

**PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM ANÁLISE:
entre desafios e limites**

Eduardo Antônio de Pontes Costa¹
Daniela da Silva Gomes²

Resumo: Este artigo busca refletir sobre uma prática de alfabetização para a EJA ofertada, por um sistema público de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19. O pressuposto deste trabalho parte da afirmação de que uma prática de alfabetização na relação com a EJA deve partir dos sujeitos contextualizados pela sua história. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo, com base em uma pesquisa bibliográfica e em fontes documentais, realizada em duas escolas da rede pública de ensino. Foi aplicado um questionário junto a professores e alunos dos Ciclos I e II da EJA. A organização e o tratamento dos dados fundamentam-se na análise de conteúdo. Os dados indicam que os professores se deparam com limites nas atividades de alfabetização no formato remoto: acompanhar o desempenho educacional por meio das atividades de leitura e de escrita, manter o isolamento social e não ter acesso a outros recursos tecnológicos. Sobre os alunos, a precariedade no uso de dados para acompanhamento das aulas, a ausência do professor para o apoio pedagógico e a dificuldade para manusear o celular são desafios da oferta do ensino remoto. De um modo geral, o isolamento social produz efeitos preocupantes na frágil relação entre o direito à educação e os sujeitos da EJA. Na história da educação brasileira, embora os progressos na relação entre EJA e alfabetização, é impossível, tanto na prática quanto na teoria, ignorar os dados coletados nesta investigação, os quais destacam os efeitos preocupantes das práticas de alfabetização ofertadas na modalidade remota ou híbrida.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Ensino remoto.

**THE PRACTICE OF ADULT LITERACY IN ANALYSIS:
between challenges and limits**

Abstract: This article aims to reflect on a literacy practice for Youth and Adult Education (EJA) offered by a public education system in the context of the Covid-19 pandemic. The presupposition of this work starts from the statement that a literacy practice in relation to EJA must start from the subjects contextualized by their history. Methodologically, it is a qualitative and quantitative study, based on a bibliographic research and on documental sources, carried out in two public schools. A questionnaire was applied alongside teachers and students of Cycles I and II of EJA. The organization and treatment of data are based on content analysis. The data indicate that teachers face limits in literacy activities done through the remote format: monitoring educational performance through reading and writing activities, maintaining social isolation and not having access to other technological resources. Regarding the students, the precariousness in the use of data to keep up with classes, the absence of the teacher for pedagogical support and the difficulty in handling the cell phone are challenges in the offering of remote teaching. In general, social isolation produces worrying effects on the fragile relationship between the right to have an education and the subjects of EJA. In the history of Brazilian education, despite the

¹ Doutor em Educação/UFF. Mestre em Ciências (Fiocruz). Formação e Licenciatura em Psicologia/UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública. E-mail: eduapcosta@gmail.com

² Professora da Educação Infantil da Rede Privada de Ensino. Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Campus João Pessoa. Membro do Grupo de Pesquisa Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública. E-mail: dannyelagomes64@gmail.com

advances in the relationship between EJA and literacy, it is impossible, both in practice and in theory, to ignore the data collected in this investigation, which highlight the worrying effects of literacy practices offered in remote or hybrid modalities.

Keywords: EJA. Literacy. Remote teaching.

PRÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN ANÁLISIS: entre desafíos y límites

Resumen: Este artículo busca reflejar sobre una práctica de alfabetización para EJA ofrecida por un sistema de educación pública, en el contexto de la pandemia del Covid-19. El presupuesto de este trabajo parte del enunciado de que una práctica alfabetizadora en relación a las EJA debe partir de los sujetos contextualizados por su historia. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo y cuantitativo, basado en una investigación bibliográfica y fuentes documentales, realizado en dos escuelas públicas. Se aplicó un cuestionario a docentes y estudiantes de los Ciclos I y II de la EJA. La organización y el tratamiento de los datos se basan en el análisis de contenido. Los resultados señalan que los docentes enfrentan límites en las actividades de lectoescritura en el formato a distancia: monitorear el desempeño educativo a través de actividades de lectura y escritura, mantener el aislamiento social y no tener acceso a otros recursos tecnológicos. Respecto a los estudiantes, el precario uso de datos para el seguimiento de las clases, la ausencia del docente para el apoyo pedagógico y la dificultad en el manejo del celular son desafíos de la oferta de enseñanza a distancia. En general, el aislamiento social produce efectos preocupantes en la frágil relación entre el derecho a la educación y los sujetos de la EJA. En la historia de la educación brasileña, a pesar de los avances en la relación entre EJA y alfabetización, es imposible, tanto en la práctica como en la teoría, ignorar los datos recogidos en esta investigación, que destacan los efectos preocupantes de las prácticas de alfabetización ofrecidas en remoto o híbrido.

Palavras-clave: EJA. Alfabetización. Educación a distancia.

Introdução

No plano dos documentos legais, são indiscutíveis a visibilidade e a materialidade do reconhecimento do direito à educação no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que efetivamente é produzido pelos sistemas de ensino em termos da oferta e da garantia de escolarização, a visibilidade e a materialidade do reconhecimento ainda são um desafio a ser superado – conforme estudos sugerem, quando estes buscam analisar a relação entre a oferta e a garantia do direito à educação, em especial, para o segmento dos jovens, adultos e idosos (PAIVA, 2016; SANTOS; REIS, 2016; HADDAD, 2017).

No plano do reconhecimento, a Educação de Jovens e Adultos apresenta temas diversos e imprescindíveis para o campo da formação de professores: diversidade cultural, gênero, formação profissional, questões étnico-raciais, formação de professores, educação do campo, alfabetização de adultos etc.

Esses elementos apontam-nos, certamente, para os históricos avanços da EJA no campo do direito à educação. Avanços esses representativos das lutas dos movimentos sociais e populares em defesa dos direitos sociais, da escola pública, de fato republicana, laica, de qualidade e para todos.

Desde os aprendizados históricos de Paulo Freire, para pensarmos a alfabetização de adultos – resistindo às práticas de instrumentalização advindas das campanhas de alfabetização no contexto urbano e rural e considerando os sujeitos e suas histórias –, a alfabetização de adultos, como campo teórico e prático, é objeto de estudos e pesquisas fundamentadas em autores e lugares distintos e práticas diversas.

Nas nossas práticas de alfabetização, partimos da realidade dos nossos alunos e alunas para juntos pensarmos alfabetização por outras lentes, por outros olhares. Partimos do pressuposto de que as nossas práticas educativas, ao refletirem sobre diferentes contextos sociais e culturais, funcionam como pontos de inflexão, pois traduzem tempos provisórios: saberes-fazer pedagógico-didáticos em permanente construção. Ora, esse pressuposto nos permite considerar a relação entre EJA e alfabetização como um processo educativo criador do sujeito em diálogo permanente com o seu contexto social e cultural.

Na pandemia da Covid-19, entendemos que esses elementos se tornam ainda mais desafiadores para os sujeitos da EJA: os alunos e professores da escola pública. Em primeiro lugar, questionamos: como podemos pensar a oferta de alfabetização para adultos num contexto de total excepcionalidade? Quais seus possíveis impactos?

Problematizar essas questões é colocar em análise a efetividade do direito para a educação de adultos. Na pandemia da Covid-19, parece-nos que “outras práticas de adaptação mantêm o mesmo rumo” para os sujeitos da EJA. Os trabalhos de Cunha Júnior *et al.* (2020), Moraes e Brito (2020), Pires, Lima e Souza (2020), Cunha, Neves e Costa (2021) sinalizam, cada um ao seu modo, para os efeitos “intransponíveis” da pandemia no âmbito da oferta e da garantia da educação de adultos.

Em segundo lugar, não podemos esquecer os inúmeros motivos que levaram – e levam – o alfabetizando a ter seus direitos educacionais negados. Independentemente desses motivos, fazer-se exercer esses direitos é, minimamente, respeitar as trajetórias de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA (ARROYO, 2007). Torná-los visíveis pode ser o caminho para a superação do

que historicamente lhes foi negado: o direito à educação.

Diante dessas considerações, parece-nos ser relevante uma análise dentro de um cenário que passa a ser ainda mais preocupante, o da crise sanitária, provocada pelo Sars-Cov-2, vírus causador da Covid-19. Em vista dessa pandemia, as aulas presenciais foram suspensas; logo, o trabalho e o ensino remoto passaram a definir as regras do cotidiano escolar. No nosso caso, interferiu maciçamente no processo educativo de todos os estudantes, em todos os níveis e modalidades, em especial, dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, as orientações da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEEPB) passaram a redefinir e redirecionar, no contexto pandêmico, a proposta curricular, o calendário escolar e os processos educativos e avaliativos de todas as escolas da Educação Básica (PARAÍBA, 2020).

Sabemos que alfabetização e letramento – pelos métodos tradicionais – e práticas de “alfabetizar letrando” – pelos métodos não tradicionais – (ALBUQUERQUE, 2007; BARBOSA, 2007; SILVA; ANDRADE, 2007) representam avanços conceituais e práticos importantes para o trabalho pedagógico-didático com os jovens e adultos. E indagamos: como os alunos da EJA, a partir do ensino remoto ou híbrido, estão se percebendo/descobrendo “dentro da letra” diante de uma realidade delicada e preocupante, como a que temos vivenciado desde março de 2020?

Alfabetização no contexto remoto e híbrido

EJA, alfabetização de jovens e adultos e as preocupantes taxas de analfabetismo são questões que estão, intrinsecamente, ligadas à realidade educacional brasileira. Essa problemática recorrente é investigada por pesquisadores cuja temporalidade dos estudos apontam que, inclusive, estamos longe de erradicar o analfabetismo na prática (RIBEIRO, 2001; ALBUQUERQUE, 2007; PERES, 2011; RODRIGUES; MOREIRA, 2020).

Ainda que se tenha vivenciado algum progresso na seara educacional, não há como fugir dos retrocessos. Alguns até incontroláveis pela ciência, como é o caso da pandemia. Buscando refrear o avanço da Covid-19, todos os países do mundo foram forçados a adotar, em caráter de urgência, mudanças nos sistemas de trabalho e de ensino. Foram criadas e instauradas práticas e estratégias diversas, cujos efeitos ainda não temos condições de mensurar, visando não apenas reduzir os riscos de contágio e disseminação do vírus, mas também conduzir a sociedade a uma nova forma de convívio limitado, com isolamento, distanciamento, uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), entre outros manejos sociais. O ensino, antes presencial, passa a ser

oferecido de forma remota ou híbrida, na tentativa de manter as atividades escolares e acadêmicas em pleno funcionamento. E no campo da Educação de Jovens e Adultos, Cunha, Neves e Costa (2021, p. 28) afirmam enfaticamente que “Os impactos da pandemia são enormes, tanto a nível social, como econômico, político, cultural, histórico e educacional sem precedentes na história recente das epidemias”.

Por essa perspectiva, pesquisas indicam que alunos das classes populares – os mais penalizados – não dispõem dos meios e dos instrumentos eletrônicos necessários para a sua aprendizagem durante as aulas remotas (MORAIS; BRITO, 2020); problemas com internet, tecnologias e meios digitais também representam grandes dificuldades para alunos que já trazem consigo “[...] uma imagem marcada pela falta de autoestima e pela insegurança”, segundo afirma Barbosa (2007, p. 54).

A forma pela qual professores e alunos foram impingidos a trabalhar com o ensino não presencial impactou diretamente nas práticas educativas. Como afirmam Moraes e Brito (2020, p. 397), todos foram “Recrutados de imediato, sem treinamento, sem qualificação, com equipamentos e materiais que não correspondem a expectativa que lhes é facultada”. Nesse sentido, novas estratégias e formas de ensino passaram a ser abordadas e inseridas nessa nova rotina, na tentativa de se evitar a evasão escolar e uma defasagem ainda maior na educação; mesmo que para isso professores e alunos tivessem que aprender – ou não aprender –, de modo instantâneo, uma nova prática de aulas no modelo remoto ou híbrido.

Diante desse novo e excepcional contexto que temos vivenciado desde março de 2020, cada sistema de ensino, seja estadual, municipal ou federal, buscou meios para dar continuidade às aulas de forma a não suspender o calendário escolar e garantir a segurança de todos os que formam as instituições escolares e ou acadêmicas. Assim, entram em cena as tecnologias e as mídias digitais, transportando a aula física/presencial para as aulas remotas ou híbridas (CUNHA JÚNIOR *et al.* 2020; PIRES; LIMA; SOUZA, 2020).

Surtem, daí por diante, outros problemas e dificuldades de aprendizagem, uma vez que não só os alunos são afetados por tamanha mudança, mas também os professores, no processo educativo. Para Moraes e Brito (2020, p. 397), os professores: “Também são vítimas da falta de assistência básica do estado, sofrem com a escassa ou nenhuma estrutura para que possam planejar, gravar, compartilhar e comunicar-se com seus alunos”.

Entendemos que as práticas educativas precisam superar esses conflitos, de modo a perceber as limitações dos educandos; porém, sem subestimar suas capacidades de apropriação de novos aprendizados – entre eles, por exemplo, o do manuseio dessas tecnologias, desde que estas lhes sejam disponibilizadas. Trata-se, portanto, de aplicar práticas ainda mais centradas nos alfabetizandos, oriundos das classes populares, em seu contexto e suas experiências, de modo a contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA; ANDRADE, 2007).

Parafraseando Paulo Freire (1989), é preciso, indiscutivelmente, compreender o sujeito da alfabetização, uma vez que este é atravessado por diferentes leituras de mundo. Promover ações pedagógicas para que esses educandos sejam capazes de construir uma identidade, “dentro da letra”, voltada ao seu próprio aprendizado – em meio a um cenário de tempos tão hostis e desafiadores, intensificando-se ainda mais na situação pandêmica de então –, também faz parte da construção de uma nova identidade docente, o que exige novas experiências educativas, ou seja, novas tecnologias, que busquem responder às demandas dos sujeitos aprendentes no exercício desafiador de transformação de si e dos mundos.

A nova rotina, fora da antiga rotina, se impôs, e muitos professores, ainda que tenham vivido uma nova e desafiadora experiência, não conseguiram modificar muito de sua perspectiva de atuação. Continuaram, continuam a identificar em que nível de escolaridade, ou de falta de conhecimento, estão seus alunos. O uso das tecnologias pode ser um empecilho se não há como adquiri-los ou ter acesso a suas potencialidades; mas, e quando esse não é o problema maior? E se o educando tiver tudo isso, mas as práticas em sala de aula não o estimulam a aprender a partir do que já sabe, dos instrumentos que fazem parte de sua vida e que devem funcionar como ponto de partida para sua evolução? Vale destacar que temos ainda, em nosso país, um quantitativo surpreendente de pessoas não alfabetizadas ou semialfabetizadas. Apesar disso, muitas dessas pessoas sabem usar um caixa eletrônico, um celular, um *tablet* e até algumas operações simples em computadores maiores. Se não sabem ler ou escrever, conseguem identificar as teclas que permitem gravação de áudio, de vídeos, entre outros recursos desses aparelhos. Isso não depende de fases de alfabetização ou de seriação.

Ora, seguindo nossa discussão, alertamos para o fato de que não basta ao alfabetizador centrar-se em diagnosticar os estágios em que se encontram os alfabetizandos. Embora esse

diagnóstico seja indispensável, é importante realizar-se esforços, sobretudo, respeitando o direito à educação – com ações reconhecidamente sérias e respeitáveis –, com diferentes gêneros textuais, proporcionando a esses alunos pensar sobre o que eles leem e escrevem, no instante em que avançam nas competências da leitura e da escrita. Diante dessas afirmações, como anda o ensino, os sujeitos e a educação? O que tem sido feito e de que forma tem sido ofertado?

Metodologia

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, cujo delineamento adotado foi o de pesquisa bibliográfica e documental. No tratamento desses dados, optamos pela análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin que contempla a pré-análise – instante de preparação do material coletado para o exame; a exploração dos dados coletados; e a análise dos resultados (GIL, 2002). Num enfoque misto, qualitativo e quantitativo, e do ponto de vista do instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas para professores alfabetizadores e seus alunos. Vale destacar que a coleta desses dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2021. Além desses dados para a elaboração do presente artigo, também fundamentam-se informações publicadas nos documentos oficiais – parecer e decretos, bem como a resolução que estabelece as regras para o trabalho e o ensino remoto, na pandemia, nas escolas do estado da Paraíba. A esse despeito, a Resolução Normativa n° 160/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE) passa a definir novas diretrizes para o regime de ensino no que diz respeito à reorganização das atividades curriculares, ao calendário escolar e aos processos avaliativos do Sistema Estadual de Educação, diante do caráter de excepcionalidade e das medidas preventivas contra a Covid-19 (PARAÍBA, 2020).

Por essa perspectiva, os dados apresentam-se na seguinte sequência analítica: a) pré-análise dos dados; b) organização e seleção das informações pertinentes ao objetivo da presente investigação; e c) análise reflexiva das informações.

Análise dos dados

Com base nas considerações da metodologia, as análises encontram-se estruturadas nas seguintes categorias analíticas: a) perfil dos professores e suas atuações nas turmas da EJA; b) perfil dos alunos e suas relações com os professores formadores; e c) experiência com as aulas remotas.

Perfil dos professores e sua atuação nas turmas da eja

De acordo com o Parecer nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sobre a formação docente para atuar na EJA:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p. 56).

Esses aspectos são imprescindíveis para o magistério no campo da EJA. Ao mesmo tempo, eles reafirmam o Art. 61 da Lei 9.394/96, parágrafo único, cujo texto alerta para se considerar “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

Com base nessas informações, procuramos conhecer o perfil dos professores e suas práticas com as turmas da EJA na pandemia da Covid-19. Dois professores que ministram aulas nos Ciclos I e II, com idades, respectivamente, de 33 anos e 25 anos, responderam também ao nosso questionário. Eles têm graduação em pedagogia, mas sem formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista da vinculação desses profissionais com a rede municipal de ensino, eles se encontram na condição de contratados, portanto, não pertencem ao quadro efetivo de professores na unidade escolar onde trabalham. Esse dado, em si, é indicador problemático de como o sistema de ensino vem historicamente constituindo seu quadro de professores.

Na pesquisa de Cunha Júnior *et al.* (2020), 150 professores contratados foram demitidos pela Prefeitura Municipal de Itapetinga/BA, significando um dos efeitos negativos da pandemia. E se fossem concursados? Entendemos que é essa uma das questões da precarização que impacta, sem dúvida, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Muito embora possamos identificar a ausência de normas oficiais em relação à formação docente para trabalhar na educação de jovens e adultos, perguntamos aos professores como é atuar na EJA sem uma formação específica, quando o contrário é que o preconiza um dos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, constante da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, artigos 37 e 38 (BRASIL, 1996). Vejamos abaixo os depoimentos:

Não é então difícil trabalhar com a turma da EJA porque mesmo sendo o meu primeiro ano de experiência com essa turma, tenho habilidade em sala de aula, pois dou meu melhor sempre, estou participando agora de uma formação para esse público oferecida pela UFPB, temos os planejamentos onde é dada todas as orientações, temos a proposta curricular e partilhamos a nossa metodologia de ensino dentro da realidade dos nossos alunos (Participante 1).

É desafiador. Porém, com as devidas orientações, conseguimos atuar na área. Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio, o que nos é passado, é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa (Participante 2).

Entendemos a sala de aula como um espaço sempre desafiador para o professor, e não importa se é o início do magistério ou se o professor já tem experiência docente. Essa experiência se constitui a partir da construção da sua identidade docente. É nessa prática docente que ele vai adquirindo e, aos já existentes, incorporando outros saberes: a) os saberes docentes da sua experiência pedagógica; b) os saberes dos alunos; c) os saberes da escola; e d) os saberes do livro didático. Nas práticas educativas para a EJA, entendemos que é fundamental o saber-fazer docente que busque dialogar com a realidade social de seus alunos, sobretudo, trabalhadores oriundos das classes populares.

Nessa direção, na modalidade presencial e na excepcional – remota ou híbrida –, espera-se que as práticas educativas sejam pensadas para os sujeitos da EJA pela perspectiva da escola cidadã tantas vezes reafirmada por Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 67), ou seja, no chão da escola pública somos todos: “[...] ‘sujeitos sociais, leiam-se, ‘pessoas humanas’, ‘gente como você e eu’, ‘atores culturais’, ‘crianças, adolescentes, adultos e idosos de algum modo envolvidos com a educação’”. É o que Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 5) vão falar de uma “[...] prática pedagógica comprometida ética, política e esteticamente com a formação de sujeitos mais humanizados [...]”.

Como atingir esse patamar na vida docente, para atuação em uma determinada área, sem que haja uma formação específica? Mesmo que o professor já traga consigo a experiência do saber pedagógico, conforme se observou nas palavras do Participante 1, tal problemática especifica a importância da formação na vida do professor. De fato, sabemos que o professor

desempenha um conjunto de funções e de tarefas complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A construção do que podemos chamar de identidade docente, desafiadora inclusive no campo da EJA, vem desde o nosso processo formativo inicial no magistério da Educação Básica. Relacionar a teoria com a prática de sala de aula é um exercício permanente – formação continuada de professores – para pensarmos sobre os projetos e as ações pedagógico-didáticas com os sujeitos da aprendizagem, inclusive, quando levamos em consideração que “Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, pessoas humanas, algo instrumental posto ‘a serviço de’” (BRANDÃO, 2002, p. 72).

Sendo os desafios constantes e caminhando lado a lado com o professor, ainda mais diante da Covid-19, as respostas de ambos os professores revelam, de algum modo, o cuidado com o planejamento e a compreensão das orientações para atuar na área, bem como uma compreensão do lugar social do professor como articulador e transformador do conhecimento disponível em elementos necessários à vida e a realidade dos alunos. Esses depoimentos iniciais demonstram-nos como é importante a consciência prévia da formação do professor até porque “[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição mas de dentro para fora pelo analfabeto, somente ajustado pelo educador” (FREIRE, 1979, p. 72).

Sobre como o replanejamento para as turmas da EJA vem sendo pensado e executado, os professores indicaram que o planejamento acontece a cada dois meses via e-mail e também através do aplicativo WhatsApp. Como ocorre?

O planejamento para as turmas da EJA acontece bimestralmente, sempre preparado pela supervisão e coordenação pedagógica, onde é apresentado cada projeto a ser trabalhado bimestralmente e a supervisão dá as orientações necessárias às turmas (Participante 1).

Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio. O que nos é passado é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa. As aulas são pensadas nas necessidades de cada aluno. Gravo vídeos e mando nos grupos para melhor entendimento (Participante 2).

“Todos os dias é um desafio”. Mesmo diante dos encontros de planejamento direcionado para o ensino remoto ou híbrido, parece-nos que não cabe apenas aos professores a

responsabilidade pela condução das suas aulas. Há um planejamento, de alguma forma, que acompanha o trabalho junto aos sujeitos da EJA, tentando alinhar a realidade dos alunos com os conteúdos planejados.

Embora haja os encontros bimestrais para o planejamento e as orientações específicas a serem desenvolvidas em sala de aula, é possível perceber ainda uma proposta curricular muito voltada ao ensino presencial, cabendo ao professor a adaptação de tal proposta, na tentativa de trazer a realidade do aluno para a sala de aula, como podemos perceber no fragmento que se segue: “Para trabalhar os conteúdos, temos uma proposta curricular que já vem da Secretaria de Educação, diante disso só precisamos adaptar para a realidade das nossas turmas [...]”. (Participante 2).

Uma outra preocupação evidente na fala dos professores é que eles não dispõem dos meios eletrônicos necessários para acompanhar as aulas de forma online, como vemos no trecho transcrito do Participante 1: “[...] nem todos têm celular e internet [...]”. Esse paradoxo é também um problema identificado nos estudos de Cunha Júnior *et al.* (2020).

Como então trazer para a realidade desses alunos uma proposta de alfabetização centrada neles, uma vez que as principais ferramentas utilizadas para esse processo, no momento, têm sido o celular, o aplicativo de WhatsApp e a internet de velocidade precária? Restam para estes alunos as atividades impressas, as quais, como veremos mais adiante, também se apresentam de difícil compreensão para serem resolvidas, haja vista que a maioria dos alunos ainda não domina leitura nem escrita, tampouco dispõe de orientação pedagógica dos professores formadores. É importante lembrar que as unidades escolares se concentram, em sua maior parte, na área rural.

Com relação à metodologia e às estratégias de ensino na modalidade remota ou híbrida, utilizam-se diferentes recursos e metodologias, pensadas de acordo com a realidade de cada escola e dos sujeitos que a compõem, na tentativa de auxiliar o ensino ofertado aos educandos. Segundo os professores:

São usadas videoaulas através do canal do Youtube e pelo aplicativo WhatsApp, onde são apresentados os conteúdos e as atividades propostas pelo educador e entrega de atividades semanalmente na escola (Participante 1).

A gravação dos vídeos é para auxiliar na hora de fazer as atividades, todos os dias eles têm um horário para ligar e tirar as dúvidas e a cada 15 dias estou na escola para auxiliar nas atividades (Participante 2).

A proposta do uso de uma plataforma digital com aulas online, como o uso da ferramenta do Youtube, tem, como todas as outras, vantagens e desafios. Se, por um lado, existe um professor com conhecimento básico das tecnologias da informação e da comunicação, por outro, esse professor corre o risco de não alcançar todos os educandos, levando em consideração que a maioria dos alunos não dispõe dos meios necessários para seus estudos, assim como a rede municipal não dispõe de recursos eletrônicos para atender a todas as demandas, sejam da modalidade da educação de jovens e adultos ou não.

As atividades impressas são entregues semanalmente ou a cada quinze dias, no denominado “plantão pedagógico” conforme informação da coordenação pedagógica, para todos os alunos, quer disponham dos meios tecnológicos, quer não. O que diferencia um grupo do outro não é apenas o fato de dispor ou não de equipamentos, mas sim que, enquanto o primeiro grupo tem como assistir a videoaulas, conversar e tirar dúvidas com os professores durante a semana, os outros contam apenas com os encontros pedagógicos para realizarem as atividades que não conseguem sozinhos, mesmo com a ajuda de familiares e amigos.

No aspecto relacionado às atividades de leitura e de escrita, observamos que essas consistem em leituras realizadas pelo professor, através da plataforma digital utilizada, como também de forma presencial com aulas de leitura realizadas durante o plantão pedagógico. Já as atividades de escrita se resumem às realizadas no material impresso entregue durante esse plantão. Ressaltamos, mais uma vez, as dificuldades para os alunos que têm como recurso apenas as atividades impressas; o que fica evidente nas falas dos professores, as quais transcrevemos logo abaixo:

A maior dificuldade de trabalhar leitura e escrita no ensino remoto é que nem todos têm celular e internet para realizar chamadas de vídeo para leitura, onde assim a leitura era trabalhada de forma resumida em apenas um único dia na entrega das atividades impressas e as atividades escritas os alunos fazem com a orientação do educador através de vídeo ou com a ajuda de alguém (Participante 1).

Para o ciclo I gravo vídeo fazendo as leituras para que eles possam entender do que se trata o material. Em relação à escrita em vídeo também explico como deve ser feito (Participante 2).

Sabemos que é preciso considerar o momento que temos vivenciado – tempo instantâneo? – e também as realidades não apenas dos alunos, mas também dos professores formadores. Tornam-se, porém, evidentes as dificuldades para ambos os seguimentos: para os

alunos que não possuem os meios para acompanhar as aulas online, ficando impossibilitados de participarem das vídeo chamadas e também de assistirem os momentos de leitura ofertados pelos professores; e para os professores pois têm dificuldade para promoverem práticas educativas no formato remoto ou híbrido que respeitem, mesmo nesse cenário, os sujeitos da aprendizagem – os alunos, como nos revelam os estudos de Cunha Júnior *et al.* (2020).

No que diz respeito sobre como o professor vem avaliando o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização, eles afirmaram que a avaliação é contínua, muito embora o bom resultado qualitativo – digamos assim – ressoe também como um dos desafios do ensino remoto ou híbrido ofertado para os alunos da EJA no cenário pandêmico.

Nem todo conhecimento que o educando tem o mesmo consegue expressar por isso que a avaliação é contínua e devemos ter muito cuidado ao realizar uma avaliação (Professor 1).
É difícil fazer essa avaliação precisamente, mas tento observar de acordo com as atividades feitas (Professor 2).

No processo de avaliação, para muitos professores na condição de mediadores, busca-se acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento do aluno. Mesmo em tempos considerados normais, com aulas presenciais, nunca foi tarefa fácil acompanhar o desenvolvimento do aluno, pois, para muitos, como destaca Jussara Hoffmann (1994, p. 54), “[...] o aluno passa a ser objeto de estudo do professor, que o capta apenas em seus atributos palpáveis, mensuráveis, observáveis”. Na pandemia, pensar, especificamente, a avaliação da aprendizagem para as turmas da EJA demanda a produção de outros instrumentos avaliativos. Como Cunha, Neves e Costa afirmam (2021, p. 32): “Outro fator mais desafiante é alcançar os sujeitos da EJA em seus diferentes contextos de vidas, tais como: campo, ribeirinhos, agricultura familiar, territórios pesqueiros, coletores, dentre outros contextos sociais”.

Perfil dos alunos e a sua relação com os professores

Os sujeitos respondentes ao questionário são alunos da rede municipal de Alhandra. Participaram do estudo 8 alunos com idade entre 40 e 66 anos; desses 8 alunos, 6 são do gênero feminino e apenas 2 do gênero masculino; entre eles 6 agricultores e 2 donas de casa, todos matriculados nos Ciclos I e II da EJA – turmas de alfabetização no período de pandemia da Covid-19.

Com os alunos da EJA, buscamos refletir sobre o processo de alfabetização, incluídas aqui as atividades de leitura e de escrita, procurando conhecer suas opiniões e suas experiências dentro da realidade vivida com o ensino remoto ou híbrido durante o período de pandemia.

Aqui não podemos deixar de lembrar quando Paulo Freire (1979, p. 62) afirma que o homem é um “ser de relações”. Como sujeitos individuais e coletivos, o homem é um ser “temporalizado e situado”. Nessa direção, Paulo Freire nos dá subsídios para refletir sobre esse aspecto que por si só nos torna humano – ontologicamente inacabado – e nos diferencia da esfera animal. As relações que produzimos com o mundo – em tempos e espaços situados e determinados – são plurais, históricas, dinâmicas.

Entendemos que somos desafiados o todo tempo, e a escola se constitui como um espaço dinâmico, cujas relações sociais se dão nos contextos plurais, sociais e culturais diversos e múltiplos. É por esse caminho que buscamos pensar a relação dos alunos com a escola ofertante de EJA diante dos impactos do isolamento social.

No campo da oferta de Educação de Jovens e Adultos, a Chamada Escolar “Matrícula EJA 2021” permitiu à Coordenação da EJA e à equipe pedagógica da escola pesquisada planejarem o momento das inscrições, das vagas e do calendário escolar. Dos 8 alunos, 7 ficaram sabendo da oferta de vagas para as turmas da EJA a partir das visitas da equipe escolar; apenas o Aluno 2, de 40 anos, dirigiu-se pessoalmente à escola para perguntar sobre a abertura das vagas.

Sabemos que o direito à Educação no âmbito da EJA está consagrado por documentos legais. Por outro lado, e diante da Covid-19, outros limites são colocados diante da “rigidez de nosso sistema escolar”, conforme destaca Arroyo (2007, p. 47).

Nos questionários, os alunos apontaram para as dificuldades que enfrentariam, devido às circunstâncias da pandemia da Covid-19; mesmo estando inseridos na escola, a qual também buscava não só se adaptar, mas criar as condições de oferta de ensino na modalidade remota ou híbrida. As respostas de alguns alunos evidenciam como tem sido para eles retornarem aos estudos na situação de excepcionalidade, à qual estamos todos submetidos.

Um pouco difícil porque na sala de aula tiramos as dúvidas com a professora e com os outros alunos, seria melhor para aprender (Aluna 4, 47 anos).

É difícil, não sei fazer as atividades e só tiro as dúvidas no telefone e quando vou na escola (Aluna 6, 42 anos).

Muito difícil, o medo tomou conta de tudo e assim a distância é mais difícil aprender (Aluno 8, 42 anos).

Apesar desses depoimentos reveladores e que indicam outras formas de exclusão dos espaços escolares – efeitos do isolamento social –, podemos observar a vontade, o desejo, as expectativas de ser alfabetizado, o que implica como sublinha Paulo Freire (1979, p. 72) não “[...] em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação”. O processo de alfabetização e de letramento, fundamental para essa atitude de criação e recriação de si, surge também como a materialização do direito público à educação – obrigação dos sistemas de ensino para ofertar e garantir aprendizagem ao longo da vida. Significa, logo, como bem nos diz Brandão (2002, p. 299): “A educação é um bem de dupla-mão. É um direito humano à realização e à felicidade e um dever de cidadania que deve ser estendido a todas as pessoas”. Por esse caminho, as expectativas de ser alfabetizado ficam evidentes nos relatos abaixo:

Aprender mais, aprender a escrever e ler melhor e entender (Aluna 2, 40 anos).

Foi muito bom! Preciso aprender a ler para não depender de outras pessoas para isso (Aluno 3, 66 anos).

É muito bom, quero aprender a ler a bíblia e ocupar a minha mente com coisas boas. É bom, ainda mais agora na pandemia se não fizer nada a mente só pensa besteira e estudando não, é uma coisa boa ocupar a mente tentando aprender, me deixa contente (Aluna 6, 42 anos).

O que esses relatos também nos revelam? Primeiro, um ideal de liberdade, de independência; ao mesmo tempo, de ocupação, de produzir algo útil, salutar. Depois, somos provocados para outra figura que, implicitamente, está inscrita nessas palavras: o professor-alfabetizador. Desse profissional se espera ajuda para se alcançar o ideal, o objetivo posto nas respostas. Autonomia e liberdade resumem essas aspirações. São expectativas geradoras de outros desafios para o trabalho docente. E aqui é importante situar sempre Paulo Freire. Lá nos idos 1960 com sua experiência de alfabetização de adultos, Freire (1979, p. 72) partia de uma investigação temática com os educandos, e do conceito de alfabetização, como um processo criador.

Um terceiro aspecto das falas acima indica, de forma subliminar, outros limites para os alunos da EJA, especialmente, no contexto pandêmico. Apesar do desejo de aprender, ou seja, de se tornar alfabetizado, existe também o medo, o receio, em relação à volta às aulas presenciais sem que a pandemia tenha chegado ao fim, apesar dos protocolos e orientações na prevenção contra a Covid-19, como nos mostra o Aluno 1, de 45 anos: “Eu gosto muito de estudar, fiquei muito animada quando comecei, mas não sei se vou continuar quando retornar às aulas na escola”. Na pesquisa realizada por Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 19), em três municípios baianos, a suspensão das aulas diante da Covid-19 e a oferta do ensino remoto ou híbrido para as turmas da EJA têm gerado problemas significativos, inclusive, “[...] as condições para o funcionamento da EJA encontram-se comprometidas por questões políticas e pedagógicas”.

Experiências com as aulas remotas

É indiscutível como o contexto pandêmico inseriu, radicalmente, professores e alunos, no ensino remoto ou híbrido. Com base nos estudos de Affouneh, Salha e Khlaif, Tobias Espinosa (2021) destaca que o ensino remoto se diferencia do ensino online – pré-pandemia – nos aspectos da estrutura curricular, dos materiais e dos métodos de avaliação. Esse autor acrescenta também que, em termos conceituais:

No ensino *online*, também chamado de Educação a Distância, os materiais e a avaliação são estruturados para ambientes virtuais de aprendizagem específicos e os professores são auxiliados por tutores que mantêm contato constante e direto com os estudantes; por outro lado, no ERE, o professor, sozinho e usualmente sem formação adequada para o ensino *online*, adapta seus materiais e avaliações do ensino presencial para o ambiente virtual, sem auxílio pedagógico. A diferença se acentua se considerarmos que, durante este período de pandemia, professores e estudantes estão vivendo em um estado constante de estresse, ansiedade e incerteza (ESPINOSA, 2021, p. 2).

Essas afirmações nos ajudam a pensar, em uma certa medida, as mesmas condições ofertadas para a EJA na presencialidade antes da pandemia. As respostas dos nossos respondentes revelam, cada uma a seu modo, as inadequações que ficaram evidentes quando se transpôs o ensino presencial para as aulas remotas. Como vimos anteriormente, os professores participantes deste estudo não possuem formação inicial, portanto, específica, para atuar nas turmas da EJA.

De acordo com as informações colhidas, identificamos que os alunos utilizam, para as aulas remotas, o telefone celular e a plataforma digital utilizada pelo professor é o WhatsApp – aplicativo de mensagens instantâneas. Quando perguntamos sobre as dificuldades quanto às aulas remotas, 5 afirmaram que não tiveram problema para assistir a essas aulas, 3 disseram que sim. Com relação ao enunciado “sim”, temos os seguintes relatos:

Sim. Os vídeos não abriam. Eu não conseguia assistir para saber o que fazer. Meu celular não é muito bom. Tenho muita dificuldade (Aluna 1, 45 anos).

Sim. Algumas dificuldades só com internet para carregar e abrir os vídeos e também para enviar áudios (Aluna 2, 40 anos).

Sim, porque não gosto muito de mexer em celular e internet (Aluna 7, 63 anos).

Esses breves relatos nos falam dos rearranjos desses alunos diante das aulas remotas de alfabetização, bem como dos limites claramente evidenciados nos relatos. Esses aspectos nos revelam questões sociais, fortemente imbricadas, que vão desde a ausência de qualidade do telefone celular – dimensão técnica – até a deficiência dos serviços de telefonia móvel prestados pelo setor privado (CUNHA JUNIOR *et al.*, 2020).

Entendemos que é no âmbito das lutas cotidianas que os desafios constantes se configuram em resistência e superação das adversidades que insistentemente tendem a impedir a difícil equação no tocante ao acesso e à permanência para os alunos da EJA. Dos que responderam “não”, apenas a Aluna 5, de 49 anos, afirma que conta com o apoio da família.

Com relação às atividades de leitura e de escrita, o Aluno 8, de 42 anos, afirma que elas “[...] são boas porque eu quero aprender a ler e escrever e para isso tenho que estudar”. Os demais alunos que indicam para as dificuldades apontam os seguintes desafios:

Como ainda não sei ler, acho difícil. Tenho muita vontade de aprender, mas às vezes acho que não consigo (Aluna 1, 45 anos).

Eu acho um pouco difícil para entender e poder responder às atividades porque não entendo o que eu tenho que ler (Aluna 2, 40 anos).

Sobre as atividades de aprendizagem, perguntamos se eles conseguem realizá-las sozinhos ou se precisam de algum apoio pedagógico. Relatos indicam que eles precisam do

apoio pedagógico da família: “Não. Preciso da ajuda do meu esposo. Quando ele pode me ajudar e quando ele não pode fico sem fazer” (Aluna 1, 45 anos).

Os extratos acima transcritos apresentam aproximações com estudos que buscam compreender a oferta da EJA pelos sistemas de ensino na pandemia. Esses extratos revelam o fracasso anunciado das aulas remotas para os alunos da EJA? Se na presencialidade identificamos tantas inadequações do ponto de vista pedagógico-didático, as falas acima deixam mais evidentes os limites impingidos aos alunos que buscam se alfabetizar. Ainda sobre esse aspecto, Pires, Lima e Souza (2020, p. 15) direcionam nossa atenção sobre o ensino remoto, aulas remotas, para a modalidade da EJA e trazem uma outra questão importante para tensionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos via plataforma online. Ou seja, “[...] percebe-se que as dificuldades postas pelos educandos se potencializam nesta modalidade. Além das dificuldades de acesso às tecnologias, outro elemento se apresenta como entrave: as condições familiares e de moradia”.

No que diz respeito aos desafios relacionados à relação do aluno com o professor alfabetizador, as respostas sugerem que as demandas dos alunos são atendidas/respondidas pelos professores mesmo no contexto remoto, de isolamento social. Eles se referem aos professores como “acolhedores”, “solidários”. São aspectos positivos, pois mostra que há apoio quando eles buscam tirar dúvida sobre o conteúdo da aula, da atividade proposta, da correção e da devolução, muito embora eles necessitem do apoio pedagógico da família para a realização das tarefas impressas.

Não tenho muito contato com ela. Realizo mais atividades de xerox e por ter problemas alérgicos não vou aos encontros na escola, pois tenho medo de pegar a Covid-19 (Aluna 1, 45 anos).

Minha professora é atenciosa e muito legal. Sempre que eu procuro por sua ajuda ela responde (Aluna 3, 66 anos).

Eu acho ele uma pessoa muito simpática. Me sinto à vontade para tirar dúvidas (Aluna 5, 49 anos).

Não gosto muito de incomodar. Mas quando eu procuro por ela, ela sempre atende e orienta (Aluna 7, 63 anos).

Sobre a questão da participação dos alunos com as aulas remotas de alfabetização, o fator negativo predomina nas respostas.

É ruim. Sinto falta de um apoio melhor para realizar as atividades e aprender, quando tem alguém perto ensinando é melhor. É difícil não ter a professora presente para ajudar, tirar as dúvidas e as atividades vão se acumulando (Aluna 1, 47 anos).

Não é bom. Na sala de aula podemos conversar e tirar dúvidas (Aluno 3, 66 anos).

É difícil. Não sei fazer as atividades. E só tiram as dúvidas no telefone e quando vou à escola (Aluna 4, 47 anos).

Identificamos que há dificuldades que limitam a aprendizagem dos alunos da EJA, que podem prejudicá-los no seu direito a aprender. Nessa direção, a partir de seus estudos sobre a oferta de EJA no contexto pandêmico, Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 4) afirmam que: [...] inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas [...]”.

Considerações finais

Sobre o presente tema investigado – a oferta de alfabetização na EJA diante do ensino remoto ou híbrido –, os dados colhidos indicam que os alunos continuam invisíveis para a sociedade. De um modo geral, e com base nas falas dos professores e dos alunos, trata-se de uma oferta pedagógica desconectada da realidade social dos sujeitos da EJA. As tentativas fracassadas de alfabetização apontam que os alunos continuam com poucos avanços na leitura e na escrita; sobre os recursos tecnológicos, eles também não os conhecem e, conseqüentemente, não os dominam. Esse aspecto interferiu e trouxe prejuízos importantes para a aprendizagem dos alunos, ou seja, para o seu desempenho educacional. Não termos identificado nenhuma relação pedagógico-didática com o campo das especificidades dos sujeitos também reflete esses fracassos.

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos ainda experiencia desafios e limites, mesmo a partir das históricas lutas pela conquista de direitos sociais, com base na oferta de uma escola cidadã, livre de preconceitos, de medos etc.

Na pandemia da Covid-19, percebemos que outros desafios se tornaram mais intensos e limitantes para os demandantes da EJA, expressivamente, camponeses e donas de casa.

Vale a pena ressaltar que os prejuízos dentro do contexto educacional, a degradação e defasagem que, terrivelmente, sofremos durante todo o período de pandemia, ainda serão contabilizados e expostos em um futuro não tão distante, visto que as pesquisas que abordam as reflexões sobre a oferta de EJA no contexto pandêmico, ainda que recentes, já nos revelam os dramas entre a oferta e qualidade do processo formativo.

Diante do relato dos alunos, mesmo após o período de quase um ano participando das aulas remotas/híbridas ofertadas no município, e ainda que alguns deles já viessem de repetidas tentativas que culminaram em desistência e evasão, vemos que ainda não conseguiram ser alfabetizados e vivem a frustração de achar que não conseguem aprender. Observamos uma trajetória escolar interrompida ou malsucedida que os leva a esse resultado. A falta de políticas públicas efetivas, a degradação, os constantes retrocessos, a formação docente praticamente inexistente para a atuação na EJA, a falta de materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico, entre outros problemas, dão suporte a esse resultado. A EJA, como uma modalidade da Educação Básica, precisa ser mantida, reconhecida, de forma que o sistema de ensino consiga atender às especificidades culturais e sociais dos seus sujeitos.

Parece-nos que tudo ainda se encontra por fazer, tudo espera por algo a ser fundamentado em políticas públicas que deem real visibilidade a esses sujeitos que se encontram sempre numa cidadania de segunda classe. Há necessidade de formação específica para professores, coordenadores e gestores da EJA, de uma tomada de consciência de que tudo precisa ser feito, refeito, analisado e mudado constantemente. Por que mantemos práticas educativas nas escolas que não dialogam com a realidade dos jovens, adultos e idosos? Entendemos que devemos trilhar por caminhos que fujam da prática distanciada da realidade dos alunos; devemos passar a percorrer um novo viés investigativo, crítico, reflexivo e formativo da prática pedagógica.

Este estudo aponta para essas questões, embora deixemos claro que as nossas investigações não buscam generalizar escolas, professores ou alunos, mesmo porque acreditamos que há experiências no campo da Educação de Jovens e Adultos que apresentam resultados importantes. Precisamos e devemos repensar o nosso saber-fazer do processo educativo, a partir de professores preocupados e identificados com essas pessoas, esses cidadãos, e que buscam ressignificar e transformar a sua prática docente e os espaços escolares destinados à educação de jovens e adultos.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar sem "bá-bé-bi-bó-bu": uma prática possível? *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-108.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Lino Gomes (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 49-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Brasília: CNE, CEB, 10 maio 2000. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza *et al.* Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: cenários e dilema em municípios baianos. **Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9357>. Acesso em: 13 out. 2021.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d'Arc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA em tempos de pandemia de Covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. ix, n. 1, p. 23-35, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v9i1.10026>. Acesso em: 13 out. 2021.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciência**, Belo Horizonte, v. 23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 23-42.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias, FDE, São Paulo, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; BRITO, Glaucia da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 6, n. especial II, p. 392-415, 2020. Disponível em: <https://10.12957/riae.2020.52233>. Acesso em: 20 de set. 2021.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-118.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Resolução nº 160/2020**. Altera as Resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares [...]. João Pessoa: SEECTP, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Re160-2020-Normativa-Altera-Re120-2020-e-Re140-2020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**., Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-662, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000300011>. Acesso em: 11 set. 2022.

PIRES, Luciene Lima de Assis.; LIMA, Walkíria dos Reis; SOUZA, Paulo Henrique de. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ri.v16i1.65616>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 45-64.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; MOREIRA, Jandire Bregonde. Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem das políticas públicas de inclusão social. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 295-314, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i2.8686>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, Patrícia dos; REIS, Dyane Brito. Reflexões sobre permanência escolar e o movimento por educação “do” e “no” campo. *In*: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 143-152.

SILVA, Alexsandro; ANDRADE, Eliane Nascimento. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-150.

Submissão em: 13/09/2022

Aceito em: 27/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br