

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Heloisa Feliciano de Almeida Alves

Práticas curriculares
em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de
Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM

Juiz de Fora
2023

Heloisa Feliciano de Almeida Alves

**Práticas curriculares
em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de
Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves, Heloisa Feliciano de Almeida.

Práticas curriculares em alfabetização na educação de
jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-
19 : Um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM /
Heloisa Feliciano de Almeida Alves. -- 2023.
219 p. : il.

Orientadora: Mariana Cassab Torres
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal
de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2023.

1. Currículo. 2. Alfabetização. 3. TDIC. 4. Pandemia de
Covid-19. 5. Educadoras da EJA. I. Cassab Torres,
Mariana, orient. II. Título

Heloisa Feliciano de Almeida Alves

Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid- 19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mariana Cassab Torres - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Jaqueline Luzia da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dra. Marta Lima de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 21/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 20/12/2023, às 08:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 20/12/2023, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Luzia da Silva, Usuário Externo**, em 20/12/2023, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

22/01/2024 10:56

SEI/UFJF - 1587159 - PROPP 01.5: Termo de aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Marta Lima de Souza, Usuário Externo**, em 10/01/2024, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1587159** e o código CRC **82579E68**.

Dedico este trabalho ao meu esposo Alberto, pelo apoio incondicional neste momento de construção da pesquisa e em todos os outros momentos de nossas vidas. Aos nossos filhos, Felipe e Amanda, que sempre torceram para que tudo desse certo nesse percurso. Ao meu pai, Antônio Feliciano, e à minha mãe, Laudelina Maria Netto, pelo dom da vida e pelos vários ensinamentos que possibilitam minha formação. A irmã Orozina, minha primeira professora alfabetizadora. As minhas irmãs e irmãos, que mesmo nos momentos diversos da vida, sempre demonstraram apoio e carinho. A minha professora orientadora, Dra. Mariana Cassab Torres. Seu exemplo me mostrou que a universidade pública é espaço sim, para os filhos da classe trabalhadora! Obrigada por segurar a minha mão e por me apresentar diversos autores e estudiosos da Educação! Às mais de 680 mil vidas de brasileiros que foram ceifadas pela pandemia do novo Coronavírus. Aos profissionais da Educação do Brasil, em especial, àqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos, que durante a pandemia, se reinventaram para tentar ofertar uma educação que pudesse, de fato, colaborar para a educação de um cidadão crítico e atuante, mesmo diante da omissão do poder público.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo privilégio da realização de mais um sonho.

À minha família, por me incentivar a ir a busca dos meus objetivos e ser tão compreensiva nos momentos de aflições e anseios.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela acolhida no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE.

À professora e orientadora Mariana Cassab Torres por suas orientações, ensinamentos e por dividir conhecimentos e saberes.

Ao GRUPPEEJA - Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos pelo aprendizado compartilhado e pela acolhida. Obrigada por proporcionar e contribuir com minha formação acadêmica e pessoal.

Agradecimento mais que especial ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, representado por sua diretora Fernanda Aparecida de Araújo e o vice-diretor João Paulo que acreditaram em minha pesquisa e permitiram que a mesma fosse realizada na instituição.

Às educadoras participantes da pesquisa, Adriana Miranda, Valéria Pinheiro e Valdirene Aparecida de Paula Vieira que trouxeram contribuições relevantes para a pesquisa.

Aos professores Dra. Andreia Rezende Garcia Reis e Dra. Jaqueline Luzia da Silva que gentilmente aceitaram o convite para a banca de qualificação e defesa. Sou grata pelas observações, indicações e sugestões.

Aos amigos e amigas de longa data que entenderam minhas ausências necessárias nesses dois anos.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

RESUMO

A reflexão sobre as práticas de alfabetização das educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos iniciais nos diferentes tempos da pandemia de Covid-19, instigam-nos a questionar quais desafios foram enfrentados e quais estratégias e redes de apoio foram produzidas no intento de buscar garantir o vínculo do público da EJA e suas aprendizagens nesse período tão difícil e de condições ainda mais adversas para a escolarização no contexto da modalidade. Do mesmo modo que é significativo compreender que repercussões as vivências pedagógicas e humanas durante o ensino remoto emergencial inscreveram-se nos modos de alfabetizar na EJA após o retorno das atividades presenciais na escola. Diante disso, o estudo visa compreender que reorganizações curriculares aconteceram durante o tempo do ensino remoto e do retorno presencial, conferindo especial atenção a questão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas em alfabetização na EJA. Assim, focamos nossa atenção no fazer curricular das educadoras alfabetizadoras, investigando quais foram as práticas curriculares voltadas a alfabetização nos anos iniciais na modalidade, em uma escola de oferta prioritária de EJA da rede municipal de Juiz de Fora. Objetivando desvendar as questões apontadas, a pesquisa se sustenta teórico metodologicamente na interface entre os campos da EJA, da alfabetização e do Currículo, alinhando-se a partir das contribuições de autores como, Paulo Freire, Magda Soares, Ivor Goodson, Sacristán e Miguel Arroyo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza por um estudo de abordagem qualitativa, com enfoque no trabalho desenvolvido por três alfabetizadoras. A base empírica produzida foi a realização de sete entrevistas e a análise de documentos curriculares fornecidos pelas partícipes da pesquisa. Por meio da análise cruzada entre as entrevistas realizadas e os documentos curriculares inventariados, foi possível constatar que as práticas curriculares no formato online interditaram o processo de alfabetização dos estudantes, evidenciando a relevância da relação dialógica que se estabelece na presencialidade da escola para garantir a escolarização dos educandos que se encontram nessa etapa de sua formação. Desta maneira, chegamos à conclusão que diante de inúmeros desafios, resistências e limites objetivos e subjetivos, as práticas curriculares das partícipes da pesquisa, voltadas a alfabetizar, foram afetadas. Os resultados da pesquisa revelam que a inserção das TDICs nas práticas curriculares da EJA necessita ser compreendida não apenas como processo de instrumentalização do educador e do educando na perspectiva do letramento digital. Ela necessita ser apreendida no contexto do direito

legal, no âmbito das funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras definidas à EJA, sendo agregada na construção curricular como uma necessidade da educação na EJA.

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. TDIC. Educadoras da EJA. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

Reflecting on the literacy practices of EJA educators in the initial years at different times of the Covid-19 pandemic, encourages us to question what challenges were faced and what strategies and support networks were produced in an attempt to ensure the bond of public of EJA and their learning in this very difficult period and with even more adverse conditions for schooling in the context of the modality. In the same way, it is significant to understand what repercussions the pedagogical and human experiences during emergency remote teaching had on the ways of teaching literacy in EJA after the return of face-to-face activities at school. Given this, the study aims to understand what curricular reorganizations took place during the time of remote teaching and the return in person, paying special attention to the issue of TDICs in literacy practices at EJA. Thus, we focused our attention on the curricular work of literacy educators, investigating what curricular practices were aimed at literacy in the Early Years in this modality, in a school with a priority provision of EJA in the municipal network of Juiz de Fora. Aiming to unravel the issues raised, the research is theoretically methodologically based on the interface between the fields of EJA, Literacy and Curriculum, aligned with the contributions of authors such as Paulo Freire, Magda Soares, Ivor Goodson, Sacristán and Miguel Arroyo. From a methodological point of view, the research is characterized by a qualitative study, focusing on the work carried out by three literacy teachers. The empirical basis produced was the carrying out of seven interviews and the analysis of curricular documents provided by the research participants. Through the cross-analysis between the interviews carried out and the curricular documents inventoried, it was possible to verify that curricular practices in the online format prohibited the process of literacy of students, highlighting the relevance of the dialogical relationship that is established in the presence of the school to guarantee the schooling of students who are at this stage of their training. In this way, we came to the conclusion that faced with countless challenges, resistance and objective and subjective limits, the curricular practices of the research participants, aimed at teaching literacy, were affected. The research results reveal that the inclusion of TDIC in EJA curricular practices needs to be understood not only as a process of instrumentalizing the educator and the student from the perspective of digital literacy. It needs to be understood in the context of legal law, within the scope of the reparative, equalizing and qualifying functions defined to EJA, being added to the curricular construction as a need for education in EJA.

Keywords: Curriculum. Literacy. TDIC. EJA educators. Covid-19 pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização profissional das educadoras participantes	91
Quadro 2 – Questionamentos sobre as práticas curriculares, TDIC e alfabetização.....	138
Quadro 3 – Desafio das práticas curriculares na EJA no ensino presencial.....	145
Quadro 4 – Equipamentos de proteção individual no contexto da Covid-19 nas unidades de ensino de Juiz de Fora.....	148
Quadro 5 – Indicadores componentes por dimensão do Índice de Infraestrutura Escolar – 2007 e 2017- Dimensão.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Domicílios em que havia utilização da internet, por situação do domicílio.....	100
Gráfico 2 – Uso de internet nos domicílios.....	101
Gráfico 3 – Pessoas que utilizaram a internet segundo os grupos de idade	102
Gráfico 3 – Internet disponível nas escolas segundo dependência administrativa Brasil – 2019.....	102
Gráfico 4 – Número de matrículas em cursos de EJA Ensino Fundamental e total da população de 15 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo que não frequenta a escola.....	102

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”	81
Figura 2 – O Currículo como processo.....	83
Imagem 1 – Layout da plataforma digital do <i>Projeto Cadinho de Prosa</i>	120
Imagem 2 – Devolutivas dos educandos.....	134
Imagem 3 – Devolutiva dos educandos.....	135
Imagem 4 – Devolutiva dos educandos.....	135
Imagem 5 – Devolutiva dos educandos.....	135
Figura 3 – Prédio anexo, local em que funciona atualmente o CEM - Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - Escola Municipal.....	163

LISTA DE SIGLAS

ADRA	Associação Adventista para o Desenvolvimento, Recursos e Assistência
AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Círculo de Alfabetização e Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
GRUPPEEJA	Grupo de Estudos, Pesquisa e Práticas da Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEI	Programa de Educação Integrada
PIIE	Plano Individual da Instituição de Ensino
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SE	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO	26
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA EJA NA PERSPECTIVA DA DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E DO PARECER CNE/CEB 11/2000 COMO INSTRUMENTO LEGITIMADO NA GARANTIA DE DIREITOS.....	32
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE.....	36
1.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: HISTÓRIAS E SENTIDOS DE UMA ESCOLA DE EJA NA CIDADE DE JUIZ DE FORA	39
CAPÍTULO 2. SITUANDO O CONTEXTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
2.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA	60
2.1.1 Alfabetização numa concepção política.....	64
2.1.2 Alfabetização e letramento: Método Paulo Freire e sua contribuição para a EJA	66
2.2.1 O estudo do que é praticado em alfabetização na EJA a partir das lentes teóricas das perspectivas críticas de currículo	76
2.3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	87
CAPÍTULO 3 . A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO NO CEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS EDUCADORAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA EJA	94
3.1 OS DISPOSITIVOS LEGAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO A NÍVEL NACIONAL, LOCAL E NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO - CEM.....	95
3.2 DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO NO CENÁRIO BRASILEIRO.	98
3.2.1 Os desafios da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas curriculares das educadoras alfabetizadoras no CEM.....	104
3.4 REDES DE APOIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: O CADINHO DE PROSA	117
3.5. O CURRÍCULO OCUPADO EM ALFABETIZAR NO ENSINO REMOTO.	125
CAPÍTULO 4. PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA APÓS O RETORNO PRESENCIAL	142
4.1 A ORGANIZAÇÃO PARA O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA E NO CEM.....	142
4.2 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE RETORNO E ACOLHIMENTO DOS EDUCANDOS E EDUCADORES NO CEM.....	153
5. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	188

6. REFERÊNCIAS	192
7 – ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada, no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, origina-se em decorrência da minha experiência profissional e de uma enorme paixão pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se amplia ao refletir sobre a relação com o jovem, que mesmo após longos anos matriculados no ensino regular chega nessa modalidade sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); da experiência com o adulto não alfabetizado, que tem uma vasta leitura de mundo, mas move-se de forma insegura entre os códigos da leitura e da escrita; e das reflexões e conversas com o idoso, que após seguir os caminhos de sua vida, vislumbra na sua chegada ou no seu retorno aos bancos escolares, a realização de sonhos que ficaram guardados.

Meu contato com a EJA se inicia em 2001 com o meu primeiro contrato na Prefeitura de Juiz de Fora. Logo percebi que seria um grande desafio por ser tratar de uma turma com uma faixa etária que variava entre dezesseis a setenta anos, além de um aluno surdo. Foi um período de muito aprendizado e, principalmente, reflexões a respeito da minha prática pedagógica. Daí surgiu meu interesse pela EJA, mas, percebi que precisava de mais conhecimentos para desenvolver meu fazer pedagógico e, em 2002, prestei vestibular para *Pedagogia*. Em 2006, fiz uma pós em *Psicopedagogia* e em 2010, *Práticas de Letramento e Alfabetização*. E nesses cursos, pouco se falava dessa modalidade de ensino, o que me deixava muito angustiada.

Muitos estudos, propostas de abordagens, experiências cotidianas nas turmas de alfabetização na modalidade dos Anos Iniciais provocavam ainda mais em mim, um enorme desejo de me aprofundar em temas relacionados à EJA. Os anos se passaram e continuei a trabalhar na Prefeitura de Juiz de Fora, em classes de Educação Infantil e Anos Iniciais. Também participei de cursos de formação continuada na área de alfabetização.

Em 2020, tive oportunidade de voltar à sala de alfabetização de jovens e adultos no primeiro segmento, ministrando as disciplinas de História e Geografia. Agora, com mais conhecimentos a respeito do processo de alfabetização e embasada em teóricos como o Mestre Paulo Freire, que tinha como concepção a educação de jovens e adultos valorizando os saberes do educando enquanto sujeitos sociais, e consequentemente, produtores de cultura.

Com a chegada da pandemia causada pelo Coronavírus¹, 2020 se mostrou um ano atípico e com mudanças drásticas no cenário mundial. À princípio, praticamente, tudo parou. Um ano marcado por perdas irreparáveis e escancarando de vez as desigualdades sociais, inclusive na educação, haja vista a dificuldade de muitos alunos em relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Devido à necessidade de isolamento social, as escolas da rede municipal de Juiz de Fora paralisaram as atividades em março de 2020. Retornamos no segundo semestre com o ensino remoto. Outro desafio. Foi necessário uma readaptação no currículo para atender a nova modalidade de ensino imposta pela pandemia. Toda a rede municipal de educação se mobilizou a fim de acolher os estudantes e suas famílias naquele momento sem, contudo, perder o foco do ensino-aprendizagem em todos os segmentos (da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos).

Na época, fiz pesquisas sobre como desenvolver atividades remotas e que atendessem ao objetivo da alfabetização no contexto remoto. Em se tratando do processo de alfabetização, não se pode negar que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino-aprendizagem realmente aconteça. Dessa forma, uma formação do professor, pautada no diálogo entre teoria e prática, com saberes contextualizados, irá favorecer a qualidade do trabalho docente. É através da reflexão crítica do trabalho que o professor realiza em sala de aula com alunos e alunas que a prática adquire sentido e se efetiva, uma vez que engloba verdadeiramente a cultura escolar.

E nesse questionamento a respeito da prática, fui em busca também das *lives* do Projeto *Cadinho de Prosa* da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, cujo objetivo se pauta em uma ação de formação para os professores e coordenadores pedagógicos da rede

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. No dia 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 15 jan. 2022.

municipal de ensino, no sentido de propor reflexões e discussões sobre a educação durante a pandemia que no meu caso específico, contribuíram significativamente para embasar meu trabalho, principalmente, as *lives* que direcionaram o olhar para EJA.

A partir dessa nova realidade, comecei a perceber que se antes a problemática para desenvolver currículos e práticas pedagógicas que garantiam a todos os alunos o direito a aprendizagem, já se mostravam complexos e muitas vezes inadequados por inúmeros fatores que caracterizam a EJA, agora, no contexto da pandemia, a angústia era e ainda é pela procura de caminhos, estratégias, ou seja, reinventar, ressignificar a própria prática docente que, segundo Antônio Nóvoa (1991) se traduz na tríade ação-reflexão-ação, para dar continuidade ao processo de alfabetização de maneira a garantir a todos o direito a ter direitos.

O período da pandemia trouxe medo, angústias, mas, também aprendizagem e reflexões a respeito das práticas pedagógicas, do currículo e dos processos de alfabetização para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Foram inúmeros questionamentos sobre os impactos positivos e negativos do processo de alfabetização em meio a esse contexto. Diante dos dilemas educacionais, acesso às tecnologias e de saúde, a EJA me chamou atenção, haja vista que mesmo antes da crise sanitária, os estudantes dos anos iniciais dessa modalidade já enfrentavam dificuldades no processo de alfabetização.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa busca **compreender, por meio de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, quais foram as práticas curriculares voltadas a alfabetização nos anos iniciais na EJA, desenvolvidas por suas educadoras no contexto remoto e presencial.**

Por meio desse delineamento do objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais no contexto da pandemia no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho;
- Compreender como foi a adaptação curricular nos processos de alfabetização na EJA no período remoto e quais foram os recursos utilizados;
- Analisar como as práticas foram realizadas e como foi o desenvolvimento dos educandos no remoto e no retorno presencial;
- Analisar como os currículos foram/são trabalhados a partir da pandemia e, como

foram articuladas as práticas remotas com o retorno presencial, que produziu implicações nas práticas curriculares das educadoras.

A preferência pela escola analisada surgiu, principalmente, por sua importância na cidade de Juiz de Fora, no que diz respeito ao singular atendimento e por diferenciar-se no desenvolvimento de um trabalho diversificado com a Educação de Jovens e Adultos. A reflexão sobre as práticas de alfabetização das educadoras da EJA nos anos iniciais no decurso pandêmico e pós-pandêmico, instigam à formulação de inúmeras indagações e, nessa ótica, pretende-se, por meio desta pesquisa, desvendar tais questões, as quais implicam em se pensar práticas curriculares que, de fato, atendam às peculiaridades da modalidade. Eis alguns destes questionamentos: Como suas práticas pedagógicas foram afetadas no período remoto? Qual relação com as práticas no retorno presencial? Qual suas percepções e dificuldades com a utilização das tecnologias de informação e comunicação no período do ensino remoto? Qual currículo ocupado em alfabetizar foi produzido no ensino remoto? Em que medida as práticas interrompeu o processo de alfabetização?

Objetivando desvendar as questões apontadas, este estudo se sustenta em autores que nos permitiram trazer, para o espaço educativo, discussões acerca da relação entre práticas curriculares em alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, com a luta em prol da justiça social e econômica numa sociedade democrática. A análise se elabora, a partir do campo da alfabetização, acionando autores como Freire (1982, 1987, 1989, 1997, 2001, 2002, 2005, 2006, 2011, 2018, 2019), Soares (2001, 2003, 2004), dentre outros não menos importantes que tratam da temática. Outros teóricos de concepção crítica de extrema relevância que se debruçam no estudo do currículo, de formas interventivas diversificadas e de abordagens estratégicas com a Educação de Jovens e Adultos compõem o referido repertório, endossando as considerações, tais como: Ivor Goodson (1997), Sacristán (2000, 2013, 2017) e Miguel Arroyo (2005, 2006, 2013).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza por um estudo de abordagem qualitativa que assume como instrumento de produção da empiria a realização de entrevistas semiestruturadas com as educadoras ocupadas em alfabetizar nos anos iniciais da EJA no Centro de Educação Dr. Geraldo Moutinho - CEM.

A estruturação desta dissertação se materializa em quatro capítulos, além da Introdução e seguidos das Considerações Finais. No capítulo introdutório, exponho a origem do meu interesse e inquietações pelas questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, cujo despontar se deu pela minha trajetória profissional, e seguida de uma breve contextualização sobre o fechamento das escolas em consequência da pandemia de Covid-19,

além de apresentar a questão central, bem como os objetivos desta pesquisa, que anseia apresentar elementos de relevância para o campo da EJA.

O capítulo um segue versando sobre os percursos da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro destacando a caracterização da EJA na perspectiva da Declaração de Hamburgo e do Parecer CNE/CEB 11/2000 como instrumento legitimado na garantia de direitos. Após o referido preâmbulo, serão elencados importantes momentos referentes à EJA no tempo presente, almejando, de certa forma, correlacioná-los a algumas (re) adaptações curriculares do CEM. Além disso, destaca-se a caracterização do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, apontando elementos vitais que lhes conferem polivalência e destaque no cenário municipal, bem como os impactos da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto na instituição.

Já o capítulo dois se desenvolve objetivando situar o contexto teórico metodológico, qualificador desta pesquisa que guiará o processo interpretativo, pautando-se em entrevistas semiestruturadas e na análise de documentos e produções curriculares elaboradas pelas educadoras no contexto do ensino remoto e presencial. Aborda os conceitos de alfabetização enquanto campo de disputa e concepção política, destacando o Método Paulo Freire e sua relevante contribuição para a EJA nos processos de alfabetização e letramento. Desenvolve-se, além desses elementos, o estudo do que é praticado em alfabetização na EJA a partir das lentes teóricas das perspectivas críticas de currículo.

O capítulo três se desenvolve com vistas a analisar os impactos da pandemia e o ensino remoto no CEM, bem como, os desafios e possibilidades das educadoras nas práticas curriculares em alfabetização na EJA. Nas seções subsequentes, o enfoque é dado aos dispositivos legais do ensino remoto e os desafios da utilização das TDICs no cenário brasileiro e das redes de apoio nas práticas curriculares das educadoras na instituição escolar.

O estudo aborda também as questões do currículo ocupado em alfabetizar no ensino remoto e o tempo de trabalho diluído no cotidiano destacando a sobrecarga de trabalho e seu impacto na saúde física e emocional dos docentes. O referido capítulo se embasa por meio da análise cuidadosa dos relatos das educadoras entrevistadas que confirmam e/ou contestam diversas questões destacadas no processo de pesquisa, comunicando aspectos relevantes e determinantes na (re) adaptação das práticas curriculares em alfabetização do CEM.

O capítulo quatro segue abordando as práticas curriculares em alfabetização das educadoras nos anos iniciais da EJA, logo após o retorno presencial no CEM. As seções

subsequentes segue desenvolvendo o estudo sobre a organização para o retorno presencial no município de Juiz de Fora e no CEM, e a compreensão do conceito do ensino híbrido. Discorre sobre os desafios no retorno presencial no que se refere a estrutura física, redes de apoio e acolhimento dos educadores e educandos na escola e do adoecimento docente no pós-pandemia. Além das referidas questões, é apontado os desafios enfrentados pelas educadoras alfabetizadoras na EJA no desenvolvimento e avaliação de suas práticas curriculares no retorno remoto e presencial.

No encerramento, apresentar-se-ão as considerações (não) finais, contendo aspectos reflexivos cuja finalidade é o de se compartilhar com a banca os movimentos investigativos sobre as práticas curriculares ocupadas em alfabetizar na EJA no período do ensino remoto e presencial. Considerações (não) finais haja vista que pretende-se, também, delimitar as expectativas quanto às contribuições deste estudo, descortinando questões passíveis de futuras investigações.

O cenário brasileiro, diante da grave crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 e das realidades criadas pelo negacionismo governamental e pela exploração capitalista, ainda estão distantes das práticas curriculares que realmente levem em conta as características da EJA. Essas particularidades se caracterizam pelo desafio de construir um currículo formalmente condizente com seus propósitos sociais, políticos e educacionais, ao reconhecer a diversidade de disciplinas que compõem a EJA e as relações opressoras e de domínio que permeiam suas vivências, incluindo a formação continuada de professores. Os sujeitos da EJA precisam e devem estar no centro dessas questões, onde seus conhecimentos e necessidades são enfatizados nesta centralidade. A pesquisa discutida é movida pelo compromisso de gerar conhecimento que inspire nossas lutas em torno da construção da EJA como política pública que de fato garanta direitos.

CAPÍTULO 1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Ao analisar a história da educação brasileira, a realidade da Educação de Jovens e Adultos não pode deixar de fazer parte das pautas em estudo. Esse tema é de extrema relevância para que possamos compreender qual a educação que queremos construir e quais embates e desafios são preciso transpor para que, de fato, o direito afirmado nas leis se traduza numa educação para todos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formada por uma parcela significativa da população que, por inúmeros fatores, não teve oportunidade de frequentar ou mesmo de permanecer na instituição escolar na idade sugerida. Ao mesmo tempo, compreender os caminhos e descaminhos da EJA implica refletir e conhecer os percursos históricos no campo educacional brasileiro, dando um enfoque específico para os processos de alfabetização atravessados por essa modalidade em questão.

Para falar da EJA nos dias de hoje é necessário voltar ao passado, nas leis que regiam a educação no Brasil. Para Maria Lúcia Monteiro Guimarães (2011), a educação brasileira tem seu início no período colonial, processo que começa com a vinda dos jesuítas para o Brasil, com o objetivo de “educar”, catequizar, os indígenas que aqui habitavam. Essa ação, posteriormente, foi ampliada também para os primeiros escravizados oriundos da África, que foram trazidos à força para o país.

Adelaide Alves Dias (2006, p. 444) destaca que a Constituição Imperial Brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito à educação. No entanto, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara pela primeira vez no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

Entretanto, mesmo em face desses textos legais, a educação de adultos surgiu oficialmente a partir do século XX, mais precisamente nos anos de 1920. Por conta das pressões de ordem política, ideológica e econômica e com a finalidade de ensinar, moralizar e formar o cidadão, são criadas as classes para adultos no período noturno (Guimarães, 2011).

Ainda de acordo com Guimarães (2011), mesmo com o reconhecimento da lei que trazia a garantia de uma educação primária e gratuita para todos os cidadãos, a situação da educação de adultos não se deu de forma satisfatória, posto que as raízes da sociedade brasileira no período colonial era o escravismo, que considerava como sendo cidadão só aquelas pessoas livres ou os escravos alforriados.

Segundo Maria da Conceição Cunha (1999), com o desenvolvimento no cenário industrial no começo do século XX, a educação de adultos começa a ser valorizada, apesar de caminhar lentamente, mas, ainda seguindo. Como ferramenta política utilizada como meio do país progredir, a alfabetização dos adultos tornava-se necessária, principalmente, para aumentar a base de votos naquele momento. Vale lembrar que nessa época era vedado o direito ao voto às pessoas não alfabetizadas. Maria Lúcia Monteiro Guimarães (2011, p. 12) comenta que:

Em 1928, Fernando Azevedo propôs uma reforma com relação a EJA, que, politicamente, começa a ganhar corpo na década de 30. Entretanto essa foi uma época bastante conturbada para a sociedade brasileira: o início da industrialização, os efeitos do crack da Bolsa de Nova York, a aceleração da urbanização e início da Era de Getúlio Vargas.

Todos esses fatores, portanto, na visão da pesquisadora, acabaram emergindo de uma maneira ou de outra, à necessidade e agilidade da alfabetização de pessoas jovens e adultas. Assim, a educação de adultos, nesse cenário histórico, serve especialmente ao propósito da formação de mão de obra qualificada, aos interesses políticos e acúmulo do capital. Porém, é importante lembrar que a luta pela escolarização é uma bandeira histórica dos movimentos sociais. E nesse sentido, em 1947, aconteceu um movimento significativo que impulsionou o desenvolvimento de ações em torno do ensino de jovens e adultos no Brasil, denominado Serviço de Educação de Adultos, o SEA, que por área de atuação deveria se comprometer com a educação do adulto e com ele formar um Curso Primário para adultos, com profissionais qualificados.

Paulo Freire também trouxe contribuições relevantes para a EJA. O educador esteve envolvido de forma direta em vários movimentos educacionais, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, e serviu de inspiração para muitos outros, tais como: o *Movimento de Educação de Base*, a *Conferência Nacional de Bispos do Brasil*, os *Centros Populares de Cultura* (organizados pela União Nacional dos Estudantes) e a *Campanha de Educação Popular*. Esses movimentos despontaram em muitas regiões do Brasil, mas foi no Nordeste que grande parte deles que se concentraram. Naquele período, a metade da população era excluída da vida política por não ser alfabetizada. O analfabetismo² era fruto de uma de sociedade

² Em seu sentido etimológico, analfabeto (a[n]+alfabeto, sem alfabeto) designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, e *analfabetismo*, a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever. O termo analfabeto remonta, pelo menos, ao século VI d.C., aplicado ao imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, e utilizado, já então, com a conotação pejorativa de pessoa muito ignorante. No entanto, até muito recentemente, essa avaliação

permeada pela desigualdade, ou seja, injusta e não igualitária. Assim, a alfabetização de adultos deveria ter como finalidade contribuir para operar mudanças na realidade social.

Paulo Freire (2019) recomendava uma educação dialógica e não a que apenas depositava os conhecimentos (bancária), valorizando as experiências reais do cotidiano do educando e partindo dessa realidade como eixo central no processo de alfabetização. A partir daí, a proposta de Freire, guiava-se pela escolha de palavras geradoras, que pudessem encorajar a problematização da realidade, de maneira a superá-la e, concomitantemente, equivalesse como oportunizadora do ensino.

Freire (2019) destaca o diálogo entre os seres humanos como sendo essencial na educação. Ele reconhecia o indivíduo não alfabetizado como um sujeito produtor de conhecimento, argumentando que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 24).

Nosso patrono da educação tinha uma concepção de alfabetização de adultos diferente, alicerçada nos círculos populares de cultura, que, naquela época, embasavam-se na educação popular. Apoiava o diálogo e a interação como sendo a base para assegurar a libertação do educando e também o direito à educação básica (Freire, 2019).

A educação, de acordo com Freire (2019), para alcançar seu propósito, reconhecia a leitura do mundo e as experiências de vida como princípios que apontaria a direção, garantindo uma alfabetização que tinha como ponto de partida, a realidade concreta do ser humano oportunizando, o ensino da leitura e escrita, e também, a aquisição da liberdade. Ficou com Paulo Freire a responsabilidade da criação do *Plano Nacional de Alfabetização*.

Esse foi aprovado em 1964, mas extinto pelo Golpe Militar, que o substituiu pelo *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL). Assim, na época da Ditadura Militar

negativa era dirigida apenas a aspirantes ou titulares de determinados cargos ou funções que requeriam domínio da leitura e da escrita. Só a partir do século XVIII começou-se a cobrar do povo tal domínio, fato este que acarretou mudança profunda tanto no conceito de *analfabetismo* como na extensão de sua aplicação. [...] Em 1968, no exílio, Paulo Freire denunciou uma série de concepções distorcidas, que concebiam o *analfabetismo* como *erva daninha a ser erradicada; doença contagiosa ou chaga deprimente a ser curada; vergonha; manifestação de incapacidade, de pouca inteligência, de proverbial preguiça* etc. Ao contrário de tudo isso, para Freire o *analfabetismo* é uma das múltiplas expressões concretas de uma realidade social injusta: uma forma de injustiça social. Nessa concepção crítica, alfabetizar não poderá reduzir-se ao ensino da técnica de ler e escrever, nem à memorização de sílabas, palavras e frases; deverá ser processo de reflexão crítica sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o significado da linguagem, pondo ao alcance dos alfabetizandos um poderoso instrumento de libertação dessa injustiça social chamada *analfabetismo*. Tratou-se aqui do *analfabetismo* absoluto, mas há outras formas de *analfabetismo*, como o funcional, o matemático, o digital. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>
Acesso em: 15 dez. 2023

(1964 a 1985), os direitos humanos também foram muito desrespeitados e a Educação de Jovens e Adultos foi relegada a um lugar de pouco destaque. De acordo com Guimarães (2011, p. 15), “os militares sequer implantaram o Programa Nacional de Jovens e Adultos elaborado por Paulo Freire no governo de Jango (1961 a 1964)”.

No tocante à legislação educacional, o governo civil-empresarial militar implementa a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 5.692 de 1971³, em substituição a Lei 4.024 de 1961, modificando a estrutura do ensino que vigorava na época. No capítulo I, em seu artigo 1º, a LDBEN nº 5.692 de 1971 determinava que o ensino de 1º e 2º graus tinha por finalidade uma formação que possibilitasse o desenvolvimento do aluno em suas “potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971). Essa lei cita ainda no § 1º que “para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (Brasil, 1971).

O capítulo IV trata do Ensino Supletivo, estabelecendo no Art. 24 que o ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Brasil, 1971).

Ainda define em seu Art. 26, como idade mínima de dezoito anos para o primeiro grau e vinte e um anos para o segundo grau. Embora essas leis expressassem, em seu bojo, certa preocupação em preparar o indivíduo no sentido de qualificar para o trabalho e levá-lo a se tornar cômico de suas responsabilidades enquanto cidadão, na prática, estava assente em um perspectiva supletiva de educação, que muito pouco contemplava a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, era preciso enfrentar a grave questão do analfabetismo. Com os esforços empreendidos pela sociedade civil e da UNESCO, o governo militar cria o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), que se estendeu até a década de 1980,

³ BRASIL. **Lei 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, v. 5, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 out. 2022.

quando fatores econômicos e o próprio enfraquecimento do regime determinam sua extinção.

Segundo Guimarães (2011), na década de 1970, o MOBRAL se espalhou por todo o Brasil. O MOBRAL tinha como principal objetivo fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem qualquer preocupação com a formação do ser humano. Dentre as ações desenvolvidas, o *Programa de Educação Integrada – PEI*, foi considerado a iniciativa mais importante, porque fazia uma junção do antigo curso primário e oportunizava aos recém alfabetizados seguirem nos estudos. Seu público alvo era os analfabetos funcionais, que tinham pouco domínio com a leitura e a escrita.

Entretanto, segundo dados do *Portal Memórias da Ditadura* (2009), a rede pública de ensino, já no fim da ditadura adicionava contradições. As matrículas de 1º e 2º graus tinham aumentado, porém, a universalização era ainda um objetivo bem distante. Contávamos com uma ampla rede física, mas completamente arruinada; a aplicação de recursos em prol da educação era limitada; os docentes estavam com seus proventos defasados e sua formação, desconsiderada; a profissão docente estava depreciada e não havia qualquer estímulo à educação continuada. A escola pública de massas transformou-se em um lugar de solo devastado, ao mesmo tempo em que as escolas privadas se desenvolviam, atraindo até os setores com grande disponibilidade de recursos incluídos nas classes trabalhadoras.

Assim, é possível analisar que muitos dos problemas de nossas redes públicas de ensino são legados da “escola da ditadura”. Durante essa trágica época de nossa história várias políticas para a educação básica brasileira foram criadas e ainda no contexto atual alguns dos seus efeitos permanecem (Memórias da ditadura, c2009, [s/d]).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988⁴, a educação passa a ser um direito público subjetivo sendo garantida a todos. No seu capítulo III dedicado à educação, a Carta enfatiza que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (Brasil, 1988).

Além da Carta Magna, outra lei fundamental para a educação é a lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN). A Educação de Jovens e Adultos como

⁴ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

modalidade de ensino é contemplada na nova LDBEN, lei nº 9.394⁵ de 1996 (Título V; capítulo II; Seção V; art. 37), e estabelece que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 é nítido um avanço significativo para a Educação de Jovens e Adultos, que passa a compreender como uma modalidade da educação básica. São reconhecidas na lei, as particularidades próprias que caracterizam os jovens, adultos e idosos no que diz respeito ao desenvolvimento, também a premência da escola refletir e criar estratégias específicas para o desenvolvimento do fazer pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (Guimarães, 2011; Santana, 2021).

Mas, de acordo com Guimarães (2011, p. 19) há um paradoxo. A lei supracitada, “retoma o conceito de supletivo e contrapõe o que a própria lei chama de ensino noturno regular. A consequência disso é de que em muitas vezes, esse modelo foi considerado um ensino aligeirado e de menor qualidade em muitos estados e municípios”.

Essa modalidade de ensino, nessa perspectiva é comumente percebida como um espaço tolerante, onde tudo pode, ou seja, muitas vezes, vale o improvisado, ou mesmo, um trabalho desenvolvido de qualquer maneira com utilização de qualquer tipo de material e com sujeitos que tenham uma alma caridosa e dotado de boa vontade para ministrar aulas para outras “destituídas de saberes”. Entretanto, é central compreendemos que esse é um solo fértil de diversos saberes, singulares e plurais, e com o qual buscamos instituir um diálogo, no sentido de cooperar para que possa se efetivar como campo de direito e de responsabilidade pública (Arroyo, 2006). É nessa direção que opera as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA* (2000), conforme veremos na próxima seção.

Em suma, nesse percurso histórico, a Educação de Jovens e Adultos segue seu caminho em busca de uma nova concepção, em meio a discursos e políticas que ora garantem direitos, ora criam leis que ainda não satisfazem de fato essa parcela já excluída da população (Guimarães, 2011; Santana, 2021).

⁵ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA EJA NA PERSPECTIVA DA DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E DO PARECER CNE/CEB 11/2000 COMO INSTRUMENTO LEGITIMADO NA GARANTIA DE DIREITOS.

Embasada nas ideias de Gadotti e Romão (2007), Silva (2017) destaca que no tocante à conceituação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa vem se transformando ao longo do percurso histórico da educação no cenário brasileiro, modificando seus significantes a partir do contexto vivenciado em cada período. Na seção anterior, examinamos alguns desses sentidos em termos dos avanços, recuos e permanências no tocante à escolarização dos trabalhadores pobres do Brasil. Na presente seção, destacamos dois marcos fundamentais para o entendimento de seu devir histórico: a *Declaração de Hamburgo* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA* (CNE/CEB 11/2000).

A *Declaração de Hamburgo*⁶ foi aprovada na *V Conferência Internacional de Educação de Adultos* (Confinteia V), que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em 1997. As CONFINTEAs são eventos organizados pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (Unesco), que acontecem a cada doze anos, visando produzir uma plataforma de diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos em âmbito global. Na V, especificamente, estabeleceu-se a compreensão da Educação de Adultos como um direito de todos, ressaltando a relevância de considerar diversas necessidades e particularidades dos educandos que são atendidos por essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o documento afirma que,

O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (Confinteia V, 1997, p. 24).

Esse documento evidenciou também a diversidade cultural como de grande importância, pelo fato de incorporar na EJA, diversos temas tais como: educação para a cidadania, educação de gênero, educação indígena, das minorias, a terceira idade, a cultura da paz, desenvolvimento sustentável, a educação para o trabalho, bem como a função dos meios de comunicação e também a parceria entre Estado e sociedade civil.

Dessa maneira, a Declaração destaca que a EJA,

⁶ UNESCO. **Conferência Internacional de educação de Adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. CONFINTEA V. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 25 out. 2022.

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (Confintea V, 1997, p. 19).

Entretanto, mesmo com o entendimento da EJA como um direito de todos descrito na *Declaração de Hamburgo*, a maneira como a organização curricular para essa modalidade de ensino se estrutura na realidade brasileira tais como os tempos, os espaços e os conteúdos, ainda são desafios a serem enfrentados para garantir, efetivamente, a todos os sujeitos da EJA, o direito à educação.

Nessa lógica, Jane Paiva (2006, p. 1), vai ressaltar que no âmbito da educação, o direito e a prática democrática são questões em que tem ocorrido disputas constantes. Particularmente na Educação de Jovens e Adultos,

a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Paiva (2006) continua sua explanação para desvelar definições a respeito do direito, destacando o pensamento de Bobbio, que traz um outro entendimento do significado desse conceito, apontando que no contexto histórico a assertiva dos direitos do homem tem origem a partir de uma completa alteração do panorama, tão peculiares da formação do Estado moderno, na expressão da relação política, ou melhor, na relação entre Estado e o cidadão ou o soberano e os súditos, a autora destaca:

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992 apud Paiva, 2006, p. 5).

Dessa forma, no período que veio após a *Declaração de Hamburgo* (1997), duas linhas de argumento alicerçaram a Educação de Jovens e Adultos: a primeira é a *escolarização*, com vista a garantia do direito à educação básica a todos, independente da idade, e pela razão da educação se constituir como um direito humano essencial; o segundo, a *educação continuada*, como requisito do aprender ao longo de toda a vida, que pode acontecer separada da educação formal e do nível de escolaridade, o que se insere, às diversas

ações educativas, a saber: de gênero, de etnia, de profissionalização, e as questões ambientais e, também as ações voltadas para formação continuada de educadores, esses jovens e adultos, que estão em contínuos processos de aprendizagem. Nessa ótica, a educação continuada se configura como o real significado da EJA, posto que atribui novos significados aos processos de aprendizagem pelos quais os seres humanos se produzem e se humanizam, por toda a sua existência, e não se limita somente à questão da escolarização, ou também da alfabetização (Paiva, 2006, p. 4).

Aquino (2021) ressalta também a importância dos *Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos* difundidos na época, com destaque para a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jomtien - Tailândia), ocorrido no ano de 1990, em que foi sugerido a ampliação da alfabetização de jovens e adultos como etapa inicial da educação básica, afirmando a opinião de que a etapa anterior e pós alfabetização não poderiam se desunir. Porém, somente no ano de 1994, de acordo com a autora, “o Plano Decenal, com metas e atendimentos específicos para jovens e adultos pouco escolarizados, foi concluído” (Aquino, 2021, p. 17). A partir daí, novas concepções foram se estruturando através de audiências públicas, relatoria da *Câmara de Educação Básica* (CEB) e de vários grupos que representavam os segmentos implicados com a EJA no Brasil foi criado o Parecer nº 11/2000, com elementos imprescindíveis para garantia de uma educação justa e qualitativa na modalidade.

Sendo legitimado no dia 07 de julho de 2000, pelo Ministro da Educação, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000⁷, estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*, trazendo um caráter normativo da educação de pessoas jovens e adultas em todas as suas modalidades, e também na definição das diretrizes nacionais que precisam, determinadamente, ser considerada na oferta da EJA, nas fases fundamental e média, nos moldes presencial e semipresencial, com a certificação de conclusão de fases da educação básica, em instituições que compreendam a organização da educação nacional, considerando as especificidades desta modalidade de ensino (Silva, 2011).

O Parecer nº 11/2000 explica essa modalidade de ensino no sentido de assumir seu papel: reparador de um direito negado; equalizador, de maneira a garantir uma divisão e uma aplicação justa e de mais igualdade na maneira pela qual os bens sociais são distribuídos; e qualificador no intuito de atualização de conhecimentos ao longo da vida.

⁷ BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Documento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.10 Acesso em: 15 out. 2022.

O propósito do Parecer nº 11/2000 é explicitar os conteúdos das *Diretrizes Curriculares Nacionais* afim de esclarecer dúvidas que rodeiam os sujeitos envolvidos no assunto, além de fazer valer a lei sobre a EJA. Nessa perspectiva, a ótica vigente aponta para a superação do pensamento preconceituoso que enxerga o analfabetismo como gerador da pobreza e conseqüentemente, na demora para o desenvolvimento da nação.

Dessa maneira, o Parecer confirma que as políticas públicas avançaram muito no sentido de garantir a universalização da educação, mas, simultaneamente, considera também que as condições tanto histórica quanto social implicam em um maior esforço por parte dos poderes públicos a fim de garantir uma educação básica para todos os sujeitos. Ou seja, reparar,

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (Brasil, 2000, p. 5).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos simboliza um compromisso social que ainda não foi concluído para com todos aqueles cidadãos que não tiveram oportunidade de acessar e nem dominar a escrita e a leitura como bens sociais, tanto na escola quanto fora dela, e que contribuíram com sua força de trabalho para o acúmulo de riquezas de modo a fortalecer a ordem social vigente, ou seja, o capital. Ser desprovido desse acesso se constitui na perda de um instrumento para inclusão na vida social vigente (Brasil, 2000, p. 5).

E imbuídos na ótica capitalista, temos por um lado, infelizmente, uma quantidade significativa de jovens e adultos que se encontra fora da escola, e por outro, vamos sobrevivendo sobre a imposição da sociedade do conhecimento, marcada pela competitividade e pelo avanço do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que exige do trabalhador cada vez mais elevada qualificação para garantir a entrada no mercado de trabalho.

Assim, a escolarização de jovens e adultos pode ser analisada em sua história como proposta política, que vai sendo constantemente reformulada ou renomeada a cada novo panorama de governo no esforço de resolver um problema resultante das lacunas do sistema de ensino regular que vem se prologando por várias décadas.

Por essa razão, os educadores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos precisam compreender que para os educandos, a escola perpassa a apeensão dos códigos, ou

seja, do aprender a ler e a escrever, é uma chance de ressignificar sua história, reedificar o seu presente e de esboçar planos para o futuro, alcançando seus direitos e enfrentando os processos também históricos de exclusão, privação de direito e superexploração.

Nessa perspectiva, a escola do século XXI, inserida em uma sociedade marcada por transformações no âmbito social, científico e tecnológico, requer diferentes modos de se fazer uma educação que de fato seja para todos os cidadãos, independente da modalidade de ensino. Podemos destacar que é preciso trilhar diferentes caminhos, e assim, buscar repensar a escola com base em princípios de igualdade, equidade, emancipação, justiça e liberdade.

A constituição de uma educação democrática exige práticas que promovam o diálogo, a escuta, a autonomia, o protagonismo do educando, a troca de experiências, a compreensão crítica de si e do mundo, enfim, práticas que superem as relações centralizadoras, autoritárias e hierárquicas que ainda estão bem presentes em muitas escolas brasileiras no contexto atual.

Portanto, é essencial fazer esse percurso histórico da educação no Brasil, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de compreender os processos pelos quais essa modalidade de ensino, ao longo de décadas, vem sendo atravessada por tensões, desafios e pressões de ordem econômica, política e social no propósito de garantir o direito a educação para todos aqueles que dela necessitam.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TEMPO PRESENTE

Segundo Nicodemos e Cassab (2022) em relação ao contexto atual, as políticas curriculares,

[...] desenvolvem-se de forma a acentuar na Educação de Jovens e Adultos processos de fragilização, de esvaziamento e de descaracterização dos sentidos estabelecidos para a modalidade nos importantes marcos legais da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000). Reformas educacionais de cunho ultraneoliberal avançam e sequestram os direitos fundamentais de homens e mulheres (Nicodemos; Cassab, 2022, p. 2).

Ligadas aos preceitos internacionais e de estruturas que interferem sobre diversos países na administração no âmbito de suas políticas públicas de educação e de currículo (Amorim; Leite, 2019), o que se evidencia é a aplicação de reformas que exaurem “o sentido público e universal de oferta educacional, que passa a ser aportada em aspectos de

controle, responsabilização e meritocracia sobre docentes e estudantes” (Nicodemos; Cassab, 2022, p. 2). Oratórias e predileções de cunho privatistas são revigoradas (Freitas, 2018) e, nessa orientação de atuação, determina-se a desescolarização para ramos da classe trabalhadora, demasiadamente para os educandos da Educação de Jovens e Adultos (Nicodemos e Serra, 2020). Segundo as autoras, a materialidade dessa predisposição de abrangência em variadas realidades no planeta pode ser reconhecida, fazendo um recorte para o Brasil, no estudo do lugar da EJA nas numerosas contrarreformas educacionais e curriculares que foram e estão sendo implementadas ao longo desses últimos anos, tais como: “a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a regulamentação da Educação à Distância (EaD) na Educação Básica, as alterações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outras” (Nicodemos; Cassab, 2022, p. 2).

Nessa direção, Nicodemos e Serra (2021), buscam em suas pesquisas,

[...] tecer considerações sobre os avanços, recuos, permanências e mudanças nas políticas curriculares que conformaram a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), em 2000 (Nicodemos; Serra, 2021, p. 181).

Ainda de acordo com os autores, a época histórica que compoem os últimos vinte anos pode ser apontada como um dos mais relevantes em questões de construção legislativa na esfera educacional, em que importantes marcos foram formados, legitimando categoricamente a instituição escolar e a educação pública no Brasil. Porém, afirmam, que esse avanço legal se expande com sustentação no que eles denominam “paradoxo educacional”, em especial se nos debruçarmos para legislação da própria EJA, posto que, apesar dos importantes avanços em relação às políticas de currículo, esse procedimento aconteceu na conjuntura de consolidação de políticas educacionais de tendência neoliberal, que inseriu na pauta dos governos brasileiros da época operações e métodos que objetivavam o esgotamento do sentido público da educação (Nicodemos; Serra, 2021, p. 181).

E no que diz respeito às políticas para acabar com o analfabetismo, em linhas gerais, Haddad e Siqueira (2016, p. 88), apontam que:

As políticas de erradicação do analfabetismo no Brasil vêm avançando nas últimas décadas de maneira lenta e frágil, evidenciando a magnitude da natureza do problema, que envolve não apenas a precariedade do universo escolar, mas o peso das diferenças socioeconômicas e raciais, historicamente presentes no país. São mais de 13 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 14 anos que não sabem ler nem escrever e um enorme contingente de

peessoas que, tendo passado pela escola, não tem o domínio do letramento e não podem utilizá-lo para o desenvolvimento de suas potencialidades em diferentes contextos ao longo de suas vidas. Buscando refletir sobre essa realidade o artigo discute sobre e as dificuldades de se fazer avançar a efetivação do direito à educação de jovens e adultos no Brasil.

Trazendo para o contexto atual, o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) aponta que “atualmente 11 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever. A meta do *Plano Nacional de Educação* é erradicar o analfabetismo até 2024” (Borges, 2020).

Os dados da PNAD contínua (2019) mostram de forma detalhada os índices de analfabetismo de acordo com a faixa etária da população e apontam:

[...] 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade são analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Nota-se que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população.

Dessa maneira, entre a parcela dos educandos jovens e adultos no Brasil, o analfabetismo no país é insistente, tem origens históricas e retrata obstáculos de ordem estrutural que ainda não foram superados. Mesmo persistindo e sendo o analfabetismo considerado como um descumprimento do direito à educação, as inúmeras políticas públicas elaboradas ao longo de vários períodos históricos não obtiveram êxito na solução do problema, e também não conseguiram diminuir os seus índices para normas internacionais adaptáveis com o nível de progresso do país (Haddad; Siqueira, 2015, p. 89).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, implementada no governo Bolsonaro e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), trouxe como objetivo, aumentar a qualidade da alfabetização e lutar para diminuir o analfabetismo em todo Brasil.

A elaboração da PNA nasce de um esforço do Ministério da Educação para aprimorar os processos de alfabetização no Brasil e também na melhoria dos seus resultados (Portal MEC, 2019).

No entanto, o documento, intitulado Caderno PNA (2019) composto por 54 páginas, versa sobre a alfabetização para os educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de maneira bem sucinta, ou seja, somente em uma página, na qual de acordo com Silva (2021),

[...] reduz a EJA somente à dissemelhança com a alfabetização para crianças, sem problematizar o que é a alfabetização na modalidade. A PNA reforça o não lugar da EJA no Ministério da Educação (MEC), que temos hoje e, a ausência de uma política pública que contribua para a reversão do quadro de analfabetismo e baixa escolaridade das pessoas com mais de 15 anos de idade (Silva, 2021, p. 718).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2022), traz uma espantosa estatística apontando que mais de nove milhões de pessoas com faixa etária acima de 15 anos não estão alfabetizadas e que a parcela da população que espera ser contemplada pelo aprendizado da leitura e da escrita como um direito, compreende 5,6% dos brasileiros, sendo a maioria, parte da população parda e negra, cuja idade está acima de 60 anos.

Destarte, com o pouco ou quase nenhum comprometimento do documento supracitado em relação aos processos de alfabetização na EJA, o cenário se agudiza em detrimento da crise sanitária que se instala. Com a suspensão das aulas presenciais, em consequência da pandemia de Covid-19, em 2020, a alfabetização de modo geral foi ainda mais prejudicada. Segundo informou o vice-presidente da *Comissão de Educação*, senador Flávio Arns (Podemos-PR), somente “33% das escolas têm internet e a maioria dos alunos não possui computador com conexão de qualidade” (Borges, 2020).

É em face desse contexto, que trouxe uma nova configuração para a educação, com o ensino remoto, que a próxima seção vai analisar a história do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, lócus de realização de nossa pesquisa.

1.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: HISTÓRIAS E SENTIDOS DE UMA ESCOLA DE EJA NA CIDADE DE JUIZ DE FORA

Na seção anterior, examinamos os percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de lentes analíticas ampliadas, que assinalam marcos legais e normativos importantes para a concretização da oferta em EJA. Nesse esforço, assinalamos aspectos que estão em disputa no âmbito da organização da EJA no sistema educacional e

curricular e que repercurtem na forma como as redes de ensino se organizam e nas práticas curriculares desenvolvidas nos contextos das instituições educativas. Afinal, a intenção é entender as práticas curriculares de alfabetização realizadas por educadoras da EJA nas relações produzidas entre os limites impostos por essa estrutura e a agência dos sujeitos sociais.

Agora, cabe aproximar nossa lente analítica à EJA na cidade de Juiz de Fora e especificamente à escola pública que será lócus privilegiado de nossa pesquisa: O Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM. Nas próximas seções, portanto, apresentamos como a EJA é ofertada na rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora e, em seguida, realizamos uma contextualização histórica e caracterização da única escola da rede municipal de Juiz de Fora que oferece exclusivamente a modalidade EJA nos três turnos escolares e de forma presencial: O CEM.

É característica da história do CEM o atendimento a todos os jovens e adultos excluídos da educação formal e alunos fora da faixa etária da educação formal.

Então vinculado ao Departamento de Ações Sociais e, originalmente, denominado Centro de Educação do Menor – CEM, o colégio foi instalado na antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas, localizada na Travessa Dr. Prisco Viana, nº 57, região central da cidade de Juiz de Fora, no ano de 1987. No ano de 1996, a instituição passou a se chamar **Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM**, passando a atender a um público de jovens e adultos (Juiz de Fora, 1996).

Com a reforma administrativa implantada pela Prefeitura de Juiz de Fora em 2000/2001, o CEM passou a ser vinculado a Gerência de Promoção da Cidadania, ficando subordinado ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação (Juiz de Fora, 2001).

O CEM então assume a proposta de desenvolver um projeto educacional articulado e integrado, continuando a dar oportunidade para jovens e adultos concluírem seus estudos de 1ª a 4ª série através do *Projeto de Aceleração da Aprendizagem - Projeto Cidadão XXI* - projeto este, que substituiu o Caminhar I, aprovado pelo Conselho de Educação e implantado no 1º semestre de 2002 (Juiz de Fora, 2009).

Em 2003 teve início o *Projeto Renascer*, substituindo o já existente *Projeto Caminho do Ler e Escrever*, cujo objetivo era dar oportunidade ao público da terceira idade a possibilidade de conclusão do ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries (CEM, 2009). Em 2005, iniciou-se o Convênio com a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC, vinculado ao Departamento de Serviço de Desenvolvimento Social. Porém, após quatro anos,

a parceria AMAC/CEM terminou no segundo semestre de 2009, quando o CEM voltou a pertencer à Secretaria de Educação de Juiz de Fora (CEM, 2017). Esse movimento de vinculação pendular entre a área de educação e de assistência acaba por imprimir características singulares a essa unidade escolar, sobretudo em termos da oferta polivalente de experiências educacionais, que a diferencia das demais instituições da rede municipal de educação que também ofertam a modalidade na cidade.

Aquino (2021) destaca que como componente do sistema municipal de educação de Juiz de Fora, o CEM experienciou as reações das políticas educacionais em benefício da EJA no contexto do município. Entre os anos de 2009 e 2011, depois de profundas discussões e reflexões, a Secretaria de Educação, em 2012, publicou a *Proposta Curricular da EJA/SE-PJF*⁸, que provocou inéditos debates e a revisão das estratégias ligadas à modalidade. A partir da mencionada reorganização, impulsionada por novas direções, o trabalho na EJA em Juiz de Fora foi redirecionado com o suporte

[...] em eixos temáticos norteadores (Cidadania e Tecnologia, que atravessa os subeixos Cidadania e Meio Ambiente, Cidadania e Cidade/Sociedade, Cidadania e Cultura, Cidadania e Trabalho), balizados por trabalhos inter/transdisciplinares propiciadores de um leque de possibilidades no chão da escola (Aquino, 2021, p. 12).

Contudo, mesmo frente à publicação da referida *Proposta Curricular da EJA* (2012), o CEM goza da prerrogativa de garantir a manutenção dos currículos praticados na unidade, diferenciados daqueles indicados pela política (Aquino, 2023).

Em 2020, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino em Juiz de Fora*, é revista de modo a garantir a exigência de alinhamento à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017). Assim, no *Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora* (2020)⁹, os eixos estruturantes são preservados, mas em arranjo com a noção de direitos de aprendizagem. Nessa perspectiva,

[...] a Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE) planejou a revisão curricular da rede em várias etapas. Em um primeiro

⁸ JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Administração 2009 a 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

⁹ JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora**. 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

momento, ficou estabelecida a formação de grupos por componente curricular e Etapa da Educação Básica – Educação Infantil – e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, com a participação de profissionais da SE e das escolas. Os grupos fizeram um estudo comparativo entre a BNCC (Brasil, 2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e as Propostas Curriculares da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2012). Nesse trabalho observou-se os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre esses documentos (Juiz de Fora, 2020, p. 10).

Embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tenha sido contemplada na BNCC, o município de Juiz de Fora oferece essa modalidade de ensino e desenvolveu uma Proposta Curricular para o trabalho pedagógico a ser realizado. A equipe que se responsabilizou por essas discussões decidiu também por conservá-la nesse Referencial Curricular.

Esse panorama confirma a visão da EJA como um campo cujas estratégias e conjecturas precisam ser contextualizadas e nos levar (educadores e educandos) ao terreno fértil da descoberta e da experiência em que as prescrições não se concretizam, mas sim as “as concepções construídas nas inter-relações contínuas, capazes de considerar as vivências e os saberes como disparadores de aprendizagens” (Juiz de Fora, 2020, p. 616).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em dezembro de 2017¹⁰ no que se refere as etapas da educação infantil e ensino fundamental, objetiva ser referência para a construção dos currículos escolares. Para isso, tal política estabelece quais são as aprendizagens basilares que todos os educandos devem desenvolver durante o tempo que permanecerem na educação básica, independente de ser um estudante oriundo de escola da rede municipal, estadual, federal ou privada (Portal Planneta Educação, 2021).

Em síntese, a BNCC estabelece os conhecimentos, as competências e habilidades que os estudantes da educação básica de todo o território brasileiro precisam desenvolver ao longo dos anos escolares. Entretanto, o documento toma como base somente crianças e adolescentes.

Dessa forma, a BNCC não atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em consequência, isso deixa uma lacuna, haja vista que as necessidades de uma criança de 8 anos em processo de alfabetização se difere das necessidades de um adulto de 40 anos (Portal Planneta Educação, 2021). Ainda assim, a resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 institui

¹⁰ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

“Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância”¹¹, o que gera reação imediata de movimentos sociais implicados com a defesa da modalidade como o Fórum EJA do Brasil¹².

Dentre as críticas que se concretizam em torno da inadequação de conceber a oferta da EJA orientada pelo enquadramento proposto pela BNCC, destaca-se a questão do trabalho, visto tanto quanto uma necessidade que faz parte da realidade de grande parte dos estudantes da modalidade, quanto um princípio pedagógico estruturante da ação educativa aí desenvolvida. Seus demandantes precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite, a fim de melhorar o currículo e com isso conseguir ampliar sua renda. Com essa rotina desigual, para que o educando da EJA de fato se beneficie da etapa escolar, é fundamental que sejam utilizadas práticas curriculares que incentivem esses estudantes. Isso contribui para a melhoria no rendimento, e também na redução da evasão escolar (Portal Planneta Educação, 2021).

Ademais, os educandos da EJA precisam ser instigados a se inserirem como protagonistas no meio social aos quais convive. Nesse sentido, para que isso fosse possível, seria preciso que os currículos da EJA fossem ajustados a essa realidade, algo que não se verifica na BNCC.

Vale ressaltar que a diversidade de pessoas que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos é enorme. Partindo dessa lógica, seria preciso considerar as experiências vivenciadas ao longo da vida e conhecimentos que essas pessoas já trazem com elas ao adentrarem a escola e não as tratar do mesmo jeito que se opera com as crianças.

Além do mais, seria essencial estabelecer quais seriam os conteúdos realmente importantes para uma pessoa jovem, adulta e idosa que ingressou ou retornou aos bancos escolares. Afinal, são diversas as motivações e expectativas que seus educandos estabelecem para a modalidade, conforme asseveram Nascimento e Cassab (2022), dentre alguns destacam-se a relação com o trabalho, a “busca por perspectivas futuras de prosseguimento do tempo do aprender” e “possibilidade de ampliar suas visões de mundo”(Nascimento; Cassab, p. 12).

A BNCC não abarca essas questões a partir das especificidades e singularidades

¹¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

¹² Disponível em:

<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf>

próprias da Educação de Jovens e Adultos e nem reflete sobre os diferentes e desiguais sujeitos de direito da EJA para propor caminhos curriculares a serem praticados nas escolas.

Outro aspecto relevante que carece de ser considerado a respeito dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, é o fato de que, quase sempre, marca suas trajetórias escolares percursos não lineares marcados por múltiplas repetências, desvinculação temporária ou expulsão que se traduz em um afastamento de muito anos, processos que deixam profundas cicatrizes nesses sujeitos e que se somam a uma série de outras situações de exclusão. A escola necessita auxiliá-los a enfrentar seus sentidos de autodesvalia (Freire, 1987), fortalecendo-os em suas lutas individuais e coletivas na busca por direitos. Isso necessitaria ser tratado na BNCC, se a Educação de Jovens e Adultos fosse incluída. Fato que não acontece.

Enfim, a *Base Nacional Comum Curricular* não levou em consideração ter algo pensado para esses adultos e que considerasse as suas realidades. Enquanto a BNCC não determina um programa específico para a EJA, entende-se que é preciso buscar alternativas para atender e garantir os direitos dos educandos dessa modalidade de ensino (Portal Planneta Educação, 2021).

Nesse novo documento que traz a *Proposta Curricular da EJA/SE-PJF* (2020), alinhado à BNCC, percebe-se uma preocupação no sentido de rever a EJA em sua estruturação tanto no que se relaciona “a organização dos tempos, espaços e proposta curricular até uma nova proposta curricular pensada democraticamente e articulada com as demandas da Secretaria de Educação do município” (Juiz de Fora, 2020, p. 620). Já no que toca especificamente a dimensão da alfabetização, o texto defende que essa não se trata de:

[...] de uma alfabetização em si mesma, com um fim determinado pela simples decodificação de códigos da escrita, mas de uma alfabetização que traz ao cidadão – estudante da EJA – a inserção no mundo que o rodeia, possibilitando-lhe um ampliar da visão para sua efetiva interrelação com o mundo (Juiz de Fora, 2020, p. 623).

Aqui essas duas políticas curriculares são mencionadas, em termos breves, na medida que afetam de diferentes formas os currículos em ação que se configuram no cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas da rede. No ensejo desses efeitos cabe assinalar as lutas e disputas que o CEM historicamente tem travado de forma a buscar garantir sua autonomia curricular em relação aos textos que procuram regular o trabalho na EJA.

É, por exemplo, interessante perceber que no bojo da discussão de todo o processo

que leva à publicação da *Proposta Curricular da EJA*, em 2012, o CEM investe na criação de um atendimento da população não alfabetizada particular. A partir de 2011, a escola implementa os *Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's)* (Lemos, 2020), em caráter experimental, com o propósito de atender as comunidades em situação de extrema vulnerabilidade social, localizadas na Vila Ideal e Vila Olavo Costa. Esse atendimento foi se expandindo e atualmente, conta com seis núcleos. Segundo Aquino (2021), tal iniciativa se estrutura em torno dos pressupostos freireanos. Sua vertente principal se pauta no atendimento as pessoas que estão a muito tempo fora da escola ou nunca tiveram oportunidade de adentrarem na instituição, seja por medo, receio ou por vergonha de sua condição (Juiz de Fora, s.d., p. 1).

Ainda de acordo com Aquino (2021, p. 13), as rodas de conversas ocorridas semanalmente, planejadas pelos círculos, prepararam um conjunto de

[...] disparadores – linguísticos, temporais, espaciais – capazes de inter-relacionar as áreas de conhecimento, instigando os educandos à observação, à correlação e ao relato de eventos diversos, por meio dos mais variados mecanismos interativos (escrita, leitura, música, literatura, escultura, pintura, artesanato, entre outros – com ou sem aporte digital).

No entanto, a proposta inicial dos CACs, previa um atendimento apenas para pessoas a partir dos trinta e cinco anos de idade, o que posteriormente foi ampliado. Quanto o atendimento, esse se dá em diferentes localidades da cidade, como a igreja do bairro Dom Bosco e um posto no bairro Ipiranga, dentro de uma Clínica de Reabilitação Narcótica. Esse trabalho tem se mostrado bem interessante e positivo, visto que muitas pessoas que são atendidos no espaço pelo CAC, procuram posteriormente o CEM para se matricularem com objetivo de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem na EJA escolar.

Existe também uma turma no espaço do Centro POP que tem por finalidade o atendimento especializado à população em situação de rua, cujo equipamento contribui para a proteção social de famílias e indivíduos nas situações de risco pessoal e social, por violação de direitos, visando à superação destas situações. Apesar de ser uma turma muito fluida pela dificuldade de manter a linearidade, existe uma socialização e abordagens educativas muito interessantes, se caracterizando num trabalho mais voltado à assistência social. Pelo fato de ser uma turma bem pequena, a proposta é desenvolver um trabalho mais específico e diferenciado (Lemos, 2020, p. 29).

Outras experiências educativas merecem menção também. Em 2016, o CEM passou

a disponibilizar a *Jornada Ampliada*, em que o aluno permanecia na escola por até sete horas diárias com diversas atividades, incluindo as oficinas e *Laboratório de Aprendizagem*. No ano de 2018, foram implantadas turmas de projetos de Aceleração da Aprendizagem *Tempos de Aprender*, com o objetivo de resgatar a trajetória de alunos em situação de defasagem idade/série, por meio de uma alternativa pedagógica que garanta a construção e a consolidação de competências e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas¹³.

No decorrer desses trinta anos, o CEM ampliou a caracterização da sua clientela, dando ênfase a inclusão social (Aquino, 2021, p. 30), desenvolvendo projetos educacionais de qualidade e também possibilitando retorno e continuidade da vida acadêmica, além de facilitar o acesso a bens culturais e formação profissional. Isso, fica evidente na oferta educativa polivalente que marca historicamente a instituição, em consonância com a ideia que a escola deve perseguir ofertas diversificadas que atendam as diferenças que marcam os sujeitos de direito da EJA.

O CEM, portanto, em toda a sua história sempre manteve a característica de atendimento a todos os jovens e adultos excluídos da educação formal e alunos fora da faixa etária. No que se refere à escolarização, é oferecida a modalidade EJA anos iniciais e finais para alunos maiores de quinze anos e no contexto do *Projeto Tempos de Aprender*, atende alunos maiores de doze anos nos anos iniciais e finais. São oferecidas também turmas específicas para adultos a partir de cinquenta e cinco anos, nas quais o trabalho é desenvolvido levando em conta a particularidades desse público.

O CEM é considerado uma escola singular de referência em Juiz de Fora pelo fato da instituição praticar currículos próprios e diversificados. A escola estabelece uma oferta polivalente a partir da promoção de vários tipos de atendimento com vertentes diferenciadas, como é o caso do atendimento às turmas de correção de fluxo para alunos a partir dos 12 anos e o atendimento de turmas de Jovens e Adultos nos três turnos com diferentes arranjos etários.

Em razão de estar localizada na área central da cidade, a escola tem recebido estudantes de todas as regiões de Juiz de Fora. Estes estudantes contam com a possibilidade de concluir o ensino fundamental e/ou se qualificarem para o mundo do trabalho por meio dos

¹³ Para maior detalhamento acerca do *Tempos de Aprender* consultar e “A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a ser mais”. Brant e Cassab (2022). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11999/6/mariadaconcei%c3%a7%c3%a3ocarvalhobrandtdaluz.pdf>

cursos de formação profissional ofertados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Os adolescentes que fazem parte do público atendido na instituição, em sua maior parte, apresenta uma trajetória de “fracasso escolar” ou “desistência” dos estudos, resultantes de situações tais como: infrequência, reprovação, indisciplina, infrequência e distorção idade/série. E por este histórico, geralmente os estudantes não prosseguem nos estudos nas escolas dos bairros onde residem e procuram se matricular no CEM em busca de uma nova possibilidade.

Os adultos e idosos, que por diferentes razões, não conseguiram ou não tiveram chance de frequentar a escola e buscam a entrada ou retorno a fim concluir as etapas do ensino fundamental para novas oportunidades.

Em relação a escolarização, o CEM atende Ensino Regular (anual) dos Anos Finais do Ensino Fundamental para os estudantes acima de 12 anos nos turnos da manhã e tarde, Educação de Jovens e Adultos EJA (semestral), dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental para estudantes acima de 15 anos nos turnos da manhã e tarde e noturno para aqueles com idade acima de 18 anos, com prerrogativa para os estudantes com faixa etária entre 15 a 17 anos que precisam estudar a noite, em razão de estarem trabalhando. Esses estudantes deverão apresentar declaração de trabalho e do responsável (CEM, 2021, p. 7).

Há turmas de EJA (anual), mescladas em relação às faixas etárias; apenas para idosos no turno da tarde e principalmente, no turno da noite, para os anos iniciais e finais que buscam desenvolver um trabalho diferenciado e centrado nas especificidades dos educandos. “Estas turmas tiveram sua organização anual autorizada pela Secretaria de Educação a partir do ano de 2019” (CEM, 2021, p. 7). A instituição ofereceu também as turmas do *Círculo de Alfabetização e Cultura* (CACs), como já mencionado anteriormente. Além de todas essas turmas, o CEM oferece oficinas e cursos preparatórios até mesmo para entrada no mercado de trabalho. São cursos ofertados com várias vertentes como percussão, dança, informática, artesanato, confecção de bolsas, manicure e pedicure. No campo sócio artístico são ofertados os cursos de preparação para o Teatro e Dramatização. Atualmente, existem dois grupos que fazem apresentações, o *EncenaCEM* e o *ARTEiros do CEM*. O *EncenaCEM* é o grupo de dança contemporânea do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEM) formado atualmente por doze alunos de escolas municipais da cidade. O grupo existe desde 2006 e foi criado com o propósito de trabalhar arte e educação com os alunos. “Nosso trabalho é promover novas oportunidades culturais a esses jovens e adolescentes”, explica a diretora da unidade Fernanda Aparecida de Araújo Rosa (Prefeitura de Juiz de Fora, 2009, p. 1).

Já o *ARTEiros do CEM*, conforme relatado pela Diretora Fernanda Aparecida de

Araújo Rosa, é um Projeto de Teatro e Contação de Histórias, criado em 2003. O grupo atende aos alunos com deficiência e os da EJA, matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Doutor Geraldo Moutinho” (Prefeitura de Juiz de Fora, 2020).

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, atualizado em 2021, a proposta das seis turmas de Ensino Regular (*Tempos de Aprender*), foi mantida em 2020, em razão de um aumento na procura pela EJA, a Secretaria de Educação (SE) então, autorizou a abertura de mais uma EJA fase VI, desfazendo uma turma de Regular 8º/9º do turno da manhã. No ano de 2021, o restante das turmas foram mantidas, porém, a instituição não obteve autorização para a abertura da turma Regular 4º/5º (Juiz de Fora, 2020a, p. 7).

No período de produção do campo da pesquisa (primeiro semestre de 2023), segundo dados levantados a partir do Censo Escolar de 2022, a escola atendia 433 alunos. Na Educação de Jovens e Adultos 375 educandos estavam matriculados, distribuídos entre os anos iniciais e finais e 27 alunos da Educação Especial. O CEM funciona em 03 períodos (manhã, tarde e noite). Possui dois pavimentos, o primeiro contém o pátio de entrada, vestiário do pessoal de serviços gerais, cozinha, despensa de alimentos, refeitório, sala de leitura, banheiro dos alunos e alunas. Laboratório de informática, sala Multimeios (Dança, Teatro, Capoeira), sala da direção, rol principal, escada de acesso ao segundo andar, secretaria, recepção, sala de espera, sala de arquivo, sala dos professores, sala de artesanato (antiga gráfica), sala desativada da lojinha, laboratório de aprendizagem e sala de recursos Multifuncionais (SRM – AEE), sala de costura, jardim de inverno, banheiro dos professores e cinco salas de aula. No segundo andar encontram-se a quadra poliesportiva, vestiário, saleta de materiais de educação física, oito salas de aula, sala da coordenação pedagógica e braille, terraço e terraço anexo a sala 19.

Ainda de acordo como o PPP, no que diz respeito a organização do tempo os educandos da escolarização dos turnos manhã e tarde fazem cinco módulos de cinquenta minutos totalizando quatro horas e dez minutos diários durante cinco dias da semana. Quanto a organização das turmas de idosos da tarde, passaram a fazer 5 módulos diários de aula, extinguindo a Alternância de Estudos¹⁴. Já os estudantes do noturno fazem 4 módulos de cinquenta minutos diários, sendo indispensável o cumprimento da Alternância de Estudos. Nos Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) da Vila Olavo Costa, da Vila Ideal e do Núcleo Travessia a escolarização, o tempo é organizado de maneira diferenciada,

¹⁴ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

compreendendo quatro dias semanais, divididos em quatro módulos diários.

O calendário é elaborado de maneira diferenciada, afim de não haver prejuízos na carga horária, por esse motivo, o calendário apresenta maior quantidade de dias letivos, e não fere a Legislação que no caso da Educação de Jovens e Adultos não estabelece o número máximo de dias, somente o mínimo que totaliza 100 dias letivos e 400 horas semestrais (Juiz de Fora, 2020a, p. 7).

Com relação ao número de matrículas, apresentados pelo Censo escolar¹⁵, em 2020 e 2021 o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM tinha 450 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Em 2022 esse número caiu para 375 estudantes matriculados (Brasil, 2020).

De acordo com o Censo da Educação Básica/2020 - Notas Estatísticas -, em 2020 houve uma mudança importante no Censo Escolar, que foi a alteração da data de referência para os dados informados. Essa mudança se deu por conta da pandemia do novo coronavírus e da consequente suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas. A data de referência da pesquisa, tradicionalmente indicada pela última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357, de 22 de maio de 2020), que marca o momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. Assim, as informações do Censo Escolar 2020 apresentadas aqui e nos demais instrumentos de divulgação retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia. De tal modo, a leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve sempre ser realizada com cuidado, não sendo possível ainda observar o impacto da pandemia da Covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretar eventuais alterações de estatísticas e indicadores aqui apresentados como sendo causadas pela pandemia (Brasil, 2020, p. 5).

Dessa forma, os dados oficiais relevantes que estão disponíveis, como os que foram produzidos pelo IBGE ou Censo Escolar de 2020, ainda não traduzem os efeitos previstos em razão do fechamento das escolas. Em 2021 todas as atividades foram realizadas de forma remota, pelo fato de que, além da suspensão das atividades presenciais em função do

¹⁵ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores coletadas no Censo Escolar da Educação Básica 2020 (Brasília-DF Inep/MEC 2021).

isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o espaço físico do CEM foi emprestado à Secretaria de Assistência Social, coordenada pela Associação Adventista para o Desenvolvimento, Recursos e Assistência (ADRA), servindo de abrigo à pessoas em situação de rua, desde abril de 2020. As escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora retornaram suas atividades presenciais a partir de 27 de setembro de 2021. Entretanto, como o CEM continuou ocupado, as atividades continuaram completamente de maneira remota através dos grupos de *WhatstApp* para a escolarização e oficinas e pelo *Google Meet* para a realização de reuniões entre os profissionais da escola e também para algumas oficinas (Juiz de Fora, 2020a, p. 54).

É essencial oferecer o acesso à educação de maneira adequada às necessidades e condições dos estudantes adultos. Para que isso aconteça é de extrema relevância a flexibilização com relação aos tempos e espaços escolares, favorecendo trabalhos educacionais em espaços não escolares, trabalhos estruturados de acordo com as etapas de ensino, oferecendo também suporte individualizado, recuperação paralela e reclassificação dos educandos com bom desempenho.

Fica evidente, portanto, o caráter diferenciado da escola que durante seu desenvolvimento histórico tem atuado de forma a desenvolver um trabalho que considere a grande diversidade dos sujeitos de direito da educação, a partir de um sentido de pertencimento.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEM (2020a, p. 45), a proposta da instituição escolar é pautada em conhecimentos prévios dos alunos. O processo de alfabetização dos educandos se organiza em três momentos:

ALFABETIZAÇÃO. Este período se divide em duas fases. A Fase I tem duração de quatro meses e como principal objetivo, a alfabetização inicial. A Fase II, com duração de quatro meses voltada para a revisão e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos com relação à leitura e escrita. NIVELAMENTO II: Turmas com conhecimentos elementares das várias áreas do saber de 5ª a 8ª série. Ao final do III momento, o estudante poderá ser certificado com documento de conclusão da 2ª fase do ensino fundamental, que compreende estudos da série. Para tanto será submetido a avaliação de classificação, feita no CEM.

A partir de 2019 as turmas foram reorganizadas, renomeadas e passaram a ser multisseriadas (Fase I a Fase IV) organizadas como no *Projeto das Pedras Preciosas*¹⁶.

¹⁶ A direção, coordenação pedagógica e professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho criaram no ano de 2012 o projeto “Pedras Preciosas” para as turmas dos anos iniciais da EJA no turno da noite. O projeto originou-se pela especificidade dos educandos e

As turmas *Rosa* e *Lirio* iniciam o processo de alfabetização; A turma *Girassol* estaria na transição dessa fase inicial para uma etapa silábica/alfabética e para o alfabético e ortográfico. O ingresso dos alunos nas turmas ocorre através de uma avaliação diagnóstica, realizada pela coordenadora pedagógica, com conteúdo básicos (português e matemática) para que seja identificado o nível de conhecimento em que o aluno se encontra, a fim de que possa ser encaminhado à turma que lhe proporcionará uma melhor adaptação e aprendizagem (Juiz de Fora, 2010a).

1.3.1 O ensino remoto e a cruel pedagogia do vírus na EJA e no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM

Com a chegada da pandemia causada pelo vírus, então letal, da Covid-19, 2020 se mostrou um ano atípico e trouxe mudanças drásticas ao cenário mundial. Em princípio, praticamente, tudo parou. Aqueles que não gozaram dessa prerrogativa necessária à proteção da vida, foram os que mais padeceram diante da letalidade da doença. Um ano marcado por perdas irreparáveis e agudização das desigualdades sociais, inclusive na educação, haja vista a dificuldade de muitos educandos e educadores em relação ao acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

De acordo com Boaventura Souza Santos¹⁷ (2020, p. 2), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade”. E essa crise, portanto, agrava ainda mais o cenário educacional brasileiro, de forma ainda mais contundente a Educação de Jovens e Adultos, marcada, conforme já debatido, por políticas descontínuas, subfinanciamento, invisibilidade e descompromissos que tornam a presença na escola dos milhões de sujeito de direito da EJA ainda mais improvável.

atendendo a definição da LDB 9394/96 e Parecer CNE/CEB 11/2000 que reconhecem “a EJA como uma modalidade de Ensino da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio que se diferencia pela diversidade de seus sujeitos e usufrui de uma especificidade própria que como tal deverá receber um tratamento consequente”, a escola construiu coletivamente uma proposta de organização das turmas dos anos iniciais pelo nível de desenvolvimento e não pela seriação (Juiz de Fora, 2020a, p. 11).

¹⁷ A cruel pedagogia do vírus, trata-se de um ensaio escrito por Boaventura de Sousa Santos, no ano de 2020. Escrita e publicada em meio à pandemia que assola o mundo inteiro, esta obra nos possibilita compreender os efeitos da crise e identificar suas diversas causas e implicações ligadas ao atual cenário econômico, político e social. Além de nos conduzir a alternativas possíveis, viáveis e inegáveis, o autor nos auxilia a compreender a situação dos mais vulneráveis e atingidos pelo vírus, principalmente na EJA, a influência indiscriminada do neoliberalismo na produção desse cenário, as mudanças que fomos forçados a viver e as alternativas que até então deixamos de pensar por estarmos imersos em um cenário fechado pela atual versão do capitalismo.

No cenário brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, a partir de março de 2020, a suspensão de todas as atividades presenciais educativas nas instituições do sistema federal de educação, situação que se ampliou para todos os estados e municípios. Partindo desse novo panorama, a legislação educacional brasileira foi alterada por diversos decretos, normas, resoluções e portarias para dar embasamento nas decisões tomadas por parte do governo.

Amparado pelo decreto nº 13.893, de 16 de março de 2020¹⁸, devido à necessidade de isolamento social, as escolas da rede municipal de Juiz de Fora paralisaram as atividades também em março de 2020. No segundo semestre foi implantado o ensino remoto, a partir da Portaria nº 4.212¹⁹ – SE – publicado no Diário Oficial do Município que:

[...] dispõe sobre a regulamentação do Regime Extraordinário de Atividades dos Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora no período de suspensão das aulas presenciais como uma das medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade decorrentes do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020).

[...] aulas presenciais como uma das medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade decorrentes do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020b).

Foi preciso então uma readaptação no currículo para atender a nova modalidade de ensino imposta pela pandemia em razão da Portaria destacar que,

Art. 1º [...] O Regime Extraordinário de Atividades caracteriza-se pelo desenvolvimento das atribuições por meio de teletrabalho e, eventualmente, em regime de revezamento presencial nas unidades escolares e Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE's, para desenvolvimento de práticas e proposições alternativas com vistas à retomada das atividades escolares das crianças, alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino. **Art. 3º** As atividades não presenciais que integram o Regime Extraordinário de Atividades incluem, entre outras: **I** - Planejamento, adequação e preparação de atividades de intervenção docente não presencial [...] **IV** - Produção de proposições, práticas e atividades que possam ser desenvolvidas em diferentes modalidades de ensino por meio de táticas de intervenção diversas do método presencial; **V** - Elaboração de material didático para ser disponibilizado em versão impressa ou digital; **VI** - Interações com os discentes em ambiente virtual e acompanhamento de atividades avaliativas. **§ 1º** As atividades deverão ser definidas em consonância com as diretrizes estabelecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora bem

¹⁸ JUIZ DE FORA. **Decreto nº 13.893, de 16 de março de 2020**. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964 Acesso em: 15. ago. 2023.

¹⁹ JUIZ DE FORA. **Portaria nº 4.212 - SE, de 11 de agosto de 2020**. Disponível em:

https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582 Acesso em: 9 ago. 2022b.

como com o projeto desenvolvido pela escola onde o profissional atua [...] (Juiz de Fora, 2020b).

Nessa perspectiva do ensino remoto, cada unidade escolar da rede municipal de ensino de Juiz de Fora teve autonomia para desenvolver as atividades pedagógicas disponibilizadas aos seus educandos. Essas visaram possibilitar alternativas de continuidade ao processo de ensino aprendizagem, evitando assim a desvinculação dos discentes e de suas famílias com a escola, de maneira a minimizar possíveis retrocessos no seu desenvolvimento.

Dessa forma, frente à ameaça do coronavírus e por força de decreto municipal, fundamentado nas orientações da *Organização Mundial da Saúde* (OMS), foi criado um projeto denominado *Cadinho de Prosa: um Projeto de Educação em tempos de Pandemia*, cujo objetivo buscou mostrar o posicionamento da Secretaria de Educação no sentido de promover o acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, crianças alunos e alunas, bem como as suas famílias (2020). O *Projeto Cadinho de Prosa* (2020) contou com o apoio de diversos parceiros para sua implementação, se caracterizando como um movimento de abertura para:

[...] acolher, propor, sugerir, construir, revisar e reconstruir. Ainda assim, gostaríamos de reafirmar, fundamentalmente, a importância da parceria com as escolas, creches e centros de atendimento especializados, na figura de seus (suas) diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), professores e professoras e demais funcionários (as) vinculados (as) a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Dentre as ações articuladas, o projeto ofertou:

- **Cadinho de Prosa digital** - Plataforma de acesso gratuito, apresentando um acervo selecionado a partir de obras de referência nos campos da Arte, da Linguagem, da Cultura e de outros campos disciplinares. Outra plataforma também se faz presente. Trata-se da Plataforma Moddle, reativada no momento para acompanhar o trabalho das escolas no tempo suspensão das aulas presenciais. Nela já constam dois fóruns de professores, um de narrativas e outro de práticas. Complementando a proposição dos fóruns, criamos espaços exclusivos para a escola promover interações entre pares e outros para postagem de planos de trabalho e relatórios síntese sobre as propostas com as crianças, alunos e alunas. A ideia é registrar os acontecimentos em situação de “presenças remotas”.
- **Cadinho de Prosa TV** - produção em desenvolvimento, com foco nas práticas de professores. Envolve parcerias interinstitucionais e intersetoriais. O que se espera é a democratização do conhecimento através de canais locais de televisão com acesso aos diferentes lugares da cidade de Juiz de Fora. No momento estabeleceu-se uma parceria da Secretaria de Educação com a União dos Dirigentes Municipais de Educação visando a participação da rede no Projeto Vamos Aprender. Trata-se de um projeto educacional construído para vários parceiros na perspectiva de construção de vídeos educacionais para aplicativos de celular e para canais de televisão. Em sua

maioria são vídeos que trazem um caráter lúdico para a abordagem dos conteúdos e, para além disso, apresentam uma interface bastante interessante com produções culturais e do campo da Arte. Por tal razão, acolhemos o projeto. Nossa intenção é apresentá-lo como uma possibilidade a mais para as escolas na organização de seus Planos de Trabalho.

- **Cadinho de Prosa Vídeos** - após o lançamento da plataforma digital estamos recebendo produções de professores em vídeos caseiros. Pensamos por bem divulgar tais produções pela importância de compartilhar a palavra do (a) professor (a) e de seu interesse em se aproximar das crianças, alunos e alunas da rede municipal bem como de suas famílias.
- **Cadinho de Prosa Lives** - trata-se de conferências online ou videoconferências com intuito de promover e garantir a formação de professores, mesmo em tempos de isolamento social. Construímos um conjunto de Lives propondo reflexões de cunho filosófico e educacional, como também aquelas que trazem as perspectivas do referencial curricular da rede municipal de Juiz de Fora. Numa perspectiva ampliada, incluímos temas sobre política educacional brasileira, importantes para pensar a Educação na relação presente e passado. Faz-se necessário considerar a qualidade das parcerias que temos construído com Professores de Ensino Superior; Universidades Federais; Fóruns de Educação e demais instituições e pessoas que têm se envolvido com o referido projeto e com as demais ações vinculadas a ele (SE-PJF, 2020).

No contexto dessa ação desenvolvida pela Secretaria, três *lives* focaram o debate em torno da Educação de Jovens e Adultos, a saber:

<https://www.youtube.com/watch?v=0xFVvO6T95Q>

https://www.youtube.com/watch?v=MhJ_9WgrDiY

<https://www.youtube.com/watch?v=QWyGfcja3jk&t=2s>

Além dessas ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, a partir do mês de agosto de 2020, as escolas municipais se organizaram para atender os estudantes na modalidade remota. Cada instituição através de reuniões remotas buscou estratégias para dar continuidade ao processo ensino aprendizagem. Foram elaboradas apostilas, grupos de Facebook e *WhatsApp* para interagir e enviar materiais de estudo para os educandos.

Em uma primeira aproximação ao trabalho que foi desenvolvido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM – durante o período de instrução remota, é possível destacar a atividade em homenagem ao aniversário de 170 anos de Juiz de Fora, comemorado em 31 de maio de 2020, que contou com a participação da equipe de Teatro e Contação de Histórias *Arteiros do CEM* e com o projeto *Arteiros do CEM sem Fronteiras*, no ano de 2020 e divulgada através do canal de *Youtube* da escola²⁰.

Com o tema intitulado *Juiz de Fora, 170 Anos!*, “os *Arteiros do CEM* expuseram

²⁰ Os trabalhos dos “ARTEiros do CEM” podem ser conferidos no canal do grupo no *Youtube*, através do endereço <https://www.youtube.com/channel/UCm-gWv1-bHJgkklz1pBBXPw/videos>

todo seu amor, sua dedicação e emoção, para falar da ‘Princesinha de Minas’, promovendo verdadeira viagem no tempo, passeando pela história da cidade” (Prefeitura de Juiz de Fora, 2020).

De acordo com a diretora Fernanda Souza, esse foi um projeto que teve:

[...] por objetivo amenizar a angústia dos alunos neste período de pandemia; repassar conhecimentos de acordo com o tema abordado; e ocupar o tempo ocioso com artes cênicas, contribuindo com as atividades físicas, lúdico/criativas e processos reflexivos. Além disso, trabalha a construção de material audiovisual, permitindo que a arte invada nossos canais de comunicação, como grupos de whatsapp, facebook e youtube, que servirão de palco para nossos ouvintes e espectadores (alunos, familiares e toda equipe pedagógica) (Prefeitura de Juiz de Fora, 2020).

Contudo, essa primeira aproximação indica que mesmo buscando alternativas e estratégias para minimizar os impactos causados pela pandemia no âmbito educacional, é preciso considerar que o processo de alfabetização de jovens e adultos no CEM foi drasticamente afetado e a partir daí, perdeu-se a interação presencial educadora-educando, tão importante na construção da relação dialógica necessária no decurso do processo de alfabetização, dando lugar ao professor/ aluno/ computador. Diante do contexto que se apresenta surgem inúmeros questionamentos. Quais atividades curriculares em alfabetização foram possíveis de serem desenvolvidas nessa conjuntura? Quais foram os desafios enfrentados pelas alfabetizadoras? Quais estratégias assumidas? O apoio que se encontrou?

Oliveira *et al* (2020) dialogam com vários autores que tematizam sobre os corpos que o Estado protege ou não, que salva ou não ou mesmo, que lamenta ou não suas mortes. Nesse ponto, é importante o intercruzamento entre os temas da necropolítica e da biopolítica – conceitos esses que o autor mobiliza de referências como Achille Mbembe, Judith Butler e Foucault – de forma a compreender como algumas mortes são percebidas pela mídia e pelo poder público como não passíveis de lamento, como por exemplo, a vida de idosos, indígenas e pessoas negras. Os autores apontam a necropolítica do Estado brasileiro quando o próprio presidente da república, e seus aliados, escamoteiam os dados da pandemia e empossam, no Ministério da Saúde, profissionais nada habilitados para gerir o caos que o país se viu após a insurgência da pandemia de Covid-19, com inúmeras mortes por dia e falta de suprimentos para atender os necessitados.

Não foi só a saúde que sofreu as consequências da pandemia, mas também a educação, em especial, a EJA. Em se tratando de um país desigual como o nosso, pensar em educação à distância sem dar ao alunado acesso às tecnologias é algo inconcebível.

Oliveira *et al* (2020) apontam as dificuldades em certos lugares do Brasil em relação ao mais básico: luz elétrica. Sabemos que sem energia, não podemos ter acesso ao mundo digital. Além disso, é necessário pensar em cidades e lugares em que vivem as populações mais vulneráveis, como as periferias e zonas rurais, onde há pouco acesso às tecnologias e às redes de comunicação. Sem contar que muitos professores e professoras não possuem manejo adequado no mundo digital, o que trouxe problemas para realizar o teletrabalho.

No tocante a EJA, Silva e Barbosa (2022, p. 25) indicam que “a educação mediada por tecnologias digitais tem sido um desafio maior para os estudantes da EJA em fase inicial da alfabetização [...] afora o fato de ainda não terem pleno domínio da leitura e da escrita”.

Os autores consideram ainda que o contato presencial se constitui em um elemento de grande relevância:

[...] para a construção e troca de conhecimentos, na EJA a interação com o professor e os demais estudantes adquire um significado maior, por serem alguns educandos marcados por histórias de interdição, interrupção e/ou não sucesso escolar (Silva; Barbosa, 2022, p. 23).

Se pensarmos na realidade da rede municipal de Juiz de Fora, muitas colegas professoras não sabiam mexer em computadores, muito menos em seus programas. Além disso, sabemos que a educação remota, ofertada pela rede não foi bem utilizada pelos estudantes, já que havia falta de equipamentos (*smartphones*, computadores, *notebooks*), como também oferta precária de sinal de internet, especialmente para os educandos da zona rural.

Oliveira *et al* (2020, p. 218) afirmam ainda que há uma “pedagogia genocida” em curso no Brasil, haja vista as atitudes e discursos governamentais. É que nessas atitudes e discursos há um intercruzamento entre o colonialismo, extermínio de pessoas que não se incluem no projeto de nação, além do autoritarismo e da violência, que o poder fascista leva como bandeira principal.

A pandemia trouxe muitos desafios para todos nós, docentes e discentes. Ao dialogar com Oliveira *et al* (2020), concordo que a pandemia abriu grandes abismos entre as escolas privadas e públicas. Somos desafiados, portanto, a resgatar urgentemente a alfabetização e o letramento das nossas alunas e alunos em especial, a EJA para que possam exercer a cidadania de forma consciente, sendo críticos para enfim, dizer não ao fascismo que impera entre nós.

Durante a pandemia foi possível observar o quanto as educadoras ficaram sobrecarregadas, na medida em que precisaram se familiarizar como um novo modo

online de trabalho em um contexto de sobrecarga de tarefas domésticas e de cuidado com pessoas da família, como crianças, idosos e enfermos.

Diante do que foi exposto, Hirata (2014) traz a ideia de interseccionalidade para o debate, haja vista que é importante observar o que diferentes fontes de identidades podem trazer de prejuízos para os indivíduos. A experiência de uma mulher/negra, por exemplo, é bem diferente da mulher/branca, assim como há diferenças entre gênero, classe e raça.

E no cenário marcado por uma pandemia que mudou completamente a realidade mundial em todos os sentidos, a escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM, procurou caminhos para dar continuidade ao ensino aprendizagem de todos os educandos da EJA. Agora, numa perspectiva de ensino remoto.

Nas orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a sugestão era que a necessidade que se apresentava não podia ter como foco central o trabalho com os conteúdos do currículo escolar, mas numa perspectiva de um olhar para os sujeitos que vivenciavam uma nova realidade. A partir do diálogo entre gestores, coordenadores e professores, optou-se por desenvolver uma prática partindo dos temas que permeavam o contexto da pandemia de forma a não fragmentar as disciplinas, ou seja, de forma interdisciplinar, traduzindo-se numa proposta embasada na cultura e linguagem e não no conteudismo. A proposta que se fez na rede municipal enquanto vivíamos na pandemia converge com as ideias de Cassab (2016; 2021), quando ela aponta que é necessário bastante atenção em organizar o currículo, da forma que esse seja sem fragmentação e muito menos ancorado em perspectiva tecnicista. Como isso se concretiza na prática é o que intencionamos compreender com essa pesquisa.

CAPÍTULO 2. SITUANDO O CONTEXTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta de pesquisa em questão está sustentada pela utilização de uma abordagem qualitativa. Tal abordagem requisita da pesquisadora um grande empenho para expandir o conhecimento sobre os temas que serão estudados.

Nessa perspectiva, o propósito de uma pesquisa é a construção de conhecimento acerca de um objeto de estudo previamente selecionado pela investigadora, cuja intenção é de aprofundar a reflexão sobre a realidade.

É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (Minayo, 1998, p. 23).

Nessa linha, cabe-nos, com Gatti (2006, p. 26), compreender o que entendemos como pesquisa:

A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um pólo e outro, muitas significações são possíveis, o que gera certas ambiguidades no trato da questão da pesquisa em educação. Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente. Em ambos os casos é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da “opinionatria”, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Assim, a investigação requer da pesquisadora um grande esforço na construção do objeto de estudo e dos objetivos que se espera compreender. Tais princípios são fundamentais e implicam o curso da seleção do caminho da investigação e do instrumental que será empregado, em outras palavras, o contexto teórico-metodológico da pesquisa.

Segundo Minayo (1998, p. 22), a metodologia une o percurso e o instrumental de aproximação da realidade e insere as concepções teóricas, uma coleção de técnicas e a originalidade da pesquisadora.

Partindo dessa compreensão, escolhi realizar pesquisa qualitativa, pelo fato dessa perspectiva investir na compreensão do universo de significados que estão presentes nos fenômenos, social, político e econômico, que envolvem o entendimento do processo de alfabetização de jovens e adultos.

Acredito que a abordagem qualitativa é a mais adequada para o desenvolvimento do estudo proposto, posto que as questões levantadas para a análise procuram entender como na relação com os limites que os sistemas societário, educacional e curricular institui para o trabalho da educadora, ela inventa/reproduz currículos durante os diferentes tempos da pandemia ocupados com o processo de alfabetização. Reforçando o entendimento no que diz respeito a abordagem qualitativa enfatizo abaixo o conceito esclarecedor de Minayo (1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O debate sobre a abordagem qualitativa descreve variadas compreensões e uma multiplicidade de filiações e vertentes que podem ser vistas na sociologia, na antropologia, na psicologia, na história e outras disciplinas, segundo os autores Deslandes e Gomes (2004, p. 103).

Esses autores apresentam em sua análise que a abordagem qualitativa é olhada a partir do campo das ciências sociais e tem como eixo de estudos as instituições, os grupos, os movimentos sociais e a totalidade de interações pessoais. Seu objeto retrata a historicidade, tem consciência histórica e um caráter ideológico. Na concepção de Chizzoti (apud Deslandes; Gomes, 2004, p. 103):

A abordagem qualitativa tem como identidade o reconhecimento da existência de uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e uma postura interpretativa viva entre sujeito-observador que atribui um significado aos fenômenos que interpreta.

Portanto, a partir dessa reflexão e com o entendimento de que pesquisa qualitativa não se constrói de maneira estanque, nem tão pouco se limita a um complexo de etapas e momentos inflexíveis, procurarei delinear a seguir os caminhos teórico-metodológicos desta proposta de investigação. A busca por entender a relevância da Educação de Jovens, Adultos

e Idosos enquanto forma de se promover a alfabetização de todas as pessoas que se encontram em situação de analfabetismo, assim como fomentar uma formação que propicie aos sujeitos se reconhecerem enquanto produtores de história e poder intervir no ambiente em que vivem, ainda carece, de nós pesquisadores e educadores, muitas reflexões.

A alfabetização, nesse ponto de vista, requer o entendimento da educação enquanto ato político, que propicia ao indivíduo não somente apoderar-se da cultura, mas, principalmente, interferir no espaço social ao qual está inserido. Assim, o entendimento das práticas em alfabetização praticadas pelas educadoras do CEM no decurso do tempo da pandemia de Covid-19 depende de nos situarmos teoricamente no vasto e complexo campo dos estudos em alfabetização e letramento de modo a qualificar o dispositivo analítico que construímos na pesquisa, situado entre as contribuições que a referida área traz e os estudos do campo do currículo.

É sobre esse percurso teórico-metodológico que trata esse capítulo, organizado em torno de três eixos. A discussão sobre alfabetização e letramento; o entendimento do currículo como uma construção social e os itinerários metodológicos que se desenham para a construção do estudo.

2.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA

Em se tratando da alfabetização, o processo de ensinar a ler e a escrever, ao longo dos anos, tem sido entendido tanto em seu significado quanto na sua aplicação, sob diferentes perspectivas cujos objetivos cooperam para prováveis melhorias na prática pedagógica. Partindo dessa reflexão, busca-se analisar nesta pesquisa como as educadoras da EJA, dos anos iniciais, compreendem e concretizam este conceito no cotidiano de suas práticas curriculares na sala de aula. Dessa forma é importante entender quais são os conceitos postos em disputa para alfabetização, situando-os no debate histórico. Suzana Schwartz (2012, p. 23), aponta que:

Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir de 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples.

A autora nos permite vislumbrar alguns desses tensionamentos em torno da noção de

alfabetização. Entre ser capaz de fazer a leitura de um texto pequeno ou compreender as funções diversas da língua, inserindo-se de forma crítica na cultura escrita, um campo polissêmico de sentidos se organiza. Dessa forma, podemos constatar que o trabalho de qualificar o que entendemos por alfabetização não se restringe em definir um conceito inalterável, mas que tal movimento se insere e revela as disputas sociais, culturais, educacionais e políticas que versam sob o ato de se apropriar do mundo letrado em tempos históricos e sociedades diversas.

Na perspectiva de Moreira (1993, apud Schwartz, 2012, p. 24), no que se diz respeito a concepção de alfabetização, “se refere à habilidade de ler e escrever. Ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas”.

Essa perspectiva ampliada de alfabetização esbarra no termo limitado que significa restringir os processos de alfabetização ao domínio dos códigos da escrita. Dessa forma, são forjadas qualificações que buscam entender a alfabetização a partir de suas processualidades, o que permite ampliar seus sentidos e os sujeitos que experenciam seus domínios, como no caso quando “a Unesco utilizou o termo alfabetismo funcional definindo, dessa forma, a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas do contexto social, empregando essas habilidades para modificar qualitativamente a vida e para continuar aprendendo” (Schwartz, 2012, p. 26).

Em consonância com as orientações da Unesco, o IBGE começou a divulgar os índices de alfabetismo funcional a partir da década de 1990. Fazendo uso dos conceitos do Indicador de Alfabetismo Funcional (Ação, 2018), que mede a situação de alfabetismo funcional da parcela da população do Brasil entre 15 e 64 anos, é proposta uma organização que agrupa em categoriais de acordo com o nível de alfabetização expresso pelos sujeitos: os Analfabetos Funcionais e os Funcionalmente Alfabetizados. Esses dois descritores ainda são divididos em sub-grupos, a saber: o primeiro descritor é o dos Analfabetos Funcionais. O conceito de Analfabeto, se refere à condição daqueles que não conseguem desenvolver atividades simples envolvendo a leitura de palavras e frases. Em 2018, a população que se encontrava nessa condição correspondia a 8%. Segundo dados que constam no INAF (Ação, 2018).

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas

simples com valores de grandezas superior às centenas (IBGE, 2018, p. 8).

No âmbito desse grupo, temos o nível rudimentar, aquele subgrupo que aponta à capacidade de encontrar uma informação explícita em textos pequenos e conhecidos. Esse percentual atinge 22% das pessoas (Ação, 2018).

O segundo descritor é o dos Funcionalmente Alfabetizados. Esses se subdividem nos níveis: (a) **Elementar**: As pessoas que se encontram neste nível podem ser analisadas como funcionalmente alfabetizadas, pelo fato de já lerem e compreenderem textos com um certo grau de dificuldade e localizarem informações mesmo com ajuda de outras. Entretanto, demonstram limitações quando as ações solicitadas envolvem uma quantidade maior de dados, etapas ou relações. Em 2018, a porcentagem das pessoas que se encontravam nesse nível era de 34% (Ação, 2018).

(b) **Intermediário**: significa que aqueles que estão classificados nesse sub-grupo, conseguem localizar informações em variados tipos de texto, resolver problemas que envolvem percentagem ou que solicitam utilização e critérios de escolha de informações e processo de preparação e controle de etapas contínuas para sua resolução. Essas pessoas portanto, conseguem interpretar e elaborar resumos de diferentes textos e também reconhecerem figuras de linguagem; porém, apresentam dificuldades para perceber e expressar sua opinião sobre o ponto de vista do autor de um texto. Esse percentual corresponde a 25% (Ação, 2018).

(c) Por fim, os **Proficientes** que correspondem aquelas pessoas cujas habilidades estão consolidadas e já compreendem e interpretam textos em situações habituais, ou seja, conseguem ler textos de maior complexidade, fazer análise e relacionar suas partes, comparar e avaliar informações e distinguir fato de opinião. Esse grupo contempla apenas 12% da população entre 15 a 64 anos (Ação, 2018).

Ainda que essa categorização da população seja importante para a formulação de políticas públicas, é importante assinalar, nas pesquisas desenvolvidas acerca do conceito de alfabetização, o dissenso sobre o termo, o que no contexto de nossa pesquisa não nos impede de nos aproximar do sentido de alfabetização que reconhece que, “o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos” (Schwartz, 2012, p. 27).

Bem distante de serem considerados ideais, os dados da alfabetização no Brasil, de acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) Contínua Educação de 2019*, do IBGE, aponta que existem onze milhões de brasileiros não alfabetizados. Esses

dados porém são ainda mais preocupantes quando se fala em analfabetismo funcional, que se traduz na falta de capacidade de compreender e interpretar textos e ideias e também de fazer operações matemáticas, mesmo sabendo ler. Muitos estudos estimam que até 29% da população brasileira seja analfabeta funcional. E essa parcela da população acaba encontrando dificuldades em encontrar emprego, se qualificar na sua ocupação ou até mesmo em organizar sua vida e suas finanças pessoais. Isto é, sua condição de analfabeto funcional atinge as diversas esferas do direito, fundamentais para o exercício da cidadania e da vida digna.

Todos esses dados transportados para as condições gerais dessa população se expressam numa baixa qualidade de vida, pois ser analfabeto e/ou excluído da escolaridade básica gera uma série de privações concretas e simbólicas que se evidenciam desde as exigências do trabalho até as práticas cotidianas (Schwartz, 2012, p. 31).

Isso significa que o debate nacional sobre a alfabetização e a colaboração das diversas correntes teóricas não podem acontecer somente nos discursos encerrados em meios acadêmicos e órgãos oficiais, sem que haja a tradução de políticas educacionais e curriculares concretas que impactem a formação e o exercício profissional das educadoras, pois, enquanto isso acontecer, o que será visto na prática serão os altos índices de dificuldades em relação a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, como constatamos nesse período mencionado. Nesse sentido, é de extrema importância o atual *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014), afirmar, especificamente na Meta 9, o objetivo de erradicação do analfabetismo absoluto até 2024.

Contudo, o que se avizinha é a não concretização da Meta 9 do PNE, conforme destaca Oliveira (2020, p. 199):

No ano de 2021, do total de quase 4,3 milhões de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 59 anos, em torno de 4,2 milhões de pessoas estavam excluídas da escola (43,4 mil adolescentes; 269,3 mil jovens e quase 3,9 milhões de adultos). Apenas 134,4 mil analfabetos nessa faixa etária frequentavam escola: 39,7 mil adolescentes, 25,6 mil jovens e 69,1 mil adultos. No entanto, é importante enfatizar que frequentar escola é fundamental, mas não é garantia de que esse contingente de pessoas seja devidamente alfabetizado.

Quanto aos quase 5,3 milhões de idosos analfabetos, de 60 a 90 anos, apenas 30,5 mil (0,6%) estavam na escola, enquanto os 266 mil idosos analfabetos acima de 90 anos não frequentavam escola. Diante do enorme quantitativo de analfabetos absolutos fora da escola e do pequeno número de analfabetos na escola, fica comprometida a execução prática das Estratégias 9.3, 9.4, 9.6, 9.10 e 9.12 da Meta 9 do atual PNE pois, até o momento, não foram implementadas, em nível federal, ações efetivas de alfabetização do grande contingente de adolescentes, jovens e adultos analfabetos na faixa etária dos 15 aos 59 anos (Estratégia 9.3), nem promovidas políticas de erradicação do analfabetismo de idosos a partir dos 60 anos de idade (Estratégia 9.12).

Dessa maneira, o ônus desses efeitos, vai reincidir na maioria das vezes, “sobre o professor que continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para a prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem” (Schwartz, 2012, p. 37). É evidente o desinvestimento em educação, ao lado do desemprego e do desalento, da insegurança alimentar e da fome, do atendimento precarizado de saúde, do déficit habitacional, da interdição do acesso aos equipamentos culturais e às Tecnologias Digitais da Informação são fatores que operam a favor desse quadro. Entretanto, cabe destacar, por exemplo, a importância da formação docente que invista em um olhar da psicogênese no que diz respeito a relação dos sujeitos com a escrita, de modo a superar os enganos pedagógicos praticados por julgarem que os sujeitos chegam sem nenhum conhecimento sobre a mesma, ou que não tiveram qualquer proximidade com a escrita no decorrer de sua vida (Schwartz, 2012). Segundo, Schwartz (2012, p. 44):

A psicogênese mostrou que não é o que acontece, porque todos os sujeitos que vivem na cultura escrita pensam e constroem hipóteses sobre ela. Outra ideia equivocada era apresentar letras e sílabas até formar as palavras. Seguir essa ordem era considerado partir do fácil para o difícil.

Nessa perspectiva, a lógica de que é preciso ensinar partindo do nível mais fácil para o complexo, é desconsiderar os saberes que esses estudantes já possuem, posto que, em nossa sociedade, estamos tendo convívio com códigos da cultura escrita a todo instante, em muitas ações do dia a dia. Essa é uma acepção ainda mais preciosa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, haja vista a importância de compreender os usos sociais da língua que educandos jovens, adultos e idosos realizam no âmbito de suas vidas fora da escola, em especial, nas vivências associadas ao mundo do trabalho e do labor.

2.1.1 Alfabetização numa concepção política

A escola, mais precisamente, a sala de aula, é um lugar onde encontram-se variadas identidades, saberes e práticas, e essa diversidade é percebida em cada um dos educandos presentes nas salas de Educação de Jovens e Adultos. Essas diferenças são mais reconhecidas nessa modalidade de ensino, pelo fato de encontrarmos adolescentes, jovens, adultos e idosos,

cujas experiências sociais se ampliam ao mundo do trabalho e a outras instâncias sociais além da família.

É possível afirmar, portanto, que o processo de alfabetização não é uma prática neutra, haja vista que a própria escola transmite cultura, ideais e valores. No fazer educativo, não há como manter a isenção, ou seja, declarar que alfabetizar é uma prática considerada imparcial, pois ao se tratar do fazer educativo, não há como manter essa imparcialidade. Ou seja, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 1982, p. 26). Ainda segundo Freire (2011),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2011, p. 22).

Isso significa que práticas curriculares em alfabetização visam, por meio da aquisição da língua, ampliar a compreensão crítica de si e do mundo dos envolvidos no ato educativo. Tal constatação revela a importância do papel que educadoras e educadores desempenham na constituição de uma sociedade justa, não é toa, portanto, que são inúmeros os mecanismos de controle e desprofissionalização de sua ação educativa, no seio de um sistema capitalista que empenha-se em garantir a reprodução da cultura dominante, que afirma as desigualdades sociais. Nessa ótica, tanto no sentido de propor mudança ou de manter os ideais sociais e culturais, no significado da alfabetização, Macedo (2006, p. 89) vem destacar que,

[...] a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para empower, quer para disempower as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora.

Freire (2006) não faz, de maneira direta, referências à palavra letramento, mas destaca que é preciso alfabetizar os jovens e adultos partindo de suas vivências, ao expressar que “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos” (Freire, 2006, p. 18). O processo de alfabetização partindo da realidade dos educandos pelo educador, busca formar cidadãos críticos, politizados em suas práticas, que não se permitam ver seus direitos sequestrados e

aprendam que devem e podem lutar por eles.

2.1.2 Alfabetização e letramento: Método Paulo Freire e sua contribuição para a EJA

Conforme já asseverado, sobre o significado do que é alfabetização e o que vem a ser letramento, existem muitos debates que apontam para o sentido polissêmico desses conceitos. Mapear os sentidos diversos que ambos assumem em termos, inclusive, de suas diferenciações e tangenciamentos é algo que se institui como horizonte de preocupação dessa seção do texto, haja vista que “entender a relação entre alfabetização e letramento é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino da leitura e da escrita em turmas da Educação de Jovens e Adultos” (Albuquerque *et al.*, 2013, p. 14).

Assim, como o conceito de alfabetização, a palavra letramento tem sua variedade de interpretação, contudo, evocamos Magda Soares (2004, p. 96) a fim de compartilhar sentidos que irão qualificar nossa pesquisa. Diz a autora:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Portanto, a questão do letramento, historicamente pode ser situada a partir de campos teóricos particulares, o que ajuda a explicar os sentidos diversos que circulam no contexto das produções ocupadas com essa temática.

Dentre os sentidos que circulam, Soares (2001) apresenta uma das definições mais consagradas do termo, considerando que o “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2001, p. 18). Dessa forma, é muito comum confundir letramento com alfabetização, porém, cabe ressaltar que se trata de conceitos distintos, mesmo sendo considerados indissociáveis e com relação de interdependência. Alfabetização, portanto, é aprender a técnica e usá-la socialmente, ou seja, aprender que se escreve de cima para baixo, que se lê e escreve da esquerda para a direita. Já o

uso da leitura e da escrita - ler uma notícia para se inteirar de um assunto, ler por diversão, ler para fazer uma receita, escrever um bilhete -, isso se chama letramento (Soares, 2003b).

Segundo Matos (2010), a recomendação dos *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies – NLS)*, entendem letramento como uma prática social e não somente como aprendizagem do código da língua. É considerado como o elo do sujeito com a escrita que é atravessada por crenças, ideologias e também pela cultura dos grupos sociais. Enquanto procedimento, é produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, assim como, também resulta da ação de utilizar essas habilidades em contextos sociais. E por último, como o estado ou condição que adquire um grupo social ou uma pessoa como resultado de ter se apropriado da língua escrita e da inclusão num mundo estruturado na cultura escrita (Brasil, 2007; Matos, 2010).

Portanto, constata-se que o conceito de letramento é bem mais extenso. E devido às transformações sociais que vem ocorrendo em nossa sociedade e os novos requisitos exigidos sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem passando por ressignificações. A grande variedade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita, que estão presentes no contexto da sociedade contemporânea, aponta para a utilização da palavra letramento não mais no singular e sim, letramentos no plural, termo que assimila de forma mais adequada essa complexidade (Lea; Street, 2014) .

A intenção de trazer esses dados é de mostrar que o debate a respeito do letramento e alfabetização não acontece somente no Brasil, mas algo que é observado também como essencial se debater em outros eventos sociais e culturais. Seguindo nessa lógica de alfabetizar partindo das experiência vivenciadas pelos estudantes, Soares (2004) aborda em sua obra *Caminhos e Descaminhos acerca do letramento e alfabetização* que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Estamos introduzidos em uma sociedade letrada e, portanto, em progressivo contato com os códigos da língua escrita, partindo dessa perspectiva não se deve desconsiderar os saberes que cada educando leva para a sala se constituindo em sua bagagem de conhecimentos e experiências. Por isso, Jaqueline Moll (2011) vai ressaltar que esses jovens,

adultos e idosos não são analfabetos e sim adultos em alfabetização, por estarem em frequente contato com esses códigos. O fato de vivermos em uma sociedade letrada, principalmente, em locais urbanos e convivendo com um vasto mundo em que a escrita é de extrema relevância, cada vez mais se requer a necessidade de variadas leituras. Nessa perspectiva, de acordo com Moll (2011, p. 9), “o que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização”.

Apoiado nas diversas concepções sobre alfabetização e letramento, é provável atender para a demanda de alfabetizar em um sentido de letramento, que tenha como ponto de partida, os saberes que esses jovens, adultos e idosos já possuem, fruto de experiências vivenciadas em seu contexto social, afim de que se sintam partícipes do processo de ensino aprendizagem.

Guimarães (2011) considera que Paulo Freire foi um importante autor que apresentou contribuições relevantes para Educação de Jovens e Adultos, principalmente, no que diz respeito à alfabetização. E que também fez duras críticas a educação bancária que concebia o não alfabetizado como uma pessoa ignorante, como se esse fosse um depósito de conhecimento. Freire (1997) pensando no educando como sendo sujeito de sua aprendizagem, sugeriu uma educação que não desconsiderasse sua cultura, mas, que através do diálogo fosse transformada.

Nessa ótica que o pedagogo cria um sistema de alfabetização que partia do próprio conhecimento do seu aluno. Consciente do compromisso de valorizar a bagagem de conhecimento que o educando já possui, Freire (1997) entendeu que sua alfabetização seria oportunizada se pautasse na condição real, ou seja, do cotidiano de seus alunos. Assim, nesse contexto, surge a palavra geradora.

Guimarães (2011) traz uma citação do livro *Educação e Mudança de Paulo Freire* (1979, p. 72, inserção nossa) em que explica o sistema de alfabetização por ele utilizado.

Através dele [o sistema], o analfabeto apreende a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente dessa aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude criação e recriação [...]. [O professor] fazia um levantamento das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o educador selecionava as palavras com maior densidade de

sentido e que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, selecionava um conjunto que tivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizava segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, na qual se realizava tanto o estudo da escrita e leitura quanto o da realidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é formada por uma parcela significativa da população que, por inúmeros fatores, não tiveram oportunidade de frequentar as turmas de ensino dito regular ou mesmo de permanência na instituição escolar. Partindo dessa perspectiva, a prática docente na EJA exige um entendimento por parte do educador de que o conhecimento numa visão crítica, contribui para o processo de conscientização dos alunos. Freire (1997, p. 95) ressalta que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”.

Ainda segundo Freire (1997), a ação docente, em especial na EJA, é consciente sendo pautada pela ética profissional, em que a coerência está no diálogo constante entre o falar e o fazer. Um educador realmente comprometido com o que fala e o que faz, não ficará neutro, mas deixará clara a sua posição política, uma vez que a educação é política.

Do ponto de vista de Freire (2002, p. 254), o mais importante no que diz respeito a alfabetização de jovens e adultos “[...] é que o alfabetizando descubra que o essencial mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”. Nessa ótica, apesar da atenção especial dada à leitura e escrita, é essencial que os docentes desenvolvam suas práticas com a modalidade de jovens e adultos de maneira diferenciada. O educando precisa ser autônomo no seu processo de aprendizagem, para que assim possa de fato ressignificar seus conhecimentos e o mundo ao qual está inserido.

No decurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, no ponto de vista de Silva e Alencar (2022), verificou-se evoluções e retrocessos através das políticas de educação em relação ao atendimento de jovens e adultos com o objetivo de aumentar o nível de ensino e diminuir o analfabetismo no cenário brasileiro. De acordo com Joia, Pierro e Ribeiro (2001, p. 2), foram sancionadas normas que limitavam os programas estabelecidos para solucionar o problema do analfabetismo no país. Na ótica desses autores, a EJA foi posta em um lugar de pouca importância e ao seguirem por esse caminho, o espaço da educação de jovens e adultos foi compreendido como secundário sem muita importância na perspectiva da “formulação política e da reflexão pedagógica”.

O papel de coadjuvante ao qual à EJA foi submetida, somando-se as desigualdades sociais que perduram no contexto atual conduzem os indivíduos ao afastamento da instituição escolar por ausência de políticas públicas efetivas no campo da educação.

A Educação de Jovens e Adultos em todo momento teve como proposição alfabetizar os jovens, adultos e idosos que por alguma razão não tiveram oportunidade de frequentar ou tiveram que deixar a escola no tempo sugerido. Porém, é oferecido um ensino que desconsidera o acordar da consciência crítica do educando para as questões sociais do ambiente ao qual está inserido. Os conteúdos que são aplicados chegam concluídos para serem apresentados aos educandos sem serem questionados. É o que Paulo Freire aponta como sendo uma educação bancária, cujo o processo de ensino e aprendizagem não proporciona aos educandos a tomada de consciência em relação a sua condição de oprimido, não permitindo que essas pessoas enxerguem que estão vivendo em uma condição de dominação. Por esse motivo, verifica-se a relevância de buscar uma educação que eduque as pessoas e as levem a refletirem de maneira crítica sobre sua situação enquanto cidadãos (Silva, Alencar, 2022).

Nessa perspectiva,

para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (Freire, 1979, p. 26).

Além de sua imensa contribuição para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Freire levou também seu projeto de alfabetização para outros países. Após os anos de 1960, partindo do conhecimento vivenciado com seu método foi possível olhar criticamente para a educação oferecida. Dessa maneira, a partir dos anos de 1960 começa a se pensar em um inovador projeto de alfabetização para os Jovens e Adultos. Segundo aponta Silva e Alencar (2022), Freire se sobressai com seu método de alfabetização iniciado em Recife e segue se espalhando pelo Brasil afora e também outros países, tendo como finalidade principal o acordar da consciência crítica dos indivíduos (Freire, 1979).

O método de alfabetização de Freire é radical e provocador, levando em conta o atual contexto histórico do país, onde os programas de alfabetização tinham foco somente para ensinar os jovens e adultos a ler e escrever, objetivando atender as exigências do mercado de trabalho. A proposição pedagógica de Freire, na afirmação de Silva e Alencar (2022), seguia para além da qualificação dos educandos para o trabalho, tendo como uma das metas ampliar a capacidade crítica dos educandos da EJA, a partir do ambiente social em que estão

inseridos. Nessa direção, a proposta pedagógica, demanda melhorias das condições que foram imputadas a essas pessoas que por alguma razão não foram incluídas no processo de escolarização.

Freire em seu método de alfabetização sempre contemplou as aprendizagens prévias que os educandos trazem oriundas de suas vivências e do saber adquirido com o trabalho. Para inserir o método, inicialmente era feita uma análise sobre a vida dos estudantes por parte dos profissionais que compunham o grupo de trabalho em alfabetização através de visitas na comunidade a fim de conhecer melhor o ambiente dos sujeitos através do diálogo e o vocabulário por eles utilizados, e após essa análise, elencava as palavras geradoras que seriam mais utilizadas pelas pessoas no seu cotidiano (Silva; Alencar, 2022).

As concepções de Freire para o processo de alfabetização conforme destaca Brandão (1986),

tinham como fundamental a solidariedade entre o educador e os educandos, pois o processo educativo é uma troca entre ambas as partes. Neste sentido, expressa que ninguém se educa sozinho, que todo processo de ensino e aprendizagem, não acontece de forma isolada e sim através da comunicação com outros sujeitos. É uma troca de conhecimentos, pois quem ensina aprende e quem aprende também ensina. É nesse agir e pensar que se percebe a importância do diálogo entre o professor e os estudantes, sendo a maneira mais próxima de cada um conhecer a si mesmo e aos demais (Silva, Alencar, 2022, p. 10).

Para Freire (1987), a educação necessita ser criativa e lúdica, intencionando à libertação dos indivíduos, por meio do diálogo entre educador e educandos. Neste sentido, é importante uma mudança na prática pedagógica, cujos professores, alfabetizadores, devem iniciar o processo a partir dos saberes que os educandos trazem de suas experiências cotidianas. A educação para Freire, é um ato político, pois quando os educandos compreendem a condição de oprimido através do diálogo no contexto escolar, começam a interferir sobre sua situação de sujeito (Silva; Alencar, 2022).

Nesta lógica, Feitosa (1999) demonstra que o método de alfabetização de Paulo Freire se desenvolve constituindo-se em dois princípios principais. O primeiro princípio em evidência é o de que o ato educativo é político. Na assertiva de Freire, não existe educação neutra, pois toda ação educativa corresponde a modificação de algo, ou melhor, é partindo de um ato reflexivo que somos capazes de detectar as questões sociais.

Silva e Alencar (2022) continuam sua explanação, destacando que, na perspectiva de Feitosa (1999), a educação é uma criação e recriação constante de significados. Segundo essa

autora, é na (re)criação desses significados que as pessoas, em consequência de uma prática reflexiva, podem transformar sua realidade. Já o segundo princípio do método apontado e debatido por Feitosa (1999) é o do diálogo na ação educativa. Para Freire é essencial que o processo de alfabetização de jovens e adultos ocorra mediante diálogo entre educador e os educandos. Freire, mostra que é a partir dessa relação dialógica que educador e educando permutam conhecimentos de experiências já vivenciadas.

Assim, o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire busca possibilitar aos educandos a percepção de mundo que necessitam ter para saírem da condição de opressão. Essa situação ocorrerá através do diálogo do professor com os estudantes tendo como finalidade a reflexão sobre as questões sociais e o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos para abandonarem a condição de subalternos.

Freire não utilizou o termo *método* como esclarece Feitosa (1999), da maneira como é conhecido o significado da palavra, como uma via para se chegar a um fim, ou seja, para atingir um propósito. Explicita ainda que a metodologia elaborada por Freire é intitulada de Método ou Sistema em razão de haver uma configuração de natureza dialética “que não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si” (Feitosa, 1999, p. 52).

Ao analisar essa concepção do método, Freire (1979, p. 47), relata que:

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender.

Já em sua obra *Conscientização: Teoria e prática da liberdade*, Freire (1979), aborda a temática acerca da realização prática do seu método que se desdobra em cinco fases, a saber:

1ª Fase - Levantamento do universo vocabular: essa fase ocorre mediante relevantes períodos de pesquisas e conhecimento da comunidade, estabelecendo uma relação de aproximação mais informal entre educador e educando e, conseqüentemente, mais repleta de significados, emoções e sentimentos. Da mesma maneira essa aproximação é de extrema importância para se ter o contato mais próximo com a linguagem, com as maneiras típicas presentes na fala das pessoas.

Na concepção de Brandão (1986, p. 11):

Não há questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha. Trariam pronto o ponto de vista

dos pesquisadores. Há perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo. Perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali.

A explanação de Brandão acerca do levantamento vocabular esclarece que a pesquisa com as pessoas do grupo ocorria de maneira natural, ou seja, não seguia um esquema pautado em roteiros prontos para realização das entrevistas.

2ª Fase - Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado: essa escolha deverá ser feita adotando os seguintes critérios: a) a riqueza fonêmica, b) as dificuldades fonêmicas, c) a pluralidade da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

A partir do levantamento das 'palavras' a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz (Brandão, 1986, p. 13).

Assim, de acordo com Brandão é com base na pesquisa das palavras com símbolos que irá proporcionar aos educandos o desenvolvimento da aprendizagem de modo coletivo e solidário a partir do contexto vivenciado e da escrita da palavra.

3ª Fase - Criação de situações existenciais: seriam empregadas pelo educador, nesta fase, situações que faziam parte do contexto da comunidade classificadas como desafiadoras para os educandos através da codificação, para que o grupo em processo de alfabetização conseguissem descodificá-las. Na ótica de Silva e Alencar (2022), a finalidade dessa fase era trazer não apenas os problemas da realidade local, mas também problemas que abarcavam situações nacionais. “Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador” (Freire, 1979, p. 24).

Dessa forma, assim como é mostrado por Freire, as situações eram apresentadas ao grupo com o objetivo de serem problematizadas, com a parceria do alfabetizador, que exercia o papel relevante de coordenador do círculo de cultura, e deste modo prosseguiam com o processo de alfabetização dos educandos.

4ª Fase - Elaboração de fichas roteiros: as fichas de roteiros são criadas no sentido de contribuir com o educador em sua argumentação com os educandos. Esse material didático é essencial para o desenvolvimento do fazer pedagógico. De acordo com Freire (1979) as fichas tem como propósito auxiliar os coordenadores, porém, não são uma prescrição rígida

a seguir. Cada situação e disposição do grupo proporcionam evoluções que não podem ser controlados pelo alfabetizador. Por isso, são compreendidas como fichas de roteiro que não são uma prescrição rígida, ou seja, um modelo a seguir sem alterações, ao contrário, as fichas podem ser modificadas conforme as necessidades do grupo.

5ª Fase - Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas: nessa fase do método é utilizada uma metodologia de ensino que se distingue do ensino tradicional cujo os conteúdos já chegam prontos em livros, apostilas, cartilhas e outros instrumentos didáticos. “Esta etapa consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes as palavras geradoras” (Freire, 1979, p. 24).

É nessa fase segundo Freire (1979, p. 24) que de fato começa o trabalho de alfabetização ao qual intitula “atos concretos da alfabetização”. Essa metodologia se desenvolve a partir dos passos subsequentes:

Exibição da indicação da primeira palavra geradora que é mostrada graficamente a expressão oral da percepção do objeto. Nesse momento, abre-se o debate em torno de suas inferências.

Procedimento de descodificação. O educador propõe a visualização da palavra e não a sua memorização, definindo o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, representado na situação. Apresenta-se ao educando a palavra sozinha, sem o objeto correspondente.

Mostra-se a palavra através da divisão silábica, ou seja, separada em sílabas. Identificada as partes, na etapa da análise, segue para a visualização das famílias silábicas que constitui a palavra em estudo. Freire (1979, p. 24) destaca que “estas palavras, estudadas, primeiro de forma isolada, são examinadas depois em um conjunto”. Nessa metodologia se passa da leitura à escrita. Da leitura de mundo, à escrita da palavra, porque nesse procedimento é preciso “conduzir os alunos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos” (Freire, 1979, p. 26).

De acordo com Silva e Alencar (2022, p. 16), através desse procedimento, Feitosa (1999) aponta “que a proposta pedagógica de Freire pode ser dividida em três etapas principais: Investigação, tematização e problematização” .

A primeira etapa da proposta consiste no processo de **Investigação**. Em primeiro lugar era selecionado o local onde ocorreria o processo de alfabetização, realizava-se reuniões com o grupo com o objetivo de pesquisar sobre o contexto social dos sujeitos envolvidos, estabelecendo uma relação direta entre educador e educando para conhecer melhor as experiências vivenciadas no que se refere a família, trabalho, religião, política etc. Era feita

através de conversas informais, uma entrevista com os componentes do grupo de estudantes para conhecer o vocabulário mais utilizado por eles e pela comunidade, para a partir daí, selecionar as palavras geradoras de temas que serviriam de base para as lições .

[...] o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral (Feitosa, 1999, p. 52-53, apud Silva, Alencar, 2022, p. 17).

Na perspectiva de Feitosa, a pesquisa pautada na realidade dos educandos não se restringe somente a uma elementar coleta de dados, mas a uma investigação contínua. A proximidade na vida dos educandos proporcionaria ao educador ter mais conhecimento do grupo buscando interagir uns com os outros resultando na escolha do tema gerador dos debates.

A segunda etapa é o da **Tematização**. Seria o instante da tomada de consciência do mundo, por meio da pesquisa das concepções sociais dos temas e palavras. A começar do tema geral em debate que se escolhe as palavras com dificuldades fonéticas para o processo de codificação e decodificação ampliando-se para novas discussões, as palavras eram estudadas no círculo de cultura com a utilização de recursos tais como desenhos, cartazes ou fotografias, constituindo-se em uma maneira de conhecerem mais sobre seu ambiente social.

Feitosa (1999, p. 53) vai dizer que “[...] Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente”

A autora vai destacar que a fase da tematização faculta aos educandos um progresso em relação ao que já conhecem no que se refere a sua realidade, é a partir desse instante que os sujeitos conseguirão utilizar o olhar crítico para interpretar a realidade que os cercam promovendo mudanças em si e no seu contexto social.

E por último, a terceira etapa denominada de **Problematização**. É com início nessa etapa que o educador vai desafiar e motivar os educandos a terem uma visão de mundo mais crítica, oportunizando aos sujeitos uma mudança de sua realidade. Verifica-se que nesse percurso há um esforço para superar a primeira visão mágica por uma visão crítica, estando preparado para realizar as mudanças necessárias no ambiente onde convivem. Na concepção de Feitosa (1999), a superação da visão acrítica do educando para uma visão crítica aparece a

começar da problematização, advém do acordar da consciência que as pessoas têm de si próprios. Por esta razão, necessita-se descobrir, problematizar inicialmente os sujeitos em seu conhecimento “sobre si e de si” sobre a realidade do meio em que vive (Silva, Alencar, 2022, p. 17-18)

Dessa maneira, todas essas questões abordadas em relação ao método de alfabetização de jovens e adultos criado por Paulo Freire, fortalecem a demanda em elaborar uma proposta de currículo que possibilite a aproximação das diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de que os estudantes assumam o lugar de protagonistas do processo de criação do conhecimento. Essa maneira de aprender pode ampliar sentimentos no que diz respeito às demandas sociais e culturais, bem como a habilidade na leitura, escrita e interpretação do mundo ao qual estão inseridos.

Assim é a partir da reflexão crítica acerca do currículo como sendo uma construção social, ou seja, como conhecimento que cada pessoa produz tanto individual quanto coletivamente que a próxima seção irá tratar.

2.2.1 O estudo do que é praticado em alfabetização na EJA a partir das lentes teóricas das perspectivas críticas de currículo

Inicialmente, ao falarmos de currículo nos parece algo que é claro e que está presente no cotidiano da escola, não importando a forma como o designamos. No entanto, quando iniciamos no sentido de adentrar teoricamente no campo do que se convencionou chamar de estudos de currículo, descortina-se a complexidade que seu debate institui e o quanto operamos, muitas vezes, na escola com sentidos limitados que é necessário problematizar e até mesmo superar na medida que se assentam em perspectivas tradicionais e eficientista em relação ao tema (Lopes; Macedo, 2011).

Iniciamos esse exercício de teorização a partir do sentido que a palavra currículo pode abarcar. Essa se origina do latim e cujo significado é compreendido como o caminho da vida, o sentido, a direção de um grupo de pessoas. Assim, o currículo aponta o percurso, o movimento e o processo no âmbito educacional, como a própria etimologia da palavra sugere. Currículo, desse modo, pode ser concebido como o espaço do conhecimento e da identidade, bem como um lugar de disputa das relações tanto sociais quanto humanas que institua participação/interdição, a cooperação/competição e a gestão democrática/autoritária, não em um sentido binário de oposição, mas dialético. Em suma, o currículo é um tempo/espaço de humanização do humano.

Nesse sentido, a partir das teorias críticas de currículo, é possível declarar que currículo é a escolha cultural de certos conhecimentos e práticas de ensino que são produzidos em âmbitos históricos definidos, e que buscam garantir aos educandos o direito ao desenvolvimento de conhecimentos e acesso aos bens culturais socialmente produzidos, como também afirmar determinadas subjetividades humanas em direção, ao que Paulo Freire (2010) denomina de *ser mais e ser menos*.

Bachini (2021) esclarece que no contexto etimológico, o vocábulo currículo na perspectiva de Sacristán (2013),

[...] deriva da palavra latina curriculum [cuja raiz é a mesma de cursus e currere] [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores [para que o ensinassem] e aos estudantes [para que o aprendessem] (Bachini, 2021, p. 98; Sacristán, 2013, p. 16).

Nesse sentido, a vivência da pesquisa inaugura um trabalho de imersão em um campo teórico que tenciona concepções corriqueiras que, hegemonicamente, informam e organizam o cotidiano escolar, confinadas na compreensão restrita de currículo como uma mera listagem de conhecimentos, práticas e habilidade afim de se cumprir. Nesse movimento de apropriação teórica ao abordar “os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar” (Sacristán, 2013, p. 16).

Duas assertivas emergem de como Sacristán (2013) posiciona o currículo. A primeira é que o currículo é uma construção social multifacetada. A segunda é que o currículo é sempre uma operação de poder.

Para entendemos o caráter de constructo social do currículo, evocamos Ivor Goodson (1997), em sua obra *A construção Social do Currículo*. Na obra supracitada, o autor destaca que o currículo escolar é um dispositivo social planejado para elaborar certos propósitos humanos peculiares. Essa não é a acepção que muitas vezes frequenta e orienta as práticas desenvolvidas na escola por suas alfabetizadoras, como também, conforme indica o curriculista supracitado, em muitas pesquisas educativas, o currículo escrito tem sido examinado como um dado, ao invés de o testemunho visível de intensas e conflituosas produções sociais.

Goodson (1997) vai, por conseguinte destacar, a dimensão do poder e o caráter multifacetado do currículo, delimitando o campo dos estudos de currículo como complexo e

em exigente aprofundamento. Diz o autor:

além destas respostas individualistas, há também reacções colectivas em relação ao currículo e, quando os padrões são explicitados, percebe-se que o currículo escolar está longe de ser um factor neutro. A nossa própria construção social encontra-se no cerne do processo através do qual procedemos à educação dos nossos filhos. Contudo, apesar de certos esforços dos sociólogos, em especial dos sociólogos do conhecimento, pouco se tem feito para estudar em profundidade a história social do currículo. Quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois o currículo é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos (Goodson, 1997, p. 18-19).

Isto é, em seus termos o autor vai afirmar que o surgimento do campo de estudos curriculares como construção social estabeleceu modos diversos de se compreender o que a escola faz e como se organiza. Nessa processualidade da construção curricular - que é histórica, cultural, política - que se estabelecem modos hegemônicos de se alfabetizar na escola, modos que disputam espaço no território sagrado do currículo e também demarcam apagamentos e silenciamentos. Há, portanto, controle e resistências, estabilidades e mudanças, em meio à concepções teóricas diversas acerca do que deve ser a escola, o trabalho que seus profissionais desenvolvem, os textos de saber que privilegia e silencia e, por conseguinte, os projetos de humano e sociedade que chancela ou não. Assim, como apontado por Sacristán (2017, p. 13), a prática curricular:

é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam as teorizações sobre o currículo.

De acordo com Sacristán (2000), ao definimos o currículo estamos explicando a execução das funções particular da escola e a maneira específica de evidenciá-la num tempo histórico e social estabelecido, para um nível ou modalidade de ensino. Portanto,

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. E uma prática que se expressa em

comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2000, p. 15).

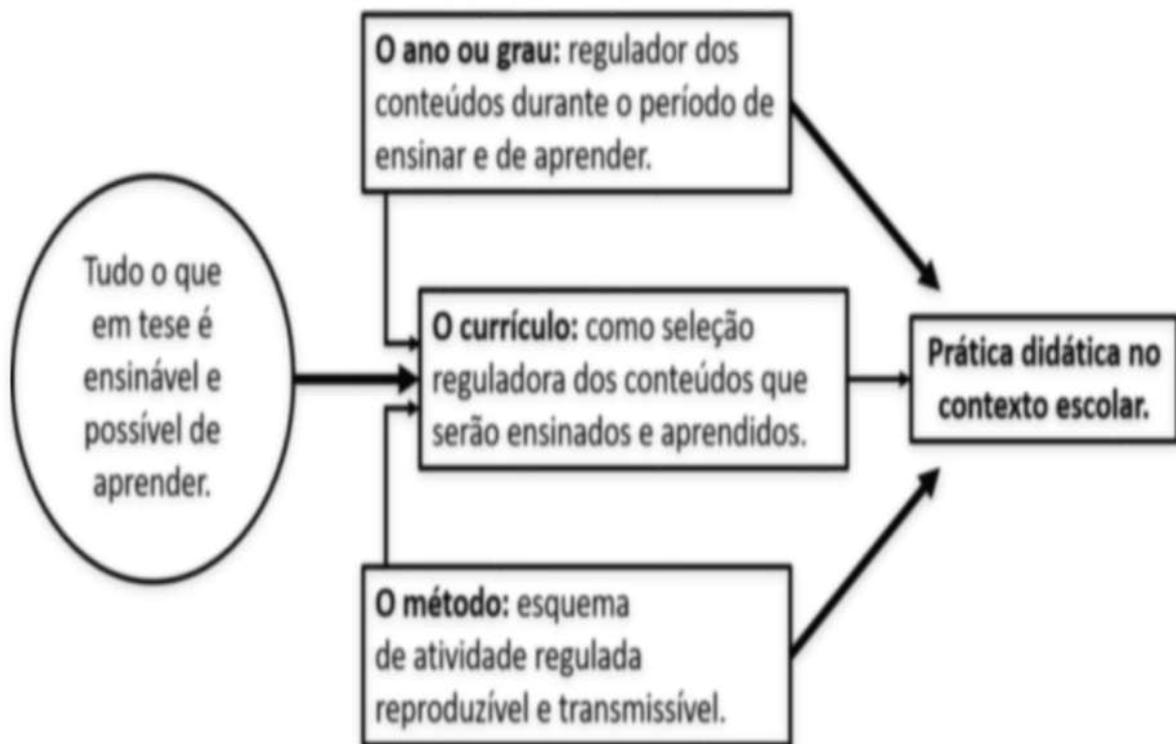
Os currículos, decerto, realizam várias funções em diversos níveis educativos, de acordo com as especificidades de cada um, ao passo que mostram diferentes propósitos desses níveis. Isto é um obstáculo incluído no desejo de conseguir, segundo Sacristán (2000, p. 16) “um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises”.

O autor continua sua explanação destacando que de algum modo, o currículo reproduz o enfrentamento entre interesses de classes sociais e os principais valores que comandam os processos educativos. A escola geralmente, assume uma postura e uma prescrição exclusiva face a cultura, que se materializa, diretamente, no currículo que preconiza. Partindo dessa perspectiva, o sistema educativo atende a convenientes interesses vigentes e eles se espelham no currículo. Esse sistema se constitui de níveis com objetivos distintos e isso se molda em seus currículos diversificados. Sacristán (2000, p. 17) vai apontar que “as modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação”.

Dessa maneira, Sacristán (2000, p. 17) vai enfatizar que quaisquer funções que se ortogam e são atribuídas tanto de forma implícita ou explícita à escola tais como de formação, socialização, de discriminação ou de inclusão social, etc., terminam inevitavelmente se refletindo nas intenções que direcionam todo o currículo, na escolha “de seus componentes, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar”.

Destarte, na ótica de Sacristán (2013, p. 18) “O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”, impondo do mesmo modo, outros componentes do processo ensino-aprendizagem conforme descrito na figura abaixo.

FIGURA 1. O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”



Fonte: Sacristán (2013, p. 18)

Portanto, para Sacristán (2013, p.18), “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o Currículo também se torna um regulador das pessoas”. Dessa forma, o currículo na concepção do autor, se constitui em ferramenta que tem a capacidade de organizar o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola, a vivência nas instituições escolares e as práticas pedagógicas, uma vez que determina, informa e dita regras, normas e uma prescrição que são predominantes.

O currículo não é com certeza um elemento neutro, pela razão de que

[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2009, p. 59).

Assim, o currículo não pode ser entendido e tão pouco modificado se não se fizer questionamentos necessários sobre suas ligações com as relações de poder.

Nas ideias de Sacristán, partindo do conceito de currículo como sendo a construção social que enche a escolaridade de conteúdos e direcionamentos nos conduz a examinar as conjunturas vigentes que acabam conferindo forma e conteúdo ao mesmo, sem contudo estabelecer algum contexto real como experiência de aprendizagem para os educandos. “É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes

mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica” (Sacristán, 2000, p. 20).

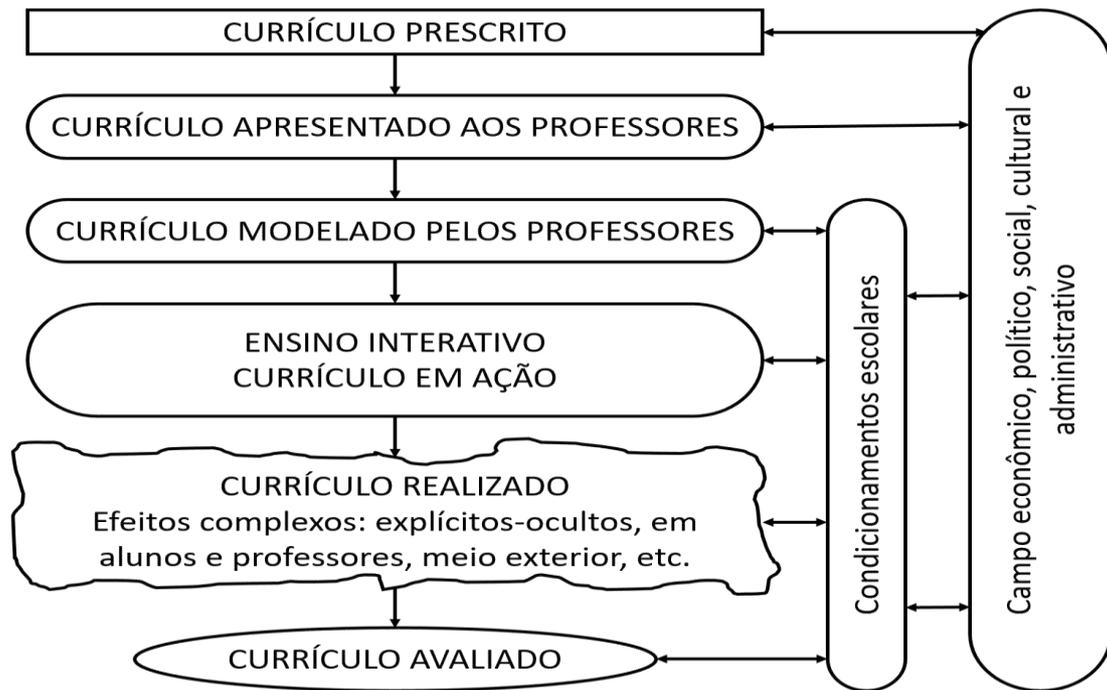
O currículo em seus apontamentos se forma dentro de um sistema escolar definido, destina-se a certos professores e estudantes, se utiliza de deliberados meios e se fixa num ambiente que, por essa razão acaba lhe conferindo um significado concreto. Nesse sentido Sacristán (2000, p. 21) vai dizer que “a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam”.

Com base no mencionado autor e nas ideias de Xavier e Freitas (2019, p. 5) entende-se de que o currículo engloba reproduções “simbólicas formalizadas, algumas entendidas diretamente, outras subentendidas, com que os sistemas de ensino conferem aos modos dos professores lidarem em suas ações docentes em sala de aula”. Nessa perspectiva verifica-se que o currículo apresentado por Sacristán (2000) se constitui em um documento prescrito que se situa entre dois extremos, o lugar de conflito entre o determinado pelos sistemas de ensino e o adotado nas salas de aula por docentes e discentes, ainda que seja importante asinalar o quanto esses se articulam na medida em que seus processos de constituição supõem negociações.

Na opinião de Sacristán (2000; 2013), o currículo prescrito e estabelecido como norma é um processo que realiza-se tanto no campo das deliberações políticas como administrativas, visto que a prescrição acontece no contexto das vontades políticas e administrativas que precisam da construção das práticas para mudar da prescrição à ação. “O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”. (Sacristán, 2000, p. 201).

A figura abaixo é uma síntese do que vem a ser “o currículo como processo”, de acordo com Sacristán (2000).

FIGURA 2. O Currículo como processo



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Esclarecemos resumidamente o significado dessas fases no propósito da definição de currículo apontada por Sacristán (2000) através de uma adaptação de Araújo (2019) do currículo como processo dentro da instituição de ensino.

Currículo Prescrito: se constitui na dimensão explicitada nas normativas da política de educação relacionadas ao currículo. São denominadas diretrizes curriculares que são estabelecidas pelo Ministério da Educação, pelas unidades federativas e municípios.

Currículo apresentado aos professores: é a exposição do currículo prescrito no formato de **livros-texto**, a título de exemplo, ou diretrizes mais definidas daquilo que foi estabelecido somente de maneira genérica no currículo prescrito.

Currículo moldado pelos professores: diz respeito à interferência que o docente exerce na interpretação e utilização que faz dos livros-textos e de outros recursos didáticos na execução do currículo. Os planos de aula e as atividades produzidas pelos docentes, as instruções que dão aos estudantes, a maneira como trabalham com estes, tudo se constitui como componente da moldagem do currículo pelos educadores.

Currículo em ação: diz respeito à elaboração de um currículo como prática, levando em conta tanto os objetivos de início (ou até mesmo a sua não aceitação) quanto a quantidade de influências que experimenta.

Currículo realizado: compreende as aprendizagens produzidas pelos estudantes, o que eles apreenderam no que diz respeito aos conhecimentos trabalhados nas instituições escolares.

Compete de acordo com Sacristán (2000, p. 106) aos “efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos”.

Currículo avaliado: Nessa perspectiva, supõem-se que as “pressões exteriores de tipo diverso nos docentes – como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos” (Sacristán, 2000, p. 106).

Desse modo, a elaboração das práticas leva em conta os modelos em materiais e guias, como parte do planejamento dos educadores, sendo estruturados no ambiente da sala de aula, que são as práticas organizativas. Portanto, em consonância com Sacristán (2000), temos a recriação na prática, a mudança no pensamento e no plano dos docentes e o currículo em ação como sendo aquele que ocorre dentro da sala de aula, ou seja, o real. O autor enfatiza que o controle interno e externo ocorre, da mesma forma, na avaliação desse: o currículo avaliado.

Na visão do autor, os educadores, com suas determinações, são os autores que reagem contra os modelos compulsórios, que estão adiante com suas práticas pedagógicas, com os saberes de suas histórias de vida, adequando-as e reestruturando as no ambiente escolar. Legitimando o currículo como componente da prática pedagógica, observamos que o mesmo não se restringe a ser um roteiro prescrito, mas vai sendo desenvolvido de acordo com os diálogos entre os educadores, os educandos e os preceitos que orientam o processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, compreendemos que, se não existir uma identificação da relação do currículo com o fazer pedagógico dos docentes, ele pouco ou nada traduz as ações que efetivamente se realizam no ambiente escolar.

Ainda em consonância com o pensamento de Xavier e Freitas (2019), Sacristán (2000) vai apontar que o fazer pedagógico e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, seriam “modeladoras” do currículo e, dessa maneira, o autor destaca que:

[...] se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora de qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (Sacristán, 2000, p. 166).

É no sentido de analisar essa “capacidade de modelação” que embrenhamos na pesquisa de campo. De certa maneira, compreendemos serem esses os procedimentos didáticos uma mobilização no sentido dos professores resistirem às prescrições determinadas no currículo colocado para à escola. Entendemos que o currículo é produzido do mesmo modo pelos sujeitos que constituem o ambiente escolar, dentre estes, os educadores e, em especial no âmbito do estudo em questão, as educadoras dos anos iniciais da EJA no CEM nos diversos tempos da pandemia de Covid-19.

Na perspectiva de Sacristán (2013), o currículo, portanto, abrange: a escolha do arcabouço cultural humano genérico, o que se pratica e como se organiza, os conceitos curriculares, as escolhas políticas, os pontos de vistas psicológicos, as perspectivas epistemológicas, as convicções e os valores sociais, as filosofias e os protótipos educativos e além disso, os contextos institucionais, a política curricular, a estrutura do sistema educativo e a organização escolar.

Dessa maneira, podemos entender o currículo na visão apresentada por Sacristán (2013), como sendo, aquele que concebe o conteúdo que pode ser lecionado, o qual tem existência real como resultado das relações entre os seres humanos em práticas concretas provenientes de sua vivência em sociedade e, conseqüentemente, tornando-se fundamental o entendimento do efeito operado pelas elaborações curriculares para a organização do processo de ensino.

Os resultados perseguidos apontados, como habilidades a serem apreendidas, pressupondo que esse mesmo agrupamento de conhecimento prescrito no currículo está inculcido de um plano de sociedade, caracteriza-se como um roteiro de conteúdo a ser lecionado no interior da escola, indagação que é apontada por Sacristán (2013) que destaca existir diferença entre os conhecimentos adquiridos dentro e fora da instituição escolar. O autor vai dizer que:

[...] não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às formas escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar (Sacristán, 2013, p. 21).

Na assertiva de Sacristán (2000, p. 22), uma compreensão tecnicista, ou que somente se proponha resumir o currículo, jamais conseguirá esclarecer a concretude dos eventos

curriculares e raramente pode cooperar para transformá-los, pelo fato de desconhecer “que o seu valor real depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado”. Refere-se a um evento escolar que evidencia prescrições que não são especificamente escolares, sendo alguma coisa que se localiza entre os conhecimentos pessoais e culturais das pessoas, “por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas”.

Em seu entendimento em relação ao currículo, Silva (1999, p. 150), afirma que:

[...] O currículo tem significados que vão muito além daqueles com os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

É justamente a procura por uma identidade do educando, e também a valorização de sua cultura e de um currículo humanizador que Freire defende em sua obra *Pedagogia do Oprimido* onde tece críticas a respeito do currículo desumanizador, que inilibrizava o sujeito, de maneira a impedi-lo de atuar criticamente em seu contexto social. Conforme descreve Freire (1987) e Silva (1999), é a partir dessa relevante obra que o autor inaugurou, o conceito de *educação bancária* que revela uma concepção do conhecimento tais como fatos e informações a serem transmitidos do professor para o estudante, traço que se verifica na concepção tradicional do currículo.

Assim, a ideia inicial que aparece toda toda vez que se tenciona argumentar sobre o currículo da EJA no ponto de vista de Santos e Amorim (2016), é a de que os conteúdos ou habilidades necessitam ser trabalhados para que os estudantes consigam ser vistos como escolarizados. Um outro ponto que requer ampla reflexão, no tocante a EJA, é a separação, de modo histórico, definida no que diz respeito à preparação para o mercado de trabalho é o conhecimento de aspecto mais geral, ligado ao processo educativo escolar. Esse debate já fazia parte das inquietações de Freire, alertando a respeito dos riscos da concepção puramente tecnicista.

Partindo da análise do pensamento freireano e do conceito crítico do currículo, compreende-se que o estudo em torno dos conteúdos a serem trabalhados na EJA necessita responsabilizar-se por um aspecto que lhe é singular, levando em conta a relevância de um campo curricular; que compreenda o desdobramento do fazer pedagógico alicerçado nas

histórias de vida, predileções e conhecimentos que os educandos trazem consigo ao adentrarem a sala de aula. Dessa maneira, o enfoque dos conteúdos carece estar conectada às demandas que permeiam o dia a dia dos educandos jovens e adultos, no propósito de constituir vínculos entre suas vivências e os conteúdos escolares (SANTOS; AMORIM, 2016).

No contexto das teorias críticas, que são aquelas que dão apoio ao curso de nossa pesquisa, interrogar teoricamente a questão da elevação de determinados conhecimentos ao trabalho insitucionalizado que a escola deve realizar é central. O que ensinar e o porquê centraliza o debate, balizado por categorias como poder, seleção, resistência, controle, classe social, emancipação (SILVA, 2016). Afinal, entender como o currículo é configurado se tornou essencial, posto que, com o advento da escolarização em massa, processos de padronização do conhecimento a ser ensinado se deram de modo a projetar qual educando e qual sociedade se intencionava produzir por meio da educação escolarizada.

Para Candau e Moreira (2008, p. 18), o currículo subescreve:

As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos, desenvolvidos com intenções educativas.

No ponto de vista dos autores, fica evidente a importância que o currículo assume no que tange a projeção de uma educação de qualidade social que oportunize aos discentes, extrapolar os limites do seu mundo, no sentido de assumir, ampliar e se transformar em sujeito ativo capaz de promover mudanças na sociedade. Nessa perspectiva, defendem a construção do conhecimento escolar no contexto de uma escola democrática que certifica a multiculturalidade e a diversidade como elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem.

O currículo, portanto, é uma ferramenta que propicia um elo entre a escola, sociedade e a cultura e deve seguir de acordo com as transformações do mundo. Sendo de suma importância sua atualização constante e, principalmente, que dialogue com as particularidades dos jovens, adultos e idosos que são o público atendido pela EJA (Candau; Moreira, 2008).

Diante desse propósito, urge superar concepções tradicionais e efficientistas que acentuam a preparação dos estudantes para manutenção e reprodução da ordem social. Dessa forma, torna-se essencial entender as teorias que nortearam a aceção de um estabelecido currículo, e a que esse currículo se propõe, tais como: as Teorias tradicionais,

críticas e pós-críticas. Isto porque, por meio desse movimento, é possível escrutinar os sentidos de currículo que disputam legitimidade no fazer da escola e de seus profissionais, pondo em evidência, portanto, os projetos de poder que forjam a vida social e as subjetividades humanas.

Desse modo, para que se dê o enfrentamento de perspectivas neotecnistas e efficientistas que dão sustentação a políticas de cunho neoliberais e gerenciais, Arroyo (2013) aponta para a urgência da discussão acerca de uma profunda revisão das políticas do exercício docente e também no que se relaciona as vivências dos estudantes que chegam à escola e que não são atendidos pelo currículo. Na busca dos docentes para atender diretrizes curriculares que se percebe cada vez mais determinada e compulsória, objetivando alcançar resultados satisfatórios em avaliações externas, deixam de ouvir os sujeitos, desvalorizando seus conhecimentos para atender a lógica curricular imposta.

Dessa maneira,

Pôr o foco nos [as] educandos [as] e na matéria são vistos como opostos. Logo, os [as] educadores [as] serão obrigados [as] a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático. (Arroyo, 2013, p. 31).

O currículo, portanto, em consonância com (Arroyo, 2013), se transforma em um campo de contestação, em que se questiona o porquê de alguns conhecimentos serem legitimados, abrindo espaço a diversidade somente como algo ousado, planejado por educadores que não aceitam essa lógica curricular excludente e que acreditam na demanda da representatividade diversificada, sem hierarquização de conhecimentos.

A partir dessas diversas concepções de currículo aqui expostas que se estabeleceu para este estudo a finalidade de refletir acerca das mais variadas situações vivenciadas pelas educadoras da EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM – no decurso da pandemia na modalidade de ensino remoto e presencial, buscando articular a maneira como tais situações se traduzem em suas práticas curriculares. Assim, na seção seguinte, destacamos os caminhos metodológicos da pesquisa.

2.3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Devido a pandemia nos anos de 2020 a 2021, as escolas do município de Juiz de Fora ofereceram educação à distância para seus discentes, o que acarretou prejuízos no

processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos que precisamos melhor dimensionar. Dessa forma, minha pesquisa pretende responder como se deu as práticas curriculares em alfabetização de jovens e adultos durante o tempo em que permanecemos fora dos bancos escolares e no retorno presencial no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM. A pesquisa, portanto, busca compreender as construções curriculares produzidas em dois momentos que marcam a Pandemia de Covid-19. Aquele que se estabelece por exigência do isolamento social, marcada pelo ensino remoto, e o outro momento quando as atividades presenciais se restabelecem em função da redução do número de casos graves da doença, garantida graças à ação da vacina. Quais práticas curriculares foram realizadas pelas professoras nesses dois contextos? Quais sentidos de alfabetização estiveram em disputa no tocante as práticas desenvolvidas? Quais desafios as educadoras enfrentaram durante esses períodos e quais estratégias foram adotadas? Como a exigência do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação afetaram suas construções curriculares? Quais referências, métodos e recursos buscaram para qualificar suas práticas? Que lastros a experiência do ensino remoto imprimiu no trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras?

Essa pesquisa sugere, portanto, primeiramente, a necessidade de um contato, por parte da pesquisadora, com uma breve análise dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação e outros órgãos da Prefeitura de Juiz de Fora para implementação do ensino remoto a fim de dar continuidade ao processo ensino aprendizagem dos educandos (as) da rede municipal. Dentre os documentos destacamos: portarias, decretos e protocolos sanitários na promoção de ações educativas para prevenção da covid-19.

Na perspectiva metodológica, compôs o corpus empírico do estudo entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras alfabetizadoras que trabalham no CEM e produções curriculares utilizadas e produzidas por essas educadoras visando à alfabetização nos dois momentos delimitados no curso da pandemia, como textos, exercícios, recurso de mídia entre outros.

Do ponto de vista do instrumento metodológico acionado na pesquisa, as entrevistas, segundo Rosália Duarte (2004, p. 215),

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e

significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Entre os variados tipos de entrevistas foi utilizada neste estudo a entrevista semi-estruturada, visto que, Bógus e Nogueira - Martins (idem, idem) afirmam que tal instrumento viabiliza questionamentos que estão embasados em teorias e em hipóteses que interessam à pesquisa, além de possibilitar novas interrogativas e hipóteses que se revelam nas respostas do entrevistado. Ademais, esse estudo também se desenvolveu com base em pesquisas bibliográficas em livros, revistas e artigos referentes ao assunto.

Assim, a empiria da pesquisa foi produzida por meio da realização de sete entrevistas²¹ semiestruturadas com educadoras da educação de jovens e adultos nos anos iniciais da Escola Municipal Dr. Geraldo Moutinho – CEM – em Juiz de Fora.

Os procedimentos para a seleção das participantes aconteceu após a aprovação do Comitê de ética e do contato com a escola participante da pesquisa. A pesquisadora anunciou os objetivos do estudo à direção e às três educadoras da EJA dos anos iniciais. Em seguida, fez o convite as professoras, deixando-as à vontade para decidirem se gostariam ou não de participar. Os critérios adotados para a escolha das participantes desta pesquisa foram: (1) atuar como educadora alfabetizadora na educação de jovens e adultos nos anos iniciais (2) estar atuando no período da pandemia de Covid-19 no ensino remoto e presencial e (3) o aceite em participar da pesquisa.

Foram participantes deste estudo três educadoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Em consonância com os procedimentos éticos, foi dada a opção de como as participantes gostariam de serem identificadas.

Todas optaram por serem identificadas por seus próprios nomes: Adriana Miranda, Valdirene Aparecida de Paula Vieira e Valéria Pinheiro. A seguir, catalogamos algumas informações que estabelece uma breve caracterização profissional de nossas informantes.

Quadro 1 - Caracterização profissional das educadoras participantes

21 As entrevistas foram sendo realizadas de acordo com a disponibilidade das partícipes da pesquisa.

Educadora	Idade	Cor	Sexo	Tempo de Serviço	Área de atuação	Tempo de Docência na EJA e no CEM	Formação Acadêmica	Vínculo
Adriana Miranda	54	Branca	F	27 anos	EJA/ Anos Iniciais	27 na EJA 24 no CEM	Técnico: Magistério Graduação: Filosofia Especialização: Filosofia Clínica	Efetivo
Valéria	59	Branca	F	25 anos	EJA/ Anos Iniciais	25 na EJA 25 no CEM	Técnico: Magistério Graduação: Letras Especialização: Alfabetização e Letramento	2 anos de vínculo temporário e 23 anos de efetivo
Valdirene	47	Negra	F	26 anos	EJA/ Anos Iniciais	18 na EJA 17 no CEM	Técnico: Magistério Graduação: Letras Especialização: Estudos Literários	Efetivo

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora na ocasião da coleta de dados no 1º semestre de 2023.

Podemos observar na tabela que as educadoras possuem muitos anos de docência, especialmente na EJA. E somente uma é negra. Outro fator que merece reflexão é que todas as partícipes, compoem o quadro efetivo de profissionais da rede, contrariando o que hegemonicamente acontece nas demais escolas que oferecem a modalidade, em que as educadoras são temporárias.

No contexto da produção da empiria foram utilizados recursos como caderno de campo, gravador de voz, ao lado do trabalho de realização das entrevistas e da análise dos documentos curriculares inventariados.

A intenção foi observar, produzir uma escuta sensível e garantir o registro qualificado dos sujeitos da investigação. Para isso, só o registro escrito não foi suficiente, sendo utilizado também a gravação de voz. Já a entrevista, tem seu ápice com as educadoras da EJA dos anos iniciais, visto que esse é eixo central de todo o estudo (LÜDKE, 2020).

Para tanto, com base nos objetivos da pesquisa que envolve conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais no contexto da pandemia no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho; compreender como foi a adaptação curricular nos processos de alfabetização na EJA no período remoto e quais foram os recursos utilizados; analisar como as práticas foram realizadas e analisar como os currículos foram/ são trabalhados a partir da pandemia e, como foram articuladas as práticas remotas com o retorno presencial, que produziu implicações nas práticas curriculares das educadoras realizamos a construção do roteiro semiestruturado da entrevista (ANEXO A) composto por 12 questões divididas em: (a) caracterização do professor; (b) formação continuada; (c) práticas pedagógicas no contexto da pandemia. A preparação prévia das

perguntas conservou um padrão nas entrevistas com as três educadoras e, com isso, asseguramos que as perguntas de investigação fossem contempladas nas falas produzidas. Isto é, em relação a realização de entrevistas individuais, verifica-se que a entrevista semiestruturada possibilita o desenvolvimento de um roteiro cujo o propósito contribui com a pesquisadora na condução da entrevista rumo ao objetivo almejado (Manzini, 2004).

Em razão de assegurar um instrumento seguro no sentido de não alterar e/ou esquecer informações e além disso, obter a recuperação de maneira original das falas produzidas pelas educadoras, foi feita a opção pela gravação em áudio. A entrevista com a educadora Adriana Miranda aconteceu fora da escola no espaço da Biblioteca Municipal Murilo Mendes, em seu horário de almoço e as outras foram realizadas na própria instituição pesquisada, onde as entrevistadas exercem suas atividades profissionais, no horário em que os educandos estavam na aula de informática. Com a professora Adriana foram realizadas três entrevistas. Já com a professora Valéria, foram duas entrevistas e duas com a professora Valdirene. Em média o tempo de duração de cada entrevista variou entre 50 a 60 minutos.

Conforme já destacado, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. A transcrição, fruto das entrevistas, passou por outras leituras e revisões, sendo marcadas as falas das participantes com o propósito de proceder uma primeira etapa da análise. Após esse movimento inicial de aproximação à empiria, com base no contexto de inteligibilidade teórica definida na pesquisa, as falas foram estruturadas em categorias temáticas, a saber: práticas curriculares, TDICs e alfabetização. Essas buscaram compreender os desafios enfrentados para o desenvolvimento das práticas curriculares no ensino remoto e serão tratadas nos próximos capítulos.

Em suma, essa proposta buscou favorecer uma abordagem dialógica que se caracteriza como uma pesquisa de campo qualitativa, ancorada na interpretação das falas produzidas através de entrevista semiestruturada com os sujeitos (docentes) e trianguladas com a análise do caderno de campo e dos materiais curriculares produzidos pelas educadoras com vista a investigar como se dá o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais no contexto da pandemia na modalidade do ensino remoto e presencial. Em outras palavras, os instrumentos metodológicos acionados na produção do arquivo empírico da pesquisa incluem: (a) o roteiro semiestruturado de entrevista para o diálogo com as professoras da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Iniciais com foco em conhecer as práticas curriculares produzidas para subsidiar o processo de alfabetização no contexto pandêmico, (b) o diário de campo, (c) o levantamento das produções curriculares realizadas e/ou mobilizadas pelas educadoras nos diversos tempos da pandemia de Covid-19.

O diário de campo foi utilizado como instrumento para o registro da formação reflexiva, que no transcorrer dos encontros, contribuiu para fazer anotações relevantes sobre as falas das educadoras, assim como para recapitular pontos de vista da formação ao término de cada encontro.

Já em termos das produções curriculares inventariadas no estudo inclui criação de materiais para o desenvolvimento das aulas remotas e apostilas impressas para aqueles que por diversos fatores não tinham acesso aos recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto, além de vídeos, letras de músicas e textos informativos sobre os cuidados e prevenção.

Assim, o percurso metodológico seguido ocorreu através de abordagens acerca do contexto e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos que foram usados para a produção e a análise dos dados produzidos na pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos, com a intenção de apresentar o projeto de pesquisa e emissão da carta de autorização para elaboração do estudo na Rede Municipal de Juiz de Fora, no primeiro momento foi estabelecido contato através da Plataforma de Comunicação Interna, Tarefas, Atendimento e Gestão Documental - Prefeitura Ágil, com a Secretaria de Educação (SE) para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Em conformidade com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, pelo CAEE n.º 62870322.8.0000.5147 (ANEXO B). Na sequência, de posse da autorização desta SE (ANEXO C), o projeto foi apresentado à direção da escola, em seguida às educadoras alfabetizadoras dos anos iniciais da EJA, sendo estas informadas quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. As educadoras que aceitaram participar da pesquisa, de forma voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D) para o início da coleta de dados.

O lócus da pesquisa foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Mutinho – CEM, escola pública municipal, localizada na área central no município de Juiz de Fora - MG. Quase todas as entrevistas aconteceram no interior da referida unidade educativa. O critério para escolha dessa escola, conforme já estabelecido, deu-se por conta de sua atuação de destaque no que diz respeito a oferta da EJA no município de Juiz de Fora. Com a anuência obtida para o desenvolvimento da pesquisa pela Secretaria de Educação Municipal, a escola autorizou a realização do estudo e a participação das educadoras interessadas em contribuir na investigação.

Por fim, para avançar nos procedimentos de análise, após realizar as leituras e sistematização do arquivo da pesquisa, esses foram analisados tendo como referência a técnica de análise do conteúdo por meio da categorização temática apoiada no arcabouço

teórico do estudo.

CAPÍTULO 3 . A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO NO CEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS EDUCADORAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA EJA

O advento de uma crise sanitária em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, cuja as proporções tiveram impactos em escala mundial ao longo dos meses subsequentes, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse, em 11 de março de 2020, que o mundo se encontrava submerso em uma pandemia provocada por um vírus iminente fatal para os seres humanos (Cunha Júnior *et al*, 2020). Um novo coronavírus (SARS-COV-2), causador da doença denominada Covid-19, começou a se alastrar com muita rapidez por todo o mundo, causando consequências incomensuráveis em todas as áreas da existência humana.

Para conter a disseminação do vírus, a medida recomendada pelas agências de saúde foi o isolamento social, culminando no fechamento de um enorme quantitativo de estabelecimentos no mundo inteiro, incluindo as instituições de ensino. Cunha Júnior *et al* (2020) assevera que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um mês após a declaração da pandemia cerca de 90% dos educandos matriculados nas redes de ensino no mundo estavam em casa em consequência da suspensão das aulas.

No tocante ao Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em março de 2020, a suspensão das atividades presenciais de ensino em todas as instituições integrantes do sistema federal de educação, situação que também ocorreu no âmbito dos estados e municípios. A partir desse cenário, a legislação educacional brasileira passou a sofrer constantes alterações afim de atender as exigências impostas pela crise sanitária.

De acordo com o *Gestrado - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente* (2020), a pandemia de Covid-19 impactou severamente os sistemas educacionais a nível mundial. Tendo em conta a complexidade dos desafios pedagógicos associados com o ensino remoto, a discussão abordou também as condições estruturais, de saúde e social de todos os que fazem parte da comunidade escolar, além de aspectos relacionados com a formação e condições de trabalho dos profissionais da educação que atuaram durante o processo de reestruturação escolar.

Nesta nova realidade permeada pela pandemia de Covid-19, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou-se como uma das modalidades de ensino ainda mais fragilizadas pela suspensão das aulas. Composta quase que inteiramente por educandos que já possuem

histórico de exclusão, essa área da educação marcada pelo descaso governamental, viu-se ainda desassistida, criando um enorme desafio para os sistemas educativos e particularmente para os profissionais da educação implicados com o trabalho na EJA.

A partir dessa complexidade e com base no arcabouço teórico e entrecruzamento das entrevistas realizadas com as educadoras alfabetizadoras dos anos iniciais na EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, a escrita neste capítulo, busca analisar o contexto pandêmico no cenário brasileiro quanto as leis que regulamentam o sistema educacional, além do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, e das práticas curriculares em alfabetização desenvolvidas na referida instituição no ensino remoto.

3.1 OS DISPOSITIVOS LEGAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO A NÍVEL NACIONAL, LOCAL E NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO - CEM

Diante da conjuntura brasileira, o Governo Federal publicou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, com o texto da norma contida no art. 1º que tratou do "enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019". Reis, Stevanato e Menegasso (2021), destacam que a referida Lei trouxe significados para dois conceitos que passaram a fazer parte da realidade de toda a população do nosso país. A saber, o *isolamento*, que no art. 2º, inciso I, traz como definição, a “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros [...]” (Brasil, 2020a) e a *quarentena*, definida no art. 2º, inciso II, como “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes [...]” (Brasil, 2020a).

Na concepção dos autores supracitados, a utilização dessas medidas para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, mudou drasticamente o cotidiano em relação a rotina diária pessoal da maioria da população, bem como das mais variadas instituições sociais, principalmente dos processos educacionais. Entretanto, vale destacar que muitos trabalhadores não gozaram dessa prerrogativa do isolamento, enfrentando ainda, meios de transporte lotado para chegar aos postos de trabalho. Muitos estudantes da EJA continuaram trabalhando na pandemia e se sentiam conforme apontado por Carine Thilse Moura do Nascimento (2022, p. 3),

[...] sobrecarregados com as várias tarefas que se acumularam, como o trabalho para o sustento familiar, as tarefas da casa e as atividades escolares [suas e de seus filhos] [...]. Essas características de alunos trabalhadores na EJA que tem família e muitos afazeres é uma realidade bastante comum que vem dificultando desde o início da EJA, mas, que foi fortificada nesse período de pandemia.

Ainda de acordo com Reis, Stevanato e Menegasso (2021), as instituições de ensino de todos os níveis da educação suspenderam o atendimento presencial e seguiram as orientações determinadas pelos órgãos públicos, o que culminou no distanciamento social, com o propósito de diminuir o contato físico entre todos que conviviam no ambiente escolar e diminuir a rapidez de contágio do vírus.

As consequências dessa ação segundo os supracitados autores, se refletiram no Parecer CNE/CEB nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020b), no Conselho Nacional Educação (CNE) e na Câmara de Educação Básica (CEB), que aprovaram a publicação da proposta de reorganização do Calendário Escolar e cálculo das possibilidades de cumprimento de atividades não presenciais com a carga horária mínima anual em decorrência da pandemia de Covid-19 . O CNE elaborou um rol com uma série de atividades não presenciais que pudessem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso e entregue aos pais ou responsáveis foram algumas das alternativas sugeridas.

O parecer determinou ainda que,

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN's para a Educação e Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2020b, p. 14).

Levando também em consideração os objetivos de aprendizagem para o mundo do trabalho, a valorização dos conhecimentos não escolares e seus impactos nas condições de vida e trabalho dos educandos em conformidade com as explanações de Reis, Stevanato e Menegasso (2021).

No documento citado acima, aconselha-se que seja travado diálogos com os educandos na busca de melhores elucidações, aumentar o apoio à infraestrutura das aulas, as

oportunidades culturais e artísticas, incentivar as atividades e levar em conta as particularidades do ensino noturno (Brasil, 2020a).

Sabemos que o diálogo constante entre educadores e educandos na EJA, se tornou extremamente relevante para que se buscasse da melhor maneira possível garantir as aprendizagens no período de ensino remoto. Paulo Freire (2001, p. 52) já destacava: “O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

Na sequência, em agosto de 2020, foi implementada a Lei nº 14.040, que instituiu normas educacionais a serem implementadas durante o período de calamidade pública (BRASIL, 2020c). No texto da citada lei, o indicativo destacava que poderiam ser realizadas atividades pedagógicas não presenciais no Ensino Fundamental e Médio, relacionadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade de ensino, incluindo o uso de tecnologias Digitais da informação e comunicação, cujo cálculo para a carga horária mínima do ano letivo, acataria as normas objetivas estabelecidas pelo CNE conforme apontado por Reis, Stevanato e Menegasso (2021).

Enquanto isso, em âmbito local, em Juiz de Fora, as escolas foram fechadas a partir do dia 17 de março de 2020, em conformidade com o Decreto nº 17.298, de 17 de março de 2020, expedido pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Em 11 de agosto de 2020, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora emitiu a portaria nº 4212 – SE, publicada no Diário Oficial Eletrônico, objetivando tratar sobre a regulamentação do Regime de Atividades dos Professores e Coordenadores Pedagógicos em atuação nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, no período de suspensão das aulas presenciais, determinada como uma das medidas de prevenção e redução do contágio decorrentes do novo Coronavírus (Covid-19). O Artigo 1º, determinou que os Professores Regentes A (aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental) e B (aqueles que atuam nos anos finais) e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal passariam a exercer suas atividades laborais por meio do Regime Extraordinário regulado por esta Portaria enquanto durasse a suspensão das aulas nos termos do Decreto nº 13.975, de 12 de junho de 2020 que dispôs “sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (Covid-19)”.

O Ensino Remoto, portanto, teve como princípio garantir o acesso à educação durante o período de pandemia do modo mais satisfatório possível, respeitando o distanciamento social, e o período de fragilidade pessoal dos discentes e docentes fora do

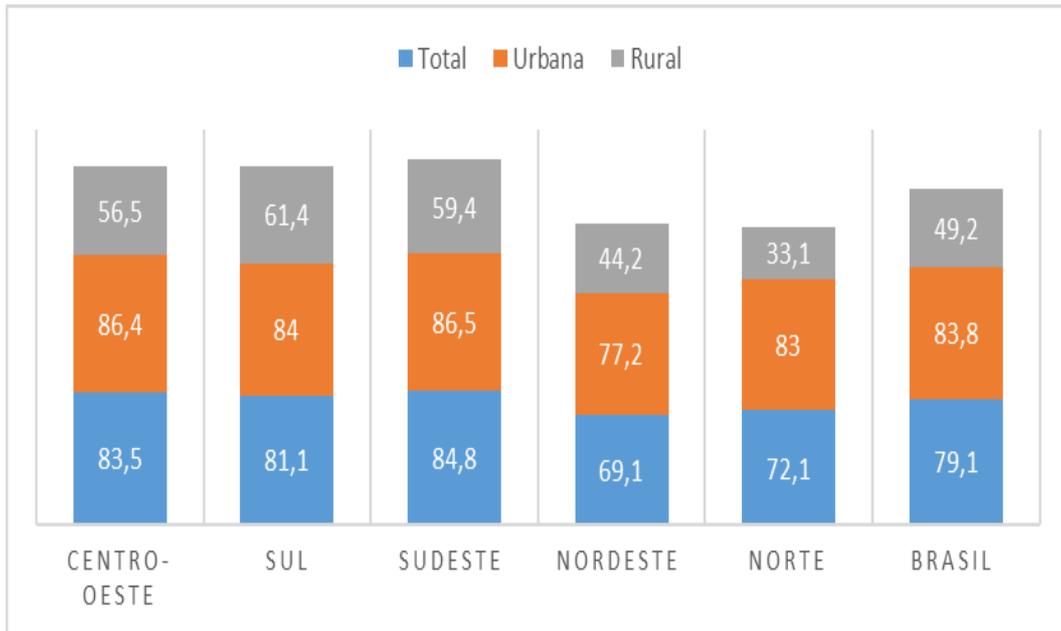
ambiente escolar. E para dar continuidade ao processo de escolarização, nesta nova realidade, os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) foram acionados.

3.2 DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO NO CENÁRIO BRASILEIRO.

O desenvolvimento tecnológico tem promovido mudanças na sociedade e no estilo de vida das pessoas. Cabe-nos refletir sobre como tais mudanças tem afetado os processos educativos, em especial, o trabalho desenvolvido pelas escolas. Afinal, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação permeiam a vida da população de modo diverso e desigual, assim como os educandos que chegam as escolas básicas também são diferentes e desiguais em direito. Na ótica de Branco, Adriano e Zannata (2020), é importante ressaltar que apesar do enorme avanço tecnológico, principalmente nas últimas décadas, esses recursos nem sempre estão acessíveis ou disponíveis para todas as classes sociais ou indivíduos. A Internet por exemplo, é um recurso essencial em um mundo cada vez mais digital, mas nem todos os lares brasileiros a possuem, o que também afeta a educação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destaca as desigualdades no acesso à internet em todo o Brasil. Como resultado, aponta que mais de 20,0% dos lares ainda não dispõem desses recursos. A situação é ainda mais crítica nas Regiões Norte e Nordeste, pelo fato de que cerca de 30,0% dos domicílios não têm acesso a esse serviço. O gráfico abaixo mostra detalhadamente a situação do acesso a internet por regiões.

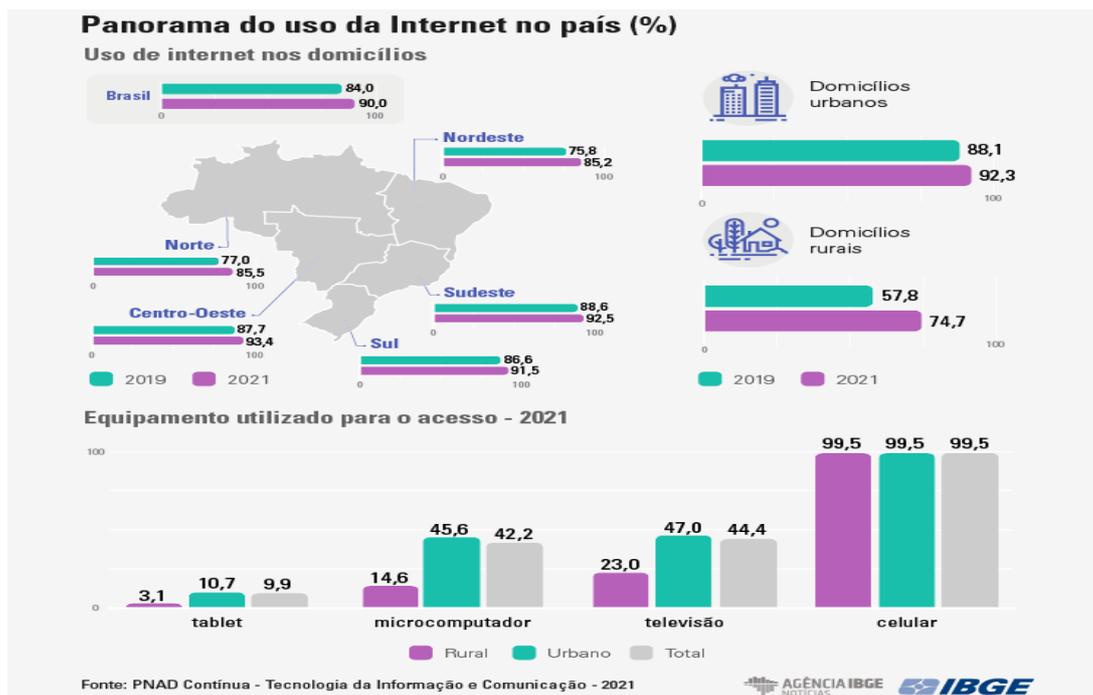
FIGURA 3. Domicílios em que havia utilização da internet, por situação do domicílio.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2020)

Já os dados mais atuais divulgados em setembro de 2022 pelo IBGE, do Módulo de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no 4º trimestre pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, envolveu o acesso à Internet, à televisão nos domicílios, tablet, computador e a posse de telefone celular. As comparações mais atuais são entre 2019 e 2021, haja vista que a pesquisa não foi a campo em 2020, em razão da pandemia de Covid-19 segundo informações da Agência de Notícias - IBGE (2022), apontado no gráfico abaixo.

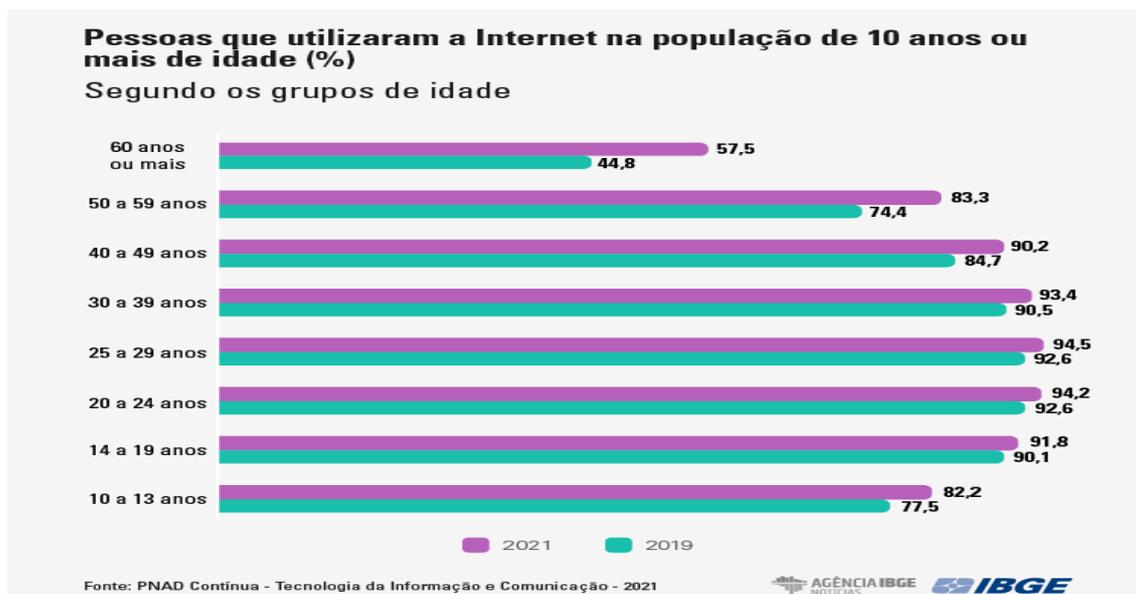
FIGURA 4. **Uso de internet nos domicílios**



Fonte: PNAD Contínua Tecnologia da Informação e Comunicação - 2021 - AGENCIAIBGE

Verifica-se que os dados da figura 4, apontam para um aumento na utilização da internet nos domicílios urbanos e rurais entre 2019 e 2021, em comparação com os dados da PNAD de 2018. Ainda assim, mesmo com o aumento significativo, os domicílios no campo apresentam uma cobertura significativa menor do que o constatado nas residências urbanas. Também se verifica que o celular é o dispositivo tecnológico mais utilizado, enquanto que o computador não alcança nem 50% dos acessos, mesmo em áreas urbanas, onde a situação de acesso à internet tende a ser melhor. Essa é uma informação importante para avaliarmos os desafios que docentes e educandos da EJA se deparam diante da exigência do Ensino Remoto emergencial. Já na figura 3, logo abaixo, o destaque é para as pessoas que fizeram uso da internet entre 2019 e 2021.

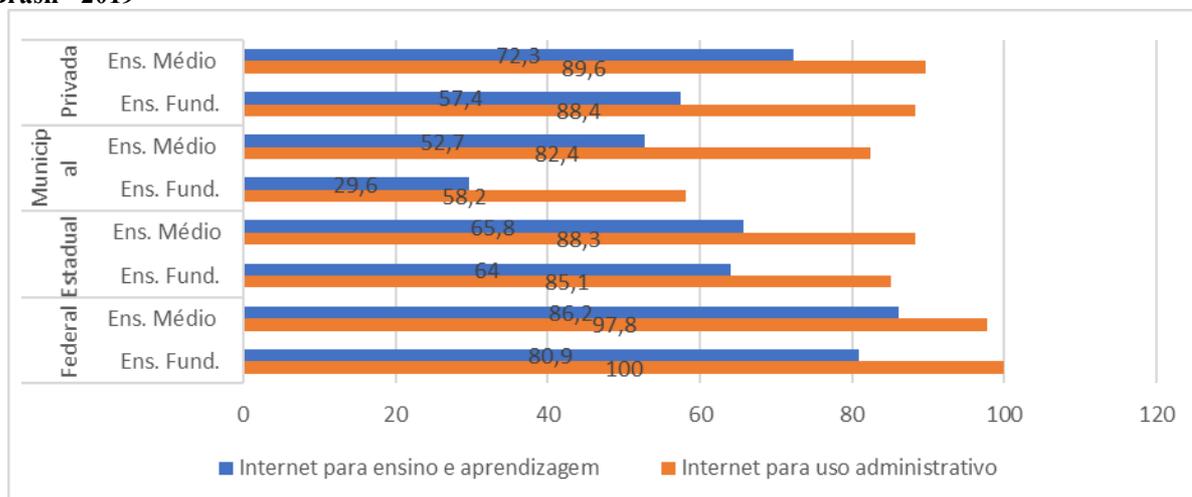
FIGURA 5. Pessoas que utilizaram a internet segundo os grupos de idade



Fonte: PNAD Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação - 2021- AGÊNCIA IBGE

Percebemos na figura 5, que entre 2019 e 2021 houve um aumento significativo em relação ao uso da internet pela população em todos os grupos etários. Porém, é importante considerar que tivemos no interstício examinado na pesquisa uma pandemia que acarretou no isolamento social em 2020. É necessário avaliar se essa tendência de aumento se mantém após o retorno das atividades presenciais. Também é interessante notar na leitura do gráfico que os grupos de faixa etária que apresentaram maiores crescimentos foram os de 60 anos ou mais e de 50 a 59 anos. Lembramos que apesar do fenômeno de juvenilização que atinge a modalidade, as turmas de alfabetização na EJA são aquelas que tendem a acolher os educandos mais velhos.

FIGURA 6. Internet disponível nas escolas segundo dependência administrativa – Brasil - 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2020)

Em relação a disponibilidade de internet nas escolas de acordo com a rede de ensino, podemos observar na figura 6, que os melhores índices são encontrados nas escolas federais, tanto para uso administrativo (100,0%), quanto para utilização no processo de ensino e aprendizagem (80,9%). A maior carência está nas escolas públicas da redes municipais, em que 58,2% das escolas possuem recursos para fins administrativos e apenas 29,6% para fins pedagógicos. Ou seja, a disponibilidade é baixíssima. Durante a pandemia as atividades pedagógicas e administrativas aconteceram principalmente fora das unidades escolares, contudo, essa baixa cobertura nos diz do quanto a cultura digital ainda está distante de ser uma realidade comum nas escolas. Isso significa que para a maior parte das educadoras e educandos não é impertinente asseverar que os currículos praticados na escola ainda pouco incorporam as TIDICs.

Conforme destacado por Danielle do Carmo Martins (2021, p. 20), a inclusão digital, se promovida num sentido emancipatório, pode tornar-se um impulsionador da educação libertadora ao proporcionar às pessoas socialmente excluídas o acesso à cultura digital e ao seu potencial para exercerem os seus direitos de cidadania.

Nessa direção

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (Sacristán, 2000, p. 20).

Na concepção de Martins (2021), não estar alfabetizado digitalmente, aprofunda assim os processos de exclusão comuns na vida dos estudantes da EJA. Isso fica muito evidente na situação em que nos encontrávamos com a pandemia da Covid-19. Os estudantes da EJA são o grupo que mais sofre com o processo de exclusão escolar devido à implantação do ensino não presencial.

Diante dessa realidade é um desafio para os docentes orientarem suas práticas curriculares à luz das particularidades da EJA. Estas envolvem o desafio de organizar o currículo de forma condizente com seus propósitos sociais, políticos e educacionais, reconhecendo, entre outras coisas, a diversidade das pessoas que compõem a EJA e os processos de opressão e dominação que determinam suas vidas tanto individual quanto coletivamente, na formação específica dos docentes, nas práticas curriculares, etc.

No centro dessas especificidades é preciso situar os discentes da EJA, seus saberes

vivenciais, suas interpretações de mundo e suas demandas para essa modalidade em questão.

Em suma, analisando os dados podemos observar que existem muitas demandas no que diz respeito aos recursos tecnológicos, mostrando que a internet está ausente em grande parte das instituições escolares, especialmente no ensino fundamental nas escolas municipais e, sobretudo na sua utilização com finalidades pedagógicas. O ponto de argumentação aqui não se restringe apenas na constatação da ausência das condições concretas para o trabalho com as TDICs na escola básica pública, mas também o quanto essa realidade testemunha o tamanho dos desafios que as escolas e seus sujeitos enfrentam em relação a apropriação dessas linguagens tão importantes em um mundo cada vez mais digital.

Assim, constatamos que o uso de tecnologias digitais, especialmente das TDIC, ainda não é uma realidade em todas as escolas públicas brasileiras. Neste sentido, são vários os desafios a enfrentar, especialmente, no que diz respeito à infraestrutura das instituições de ensino, à disponibilidade de equipamentos e recursos tecnológicos, bem como à de formação inicial e contínua dos profissionais da educação capazes de contribuir para que as TDICs participem de forma efetiva na construção dos currículos realizados na escola, não apenas em uma perspectiva instrumental, mas como uma linguagem fundamental para o exercício pleno da cidadania no mundo contemporâneo.

Considerando os desafios e impactos enfrentados nesse período na busca por maior equidade, tais como: realidades sociais diversas, tecnologias que os educandos têm acesso, acessibilidade e disponibilidade (ou falta dela), adaptação de currículo, preparo de materiais didáticos, vínculos e mediações que fazem parte da função docente, a educação atravessa um período de ressignificações, tornando o ensino remoto, mediado pelas TDICs uma das soluções mais utilizadas na tentativa de dar continuidade ao calendário letivo na concepção de Branco, Adriano e Zannata (2020).

Face ao contexto pandêmico, ainda em conformidade com os autores, a urgência da reorganização estrutural das instituições escolares para garantir atendimento dos educandos exigiu quase de imediato mudança nos saberes e nas práticas docentes. Mais do que nunca, salienta-se que não foi apenas necessário o ensino em larga escala (muitas vezes presencial), ou seja, todo mundo fazendo da mesma maneira e ao mesmo tempo para todos. Contudo, o ensino individualizado foi desafiado a considerar condições de acesso, domínio das ferramentas e rotinas de aprendizagens, sendo que essas muitas vezes ocorreram de forma assíncrona. É importante, portanto, reconhecer que mudanças dessa natureza não são fáceis de serem implantadas. São inúmeros desafios, muitos dos quais estão além da possibilidade de superação por parte das educadoras, em especial, as do CEM em relação as TDICs, assunto

que trataremos na próxima seção.

3.2.1 Os desafios da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas curriculares das educadoras alfabetizadoras no CEM.

Esta seção tem como objetivo compreender quais foram os desafios enfrentados pelas educadoras no desenvolvimento das práticas curriculares em alfabetização no que tange às questões das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, isto porque essa é a primeira dimensão que é abordada na discussão dos resultados da pesquisa. Nessa direção, a pesquisa buscou mapear as tecnologias digitais utilizadas na EJA durante o ensino remoto emergencial pelas educadoras alfabetizadoras no CEM.

Em Juiz de Fora, a Secretaria de Educação, a partir das leis, portarias e normativas que regulamentaram o ensino remoto, garantiu autonomia às instituições escolares para elaborem seus próprios currículos no contexto remoto instituído pela pandemia, tomando uma direção diferente daquela realizada onde a Secretaria do Estado da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) institucionalizou a REANP/MG em 17 de abril de 2020, através da Resolução SEE nº 4.310/2020. A recomendação da REANP é que esses processos ocorressem essencialmente de forma digital, apontando para a necessidade de manter e melhorar a interação professor-aluno e aluno-aluno através do uso de tecnologias digitais e, em alguns casos, de materiais impressos.

De acordo a mesma resolução, o REANP:

[...] constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino, ofertados pelas escolas estaduais (Minas Gerais, 2020).

A rede estadual fez usos de canais de televisão e o *Programa de Aprendizagem Tutorial* (PET), ou seja, apostilas e plataformas digitais com conteúdos disciplinares.

Essa direção imprimida pelo subsistema político-administrativo exigiu que as equipes das escolas se organizassem em torno da tarefa de conceber quais práticas curriculares seriam propiciadas aos educandos em um cenário de tantas dificuldades, incertezas e perdas.

A fim de atender as exigências impostas, a equipe gestora do Centro de Educação Dr. Geraldo Moutinho - CEM se reuniu via plataforma digital *Google Meet*, para iniciar um processo de reorganização de sua proposta curricular, em que foi possível a definição de quais ações seriam tomadas diante das incertezas do contexto vigente e os documentos encaminhados pela SE/PJF.

No CEM, conforme relatado pela Valéria, as reuniões aconteceram de forma coletiva.

Assim, através das reuniões, eles faziam uma reunião geral mensal. Nessa reunião geral, a gente discutia temas a serem trabalhados. E todo mundo participava. Tinha vez, que tinham 70, 80 pessoas na reunião. Daí todo mundo participava para pensar sobre os temas que embasariam as práticas e depois se organizava por grupos, por segmentos e cada segmento tinha o seu coordenador responsável, que saía daquela reunião geral e organizava o que seria feito a partir das discussões. E foi todo mundo aprendendo, um ajudando o outro. A gente se subdividia. Aquele grupo grande, sabe? Saía cada um num link, com a sua coordenadora e ali cada um conversava com seus pares e organizava como seria desenvolvido as práticas de acordo com o tema escolhido no grupão.

Para as educadoras entrevistadas, essa organização pautada em discussões com o coletivo contribuiu significativamente para auxiliá-las quanto ao desenvolvimento de suas práticas curriculares. Frente aos desafios impostos, fez-se relevante portanto, a interação entre os pares. Os desafios que necessitaram ser pensados e, por vezes, reelaborados no fazer pedagógico. Para melhor encaminhar a situação, foram essenciais “profissionais que contribuíram como articuladores e mediadores desse percurso, que traz novos desafios e combina diferentes espaços, tempos, ferramentas e possibilidades” (Santos *et al.* 2021, p. 10).

A incerteza sobre o ritmo e a extensão das mudanças sociais que dizem respeito as TDICs, tanto para educadores quanto para educandos necessitam ter um nível mínimo de alfabetização digital, que é o conhecimento essencial para saber utilizar os recursos tecnológicos e escrever em ambiente digital e poder desenvolver ou acompanhar o currículo. Nesse sentido,

[...] o letramento digital e o próprio direito à educação são condições que afetam a oportunidade dos educandos da EJA se apropriarem crítica e criativamente das tecnologias digitais, ampliando seus conhecimentos na sociedade informatizada que vivem suas leituras de mundo e as possibilidades de transformação social (Martins, 2021, p. 44).

Contudo, o despreparo para uma implementação rápida face a uma situação de

pandemia muitas vezes começa de forma improvisada.

Isso se traduz nos relatos das educadoras entrevistadas que, assim como muitos outros profissionais da educação enfrentam inúmeros desafios no uso das tecnologias para exercer suas funções.

[...] Então, eu acho que o grande desafio foi esse, ter que aprender apesar de não ter um lugar adequado para fazer isso. Ter que fazer, inclusive, as pessoas da minha casa me aguentar trabalhando dentro de casa porque o espaço ali também é delas. E eu tirava isso. Porque às vezes, eles falavam: ah, tem que abaixar isso daí porque minha mãe está trabalhando. Então, quer dizer, tanto eles me deram um pouco de trabalho como eu também invadi um pouco o espaço deles. Então acho que o grande desafio foi esse. Porque aprender, eu aprendo fácil. Meus filhos me ajudaram e tudo. Parei com aquele negócio de pedir e eles me entregarem pronto. Falei: não quero! Eu que quero fazer. Você não vai ficar aqui comigo o dia inteiro, eu tenho que trabalhar. Me ensina? Qual botão que eu aperto, e assim eu fui aprendendo (VALÉRIA).

Aprendizagem, um volume de informação sobre as tecnologias para aprender em um curto espaço de tempo e com muita rapidez (VALDIRENE)

Concordamos com a concepção de Branco, Adriano e Zannata (2020) que, sem proporcionar algum tipo de acesso à educação no decurso da pandemia, provavelmente seria ainda mais prejudicial aos estudantes. Sabemos que o preparo das pessoas para utilização dessas tecnologias não se dá apenas com a disponibilidade e acesso aos recursos existentes. Sem os esforços das instituições educativas para se envolverem na cultura digital os impactos sociais, econômicos e as desigualdades sociais assumem proporções bem maiores.

Vale ressaltar que as pessoas com disponibilidade para acessar às mídias digitais e internet, geralmente já tem meios de investir em seu letramento digital. Porém, aquelas que não tem ficaram à margem do processo.

O primeiro desafio portanto, buscou refletir sobre a necessidade dos docentes investirem em seus próprios letramentos digitais. Segundo Almeida e Alves (2022, p. 2),

[...] as tecnologias digitais são substanciais para a performance dessas interações, proporcionando, através de uma série de plataformas digitais, o estabelecimento da comunicação com uma parcela da população que tem acesso a agenciamentos sociotécnicos e que se encontram em distanciamento social. Entretanto, a implantação ou implementação dessas práticas nas relações sociais demandam o domínio de habilidades e competências do chamado letramento digital.

Na perspectiva de Dall Pizzol *et al.* (2021, p. 12), a formação docente apresenta hoje uma certa instabilidade quanto ao uso das tecnologias educacionais, especialmente em sala de aula. Com base nesse conceito, é importante refletir sobre o papel do uso da tecnologia educacional na formação de professores.

Moran (2013) discutiu que as mudanças na sociedade devido ao uso da tecnologia têm sido tão impactantes que, num curto espaço de tempo, será necessário reorganizar a educação em todas as suas formas e níveis. Na profissão docente, há necessidade de pensar além do seu uso cotidiano, pois, diante dos desafios impostos pela tecnologia, os professores precisam rever suas práticas docentes e explorá-las da melhor forma possível, a fim de pensar o processo de aprendizagem de uma maneira produtiva. Esta reflexão pedagógica reflete sobre a forma como a aprendizagem é concebida e quais mediações tornam-se relevantes nos momentos cotidianos de interação com a tecnologia.

Os professores são desafiados a refletir criticamente sobre o uso da tecnologia e sua inclusão em sala de aula que deve ir muito além de simples instrumentos e dispositivos, visando utilizá-los como intermediários no processo de ensino e aprendizagem, provocando mudanças na formação humana voltadas para a sociedade do conhecimento.

Ainda em consonância com as ideias de Almeida e Alves (2022), na educação, a necessidade do desenvolvimento das habilidades de letramento digital é ainda mais urgente, uma vez que as medidas de emergência devido à situação da Covid-19 levaram algumas escolas e universidades privadas do país para o ensino remoto e a implantação de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Valéria destaca em uma das suas falas a necessidade de conquistar autonomia em relação aqueles que a auxiliam a operar com as TDICs. No relato das docentes entrevistadas elas destacam que não precisaram dividir os equipamentos com o restante da família, mas precisaram comprar um celular com maior capacidade de armazenar dados para atender as demandas do ensino remoto, além de investirem em pacotes de dados de internet com o próprio salário.

Tecem críticas em relação a não terem tido uma formação inicial, continuada e em serviço para trabalhar com as TDICs com fins pedagógicos e seguem a margem do debate em torno das TDICs. Isto é, apontam que os contextos de sua formação docente não contribuíram para sua alfabetização e letramento digital e que durante a pandemia tiveram que enfrentar essas lacunas.

O segundo desafio apontado foi lidar com o baixo ou não letramento digital dos educandos associado aos limites de ordem operacional, como ausência de equipamento

adequado, despreparo no manuseio e sinal de internet de qualidade.

Percebe-se na análise das entrevistas realizadas com as três educadoras do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEM, muitas dificuldades quanto a utilização das TDICs também por parte dos educandos. É crucial destacar que esses aspectos precisam ser abordados de maneira mais aprofundada para entendermos plenamente os desafios enfrentados pelos docentes na EJA no decurso do ensino remoto.

As educadoras apontam que o maior desafio enfrentado foi,

O uso da tecnologia! Muitos alunos, principalmente os mais idosos, não tinham acesso a celular ou a um celular com internet. Não sabiam fazer, os nossos alunos até os mais jovens, é surpreendente isso. Hoje isso tem melhorado. O que a gente está fazendo? Um trabalho voltado para a tecnologia também, para ver se a gente consegue reestruturar a visão que esses alunos têm do uso do celular, porque eles não conseguem fazer uma pesquisa no Google, né! Até os mais jovens a gente tem alguns mais jovens na EJA e eles não sabem fazer uma pesquisa, eles sabem entrar nas *redes sociais*, mas eles não sabem é utilizar o celular como instrumento de estudo, como enciclopédia, ainda que seja para ser criticada. É que o conteúdo que tem ali de uma crítica, de uma notícia, ainda que ele discuta aquilo e o contradiga que não sabe. Então diante do que a gente enfrentou, esse foi o maior desafio (Valdirene).

Esse excerto trazido pela Valdirene aponta para a importância de se refletir sobre a inclusão digital na EJA. Nas concepções de Motoki *et al* (2021, p. 2), é necessário “entender que esse público-alvo é composto, em sua maioria, por imigrantes digitais. Atualmente, as pessoas mais velhas foram “socializadas” diferentemente de seus filhos que já estão no processo de aprendizagem da nova linguagem”. As autoras destacam que de acordo com os cientistas, a língua quando é aprendida na fase adulta, segue para uma parte diferente do cérebro. Quanto aos professores, mesmo com esforços, uma grande parcela também se encontravam despreparados para utilizar as TDICs para o ensino, apontando-se outra questão relevante: a formação continuada dos professores em exercício.

Valdirene relata também a respeito da relação dos jovens com a utilização das TDICs para fins pedagógicos. De acordo com Neto e Silva (2021, p. 45), a intensidade do uso do celular é uma das principais características visíveis dos comportamentos das juventudes contemporâneas. “Através das TDICs são constituídas as amizades, prestígio, status social e aceitação dentro do grupo social”. Às juventudes apresentam uma maior familiaridade com as TDIC, se comparada com os educandos adultos e idosos, a experiência vivida durante o ensino remoto sugere o quanto são limitados os usos que os jovens fazem de tais tecnologias e o quanto seu letramento digital acaba restrito aos usos de redes sociais mais voltadas para

entretimento.

Já a docente, Adriana destaca a falta de uma rede de internet adequada e um aparelho de celular com mais recursos, a situação financeira, além da falta de experiência no manuseio do telefone celular por parte dos educandos da EJA.

Bem, o maior desafio é que a gente, por exemplo, nem todos os alunos tinham uma boa internet. Nem todos tinham um aparelho que, como disse, muito confortável, que dava para eles. Não era todos que tinham smartphone, não é? Eu mesmo tive que trocar o meu celular, porque chegou uma hora que não estava dando conta. Então, assim, a questão financeira deles, que eu falei, não tinha internet e nem todos sabiam mexer no whatsapp. Muitas vezes mandavam figurinha ou falavam apertando o áudio. Assim, com relação a escrita, não. Então, quer dizer, você alfabetizar de longe, a distância. Veja bem, uma coisa é a gente estar perto de um aluno mostrando para ele como fazer, e outra coisa é você ficar distante deles. Então, isso sim, para aqueles alunos que não sabiam ler e escrever, realmente foi muito difícil para eles (ADRIANA).

De acordo com Nicodemos e Serra (2020), é de suma importância compreender as questões que dizem respeito ao acesso às tecnologias de informação e comunicação. Deve-se enfatizar, desde já, que a situação econômica e o acesso à tecnologia são aspectos claramente inter-relacionados, pois a realização das atividades remotas com conforto e qualidade técnica é essencial. Certas técnicas exigem custos que vão além das capacidades financeiras de muitos estudantes. Um dos requisitos para essa qualidade técnica, por exemplo, é o dispositivo através do qual se acessa as plataformas educacionais, onde se realiza a maior parte das atividades educativas que se desenvolvem neste momento.

Ainda segundo os autores, outros usos mais relacionados à educação escolar, como leitura, busca de conteúdo e acesso a vídeos educativos entre outros, normalmente não fazem parte da sua rotina. Isto se explica por dificuldades técnicas, como a falta de boa velocidade e internet estável na área onde residem, e pelo alto custo para garantir boas condições de navegação, como adquirir pacotes de internet compatíveis com as necessidades de utilização e a aquisição de aparelho de celular com boa capacidade de armazenagem de dados e para utilização exclusivamente pessoal, ou seja, não compartilhado com outros familiares.

Conforme asseverado na fala das educadoras, essas dificuldades de ordem técnica definiram limites concretos na interação que se procurou estabelecer durante o Ensino Remoto. Contudo, é preciso também compreender o quanto para a maior parte dos educandos da EJA o letramento digital ainda é um horizonte a ser conquistado e o quanto a escola tem participado desse processo. Isto é, o acesso à cultura digital segue sendo mais um direito

interditado aos sujeitos da EJA. A pandemia evidenciou de forma ainda mais dramática essa realidade histórica.

De acordo com Ribeiro, Costa e Sousa (2021, p. 31), “o uso das TDICs junto a um público mais velho e considerado “imigrante digital” como é o perfil do aluno da EJA implicasse em repulsa ao uso das tecnologias”. Os estudos dos autores apontam que suas dificuldades são mais relacionadas a falta de preparo para utilização dos recursos tecnológicos. Freire (2011) em suas concepções quanto à relevância, possibilidades e implantação das tecnologias em sala de aula:

Ora, se a escola é um espaço em que isso se dá, me parece que o que a escola teria de fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam ou não fazem o trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático.

Os processos educativos mediados pelas tecnologias exigem dos educandos uma autonomia intelectual frente a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de disposições de pensamento que ainda não foram conquistadas plenamente pelos educandos

Essa dimensão precisa ser considerada de forma articulada à questão da desigualdade e exclusão econômica que marcam a história de vida individual e coletiva dos sujeitos de direito da EJA. Além das dificuldades de ordem tecnológica, uma grande parcela dos estudantes matriculados na rede pública vivem em condições precárias e não conseguem acompanhar as aulas por falta de recursos e pelas dificuldades enfrentadas no dia à dia de suas casas. Durante a grave crise sanitária, econômica e política vivenciada no Brasil, foi notório o rebaixamento das condições de vida do/as trabalhadora/es, o que tensiona ainda mais o esforço empreendido de articular trabalho e escola. Os educandos da EJA no período da pandemia tiveram que trabalhar para garantir a subsistência pessoal e de seus familiares conforme retratado no recorte abaixo, a partir da entrevista no CEM.

Nós estávamos trabalhando à distância, mas não significava que eles estavam sem trabalhar. Tinha alunos do CEM que eram porteiros, tinha aqueles que trabalhavam no Supermercado Bahamas, então eles trabalhavam e eles não aguentavam ficar no celular, vamos dizer assim, 04h, 05h. Então, tinha que ser uma coisa, assim, sucinta em termos de tempo e conteúdo, uma coisa que chamasse atenção [significativo]. Que eles gostassem de estar naquele espaço de aprendizagem, mas que não cansassem demais. A gente tinha esse desafio (ADRIANA).

Fica evidente o terceiro desafio na fala da professora Adriana, que o trabalho remoto

não foi uma realidade vivida pelos educandos da EJA que se encontravam empregados durante o período da pandemia. Os trabalhadores estudantes tiveram que conciliar o tempo do trabalho com novos processos escolares que se realizam por meio da virtualidade e em um contexto de virtualidade, de incerteza, insegurança, adoecimento e perdas.

O Estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) indica que apenas 11% dos trabalhadores estiveram em trabalho remoto em 2020 no Brasil. Também é muito relevante apontar qual foi o perfil desses trabalhadores que atuaram em home office. Segundo o mesmo estudo, “56,1% eram mulheres, 65,6% eram brancos, 74,6% possuíam escolaridade de nível superior completo, 31,8% estavam na faixa de 30 a 39 anos, e 63,9% estavam empregados no setor privado” (IPEA, 2020). Considerando que os sujeitos da EJA apresentam baixa escolaridade e a grande maioria é negra, conclui-se que essa não foi uma condição de trabalho vivida pelos educandos da modalidade. Isso significa que além de lidar com a apreensão, medo e adoecimento por estarem trabalhando de modo presencial durante a pandemia de Covid-19, também foi exigido dos alunos dar conta do ensino remoto, sem nenhum tipo de apoio material por parte do Estado brasileiro. A fala de Adriana, portanto, salienta sua preocupação ao longo do processo de construção curricular mediado pelas Tecnologias demonstrando estar atenta a essa dimensão da vida laboral e de vida de seus educandos. Isso se concretiza por meio da seleção dos conteúdos que escolhe para trabalhar, que na sua leitura precisavam ser mais sucintos, ou seja, textos menores, significativos (voltados para a realidade do educando).

Vários estudos segundo Miranda (2018) indicam haver uma tendência de acreditar que ao aliar a formação curricular da EJA ao mundo do trabalho (ou profissionalização), os alunos estarão mais receptivos aos conteúdos da EJA. No entanto, é necessário ter muita cautela a esse respeito, porque dessa forma os estudantes são vistos como objetos produtivos que beneficiam o mercado de trabalho, independentemente das suas dimensões políticas, históricas e sociais. Na EJA, não só devem ser considerados todos os aspectos da educação profissional, mas também a ligação entre as diferentes dimensões da formação humana.

Em síntese, essa realidade, provocada pela pandemia de Covid-19, demonstrou que a utilização desses recursos nas escolas ainda não contempla a todos, uma vez que as desigualdades sociais são amplamente expostas através do ensino remoto. Outra evidência impressionante é que as docentes têm dificuldade em utilizar os recursos digitais em suas práticas curriculares seja por conta falta de preparo para lidar com as TDICs ou falta de acesso.

Diante da interpretação aqui proposta, percebemos que há uma diferença entre o

docente utilizar as tecnologias para uso pessoal e a utilização em sua prática curricular com os educandos. Quase todos possuem e-mail, manda foto, navega na internet, grava vídeo e outros. Porém, quando utilizado com fins pedagógicos, mediante condições materiais precárias tanto da parte dos educadores e ainda mais limitadas por parte dos educandos, e sem qualquer formação inicial e continuada, surgem inúmeras dificuldades. Para lidar com tantos desafios, a pesquisa buscou problematizar quais estratégias e redes de apoio acionaram e puderam contar.

Outro fator que se configurou desafios no ensino remoto para as educadoras foi:

[...] manter o vínculo com o aluno, manter esse aluno na sala virtual. Isso aí foi um grande desafio. Além, obviamente, da gente ter que começar praticamente do zero. Não é que você está acostumado com papel e tinta. De repente você vem para um ambiente totalmente virtual. Mas o grande desafio foi manter o contato ou a participação desse aluno na sala virtual, que era um trabalho mesmo de formiguinha, de ligar. Fulano você não apareceu. Senti sua falta! “Professor, não tô entendendo”! Não se preocupe. Vem que eu te ajudo. Até para que esse aluno não perdesse o vínculo com a escola. E que a gente fazia o que era uma situação que tava todo mundo melindrado e a gente precisava acolher esse aluno de qualquer maneira para que ele não perdesse esse vínculo com a escola (VALÉRIA).

Assim, o quarto desafio das educadoras foi buscar estratégias para manter o vínculo dos educandos com a escola. A Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) segundo o Portal de Notícias (2022) destacou em sua página que em relação ao processo de “Busca Ativa” conseguiram resgatar 4.848 estudantes em situação de evasão escolar no município. Essa ação foi possível:

[...] após firmamento de um Termo de Pactuação de ações Interinstitucionais Coordenadas entre as Secretarias de Educação (SE), Assistência Social (SAS) e de Saúde (SS) da PJF, Ministério Público de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino e Conselhos Tutelares com a finalidade de reinserir crianças e adolescentes evadidos para que concluíssem a educação básica na idade certa.

Entretanto, a reportagem não menciona os jovens e adultos da EJA. Ainda de acordo com a reportagem, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE) e da Supervisão de Mediação e Acompanhamento ao Educando (SMAE), foi responsável pelo processo de reinserção dos alunos que evadiram.

A SE recebeu as listas de alunos enviadas pelas instituições de ensino, juntamente com seus dados e ações. A SMAE enviou então cartas aos responsáveis de cerca de 5.000 estudantes listados enfrentando problemas como áreas em que os correios não entregavam

cartas e estudantes que não retornaram mesmo de posse da carta (Prefeitura de Juiz de Fora, 2022).

Portanto, como motivar os alunos da EJA é, sem dúvida, um dos muitos desafios que os educadores enfrentam no ensino a distância. Para superar essa dificuldade, mobilizaram profissionais de toda a escola. A busca ativa é uma forma de enfrentar a evasão, um dos problemas enfrentados pela EJA, agravado pela pandemia da Covid-19

Conforme relatado pelas participantes da pesquisa, todos os profissionais da escola se articularam para a busca dos educandos que não retornaram. Procuraram estabelecer contato por meio de ligação do aparelho móvel, recado pelos colegas. Quando alegavam não “dar conta de estudar sem ser na escola” (espaço físico), “que não conseguiriam aprender a ler e escrever assim de longe”, as educadoras então se comprometiam a auxiliá-los durante as atividades curriculares e incentivavam o tempo todo para a importância da construção do vínculo com a instituição no ensino remoto.

O quinto desafio portanto, aponta para a importância da presencialidade para o processo de alfabetização.

A EJA caracteriza-se pelo aprendizado presencial que aplica conhecimentos didáticos como a pesquisa e a problematização à produção de conhecimento. O objetivo é desenvolver o potencial individual – como a capacidade de ouvir, refletir, argumentar e registrar – para desenvolver a aprendizagem individual e coletiva. Na EJA você encontra diversos perfis relacionados à idade, escolaridade e cultura. Essas pessoas pertencem à classe popular – bairros e comunidades que se desenvolvem de forma aleatória e têm grandes necessidades materiais. Muitas dessas pessoas já vivenciaram experiências negativas com compromissos adultos desde a infância, muitas vezes sem saber os reais motivos (Reichardt; Silva, 2020, p. 68).

Na fala da Valdirene é destacada a importância da presencialidade para o processo de alfabetização: “não existe uma educação, uma alfabetização remota. Não existe isso porque alfabetização também é troca de energia, também é olhar, e olhar também é uma atenção e isso a gente até consegue fazer por um tempo remotamente, não todo o tempo”.

Dessa maneira, em função do ensino remoto, educadoras e educandos precisaram enfrentar de forma integrada os desafios que envolvem os processos de alfabetização digital e alfabetização. Isto é, ao mesmo tempo que se buscava alfabetizar era necessário ensiná-lo a operar com as tecnologias e de forma remota.

O sexto desafio relaciona-se ao tempo de trabalho que invade a vida cotidiana: sobrecarga de trabalho e seu impacto na saúde física e emocional dos docentes.

O trabalho docente se configura em uma profissão com inúmeros desafios e condições impostas. “A sobrecarga das atividades docentes se repercute na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”, como apontando por Costa *et al.* (2021, p. 1). Os autores afirmam que a pressão da docência em uma sociedade capitalista provoca a ocorrência de adoecimentos, afetando a qualidade de vida e o bem-estar dos professores. A pandemia de Covid-19, provocou uma crise sanitária, afetando os contextos escolares, as organizações de ensino e a saúde e o bem estar dos professores devido a mudança nos hábitos de trabalho e nas exigências profissionais.

A situação do trabalho docente, que já era considerada precária, agravou-se ainda mais com o surgimento da pandemia. O vírus causou uma tragédia que afetou a humanidade. Foram implementadas medidas para reduzir a transmissão da doença, como o distanciamento social para reduzir o contágio. As aulas presenciais nas instituições de ensino foram suspensas, provocando alterações e reorganizações no calendário escolar para adequar a nova modalidade de ensino não mais presencial e também com a utilização das TDICs. Esse novo cenário, causou impacto na saúde dos professores por conta de um reajuste nos horários escolares e ajustes para acomodar o ensino digital a distância, impactando o bem-estar dos alunos e profissionais do ensino, conforme apontado por Souza *et al.* (2021, p. 3) “professoras e professores passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, home office ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes.”

Percebemos através da afirmação dos autores que o tempo de trabalho do educador no ensino remoto foi se ampliando sem que ele sequer tivesse percepção, como podemos observar no trecho selecionado abaixo.

Você na verdade, agora conversando, eu penso que a gente trabalhava praticamente o dia todo e parte da noite, porque o aluno entrava antes, você tinha a presença física. Como não existia a presença física, o aluno te mandava 08h00, você já responde oito, às 09h00 da manhã, 09h10 ao meio dia, 01h00, duas ou às 05h00 da manhã. Eu estava respondendo muitas vezes às 22:30 e também estava corrigindo a devolutiva do aluno. Então, não houve uma, ou na verdade, tudo, tudo foi quebrado. A nossa prática, ela foi quebrada totalmente pela pandemia, né? A gente tentou reestruturar o ensino para enfrentar aquele momento. Mas a nossa prática, ela não foi a mesma. Ela foi muito dolorosa (VALDIRENE).

O educador ficou sobrecarregado. Eu adoeci, fiquei com depressão. Então, eu estou tendo que tomar medicamento até hoje, Não deu. Foi uma sobrecarga de trabalho enorme, enorme. Imagina duas escolas trabalhando online. Foi muito difícil, muito difícil!

(VALÉRIA).

Ao analisar o trabalho docente é preciso relacioná-lo com a totalidade social. Não é possível realizar tal tarefa em relação as práticas dos educadores sem considerar o contexto dos envolvidos. Além disso, os dias atuais têm apontado novas exigências e assumido características cada vez mais técnicas com o ensino remoto.

A conexão entre educação e a sociedade, evidencia na concepção de Sacristán (1999, p. 46), que a “a lógica do mercado deixa a educação e os seus profissionais na contingência das demandas externas, ao domínio das motivações socialmente condicionadas, porque o mercado opera num mundo em que algumas coisas caracterizam-se como mais ou menos desejáveis [...]”. Dito em outras palavras, de acordo com Lacerda (2017), a lógica capitalista não deseja tanto a garantia do direito às aprendizagem aos estudantes, principalmente os da modalidade da EJA e, têm muitas vezes fechado os olhos para as questões da saúde do professor. Seu objetivo se concentra na geração de lucros.

Além da ansiedade e do medo de ver cada vez mais uma enorme quantidade de pessoas infectadas e inúmeras mortes, os professores também precisaram se preocupar em oferecer um ensino de qualidade em meio à pressão das instituições de ensino e, desta maneira, acabaram ficando adoecidos. Com a crise sanitária causada pela pandemia, eles precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver suas práticas curriculares.

[...] era o único meio, porque o meio que a gente utilizou foi o tecnológico, inclusive para enviar as apostilas, né? Porque a gente enviava no período que a gente enviava e elas imprimiam. Então, a gente trabalhou de maneira tecnológica o tempo todo (VALDIRENE).

Diante da pressão afim de alcançar os objetivos elencados pela instituição e muitas das vezes sem êxito, em consequência de questões relacionadas a utilização de tecnologias, gravação de aulas, produção de conteúdos curriculares, e também quanto ao número de casos de óbitos e hospitalizações, acabaram por desencadear processos de adoecimento dos docentes.

Você tinha pessoas a todo o tempo que não entrava porque fulano estava internado, porque fulano estava doente, porque fulano quer dizer, foi uma coisa que nunca antes vista e que realmente não dá para você. Eu não consigo. Juro para você que até hoje eu não consigo entender como a gente conseguiu trabalhar isso (VALDIRENE).

Desta forma, vários fatores contribuíram para afetar a saúde dos educadores, como o aumento do trabalho docente, a precariedade do ambiente de ensino, o desgaste físico e mental, a desvalorização profissional e salarial, o acúmulo de cargos, falta de descanso e de momentos de lazer dentre outros, corroboram para o adoecimento.

Podemos concluir que a pandemia da Covid-19 escancarou a falta de experiência docente para se adaptarem aos meios tecnológicos e plataformas digitais, se constituindo em um fator causador de muito estresse e ansiedade perante a esse novo desafio. Para que o processo educacional avance, é essencial que comecemos pelo educador, mas não somente com a sua formação tecnológica, mas especialmente com a saúde deste profissional no exercício de sua prática docente. Conforme assevera Souza *et al.* (2021, p. 10), “a preocupação com a saúde docente deve ser um parâmetro fundamental para um sistema educacional consistente, que dê prioridade às melhores condições de trabalho e a valorização destes profissionais”. O adoecimento docente é uma realidade que não deve ser negada ou ignorada.

As educadoras do CEM destacam a grande dificuldade de conciliar o tempo do trabalho que acontece em casa e as demandas de trabalho doméstico, de cuidado e atenção com filhos, preocupação com os idosos. Outra questão abordada diz respeito as condições para adequar a casa para desenvolver seu trabalho. Tiveram que fazer adaptações no seu ambiente privado para atender as demandas, além de negociações com os familiares para garantir silêncio. Valéria aponta que esperava o momento que todos dormissem para não incomodar os membros da família e garantir o silêncio para desenvolver e corrigir as atividades dos educandos.

Nessa dimensão da questão do tempo dedicado a atender os alunos em qualquer hora do dia, Valdirene fala que trabalhava praticamente o dia todo e parte da noite. Como não existia a presença física, o aluno mandava atividades e ela ia respondendo e corrigindo a devolutiva do aluno. Diante das falas das educadoras percebe-se que sua rotina de trabalho se alterou radicalmente. Como tinham a preocupação com o estabelecimento do vínculo elas foram se adaptando sem a percepção da extensa jornada de trabalho imprimida pelo ensino remoto. Porém, de acordo com a Valéria essa realidade permeada por tantos desafios e longas horas no computador acabou lhe acarretando problemas de saúde, principalmente de ordem emocional. As três educadoras concordam que o fator que contribuiu muito para o desenvolvimento de suas práticas curriculares foi poder contar com as redes de apoio.

3.4 REDES DE APOIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: O CADINHO DE PROSA

Entendemos que muitos educadores têm pouco acesso ou não estão familiarizados com as tecnologias digitais da Informação e Comunicação. É o que sugere trabalhos como o de Dall Pizzol (2022) e Martins (2021), e o que as três educadoras partícipes de nossa pesquisa declaram. Portanto, é muito importante buscarmos compreender quais foram as estratégias e redes de apoio acionadas e disponíveis às docentes que contribuíram para a construção dos currículos em alfabetização na EJA mediados pelas tecnologias. Além de não terem formação nesse sentido, alguns docentes não são muito adeptos à utilização das redes, o que também se torna um obstáculo para eles na organização de suas práticas por meio de espaços de interação social virtual.

[...] Por exemplo, eu era uma pessoa que não usava tanto o celular. Nem para rede social eu usava muito. Hoje eu faço tudo, tudo no celular. Mas isso aconteceu a partir do momento que a gente começou a trabalhar remotamente, porque tudo era feito daquela forma. Como é que você ia estar com o notebook o tempo todo? Aí às vezes mudava, você tinha que estar com o note, com o celular, com tudo, tinha que estar com tudo! (VALDIRENE).

Remotamente, tudo fica mais difícil para educadores e educandos, principalmente para o desenvolvimento das práticas curriculares, inclusive no que tange o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e das atividades solicitadas. Antes da pandemia a presencialidade era uma dimensão naturalizada central no trabalho cotidiano da sala de aula, que não exigia o apoio de terceiros: olhar o caderno, fazer uma correção em sala, solicitar que a atividade fosse refeita. Com a instrução remota, a família, os colegas de trabalho, a direção da escola e a Secretaria de Educação passam a exercer um importante papel, formando uma rede de apoio, no propósito de superar os desafios gerados pelo ensino remoto.

Para o desenvolvimento da análise a respeito das redes de apoio, a categorização se deu da seguinte forma:

De maneira conjunta, em equipe, apesar da distância. Foi o que eu te disse. Apesar da distância, a gente estava muito junto. Então, isso foi resolvido em equipe, porém, era um trabalho constante. Não havia descanso, porque era um problema que dava 'aquí', que era uma coisa que não ia. Era uma reunião que a pessoa não conseguia entrar. Era um trabalho que você não conseguia enviar. Era um não sei o quê. Era o seu celular que travava. Então, a gente tinha que se ajudar. Era o tempo todo mandando, quando a gente não estava em reunião, a gente da reunião, porque assim era uma reunião geral e depois faziam as reuniões para o setor e depois a gente fazia uma

reunião por área, todo mundo de português fica todo mundo de só geografia fica para fazer o planejamento, a gente fazia por área. A gente tem que se ajudar, não tem outro jeito. Inclusive, a família teve um papel fundamental nisso, porque muita coisa eu aprendi com o meu marido, porque ele tinha mais habilidade, tem mais habilidade, sabe mais ... (VALDIRENE).

A fim de subsidiar esses processos, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora desenvolveu no mês de maio de 2020, a criação do Projeto *Cadinho de prosa*²² para interagir com os profissionais da educação cujo objetivo buscou favorecer articulações instituindo-se como um espaço de formação que os qualificassem diante dos desafios de garantir a escolarização durante o ensino remoto. O projeto consistiu na realização de uma série de *lives* em que pesquisadores, professores, técnicos da Secretaria de Educação foram convidados para tratar de temáticas pertinentes aos processos de escolarização, em especial, em tempos pandêmicos.

Segundo as informações contidas no *site Cadinho de Prosa* da Secretaria de Educação, o projeto em questão disponibilizou conteúdo de texto e audiovisuais baseados na cultura, arte, conhecimentos, saberes e produções humanas que constituem repertórios que pudessem ser vivenciados em diversos contextos da vida social (Juiz de Fora, 2020a).

IMAGEM 1. Layout da plataforma digital do Projeto Cadinho de Prosa



²² Acessando o link (<https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>) por meio de computadores, tablets ou smartphones, é possível ter acesso a diversos conteúdos, de forma totalmente gratuita, escolhidos para melhor atender à demanda do público. Entre eles então: dicas de livros digitais, sugestões de brincadeiras, dicas culturais e guia de atividades, entre outras opções.

Nesse sentido, foram desenvolvidas 55 *lives* durante a vigência do Projeto que na verdade, a partir de 2021 não foi mais uma referência formal para orientações pedagógicas, apesar de continuar sendo utilizado. Foi implementado o canal *Anunciar*²³, “de certa forma, ‘negando’ o valor e a influência do canal anterior, apesar do novo canal também abordar orientações de cunho pedagógico conforme relatos de Aquino” (2023) durante encontros do GRUPEEJA.

A fim de analisar as *lives* produzidas, as que enfocaram a EJA e a Alfabetização, iniciei a busca a partir das pesquisas no endereço eletrônico no *Youtube* <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/cadinho-de-prosa-no-youtube>, encontrando duas *lives* intitulada: *Revisitando a proposta curricular da EJA/PJF sob a perspectiva dos novos tempos*²⁴, apresentada pela educadora, Kátia Aquino - Departamento de Ensino Fundamental (DEF) - SE em 10 de setembro de 2020.

A Live apresentada pela educadora, Kátia Aquino, aborda um olhar reflexivo sobre a proposta curricular, bem como possibilidades interativas e dialógicas na EJA a partir da recontextualização da Proposta Curricular para o 2º período avaliativo 2020/2021 em consonância com o Referencial Curricular da EJA – PJF/2020. Contempla também possibilidades de abordagens práticas, vinculada a cada eixo temático integrador que consta do Referencial Curricular da EJA. E duas outras intitulada: *Leituras Freireanas na EJA: Sujeitos e currículos para o ser mais*²³ apresentada pela Profª Drª Mariana Cassab – UFJF em 24 de setembro de 2020 e *Leituras Freireanas na EJA: currículos para o ser mais*²⁴ apresentada no dia 13 de novembro de 2020.

As *lives* apresentada pela Profª Drª Mariana Cassab, ocuparam-se em trazer uma reflexão teórica que nos possibilita uma maior compreensão sobre os processos históricos de exclusão dos sujeitos da EJA. O embasamento teórico abordado contribui para subsidiar a prática dessa modalidade de ensino.

Na pesquisa em relação a alfabetização na EJA, não foi encontrada nenhuma *live*, somente algumas sugestões de práticas para a modalidade que foram publicizadas em 2020, disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:

https://youtu.be/4VuP_IekV44?si=a4HRcRcqXxcMiII-

<https://youtu.be/6sD2KxL-4Kw?si=fyXmstRglqZb3dk3>

<https://youtu.be/ty1vjTgmoco?si=DxNawsR52P9nK4BH>

https://youtu.be/C5dKK_AuzWQ?si=OXceDWb9O1flzBdU

²³ <https://youtube.com/@anunciarSE-PJF?si=Oq5prHpaHIKESIs9>

²⁴ A *live* pode ser acessada em: https://youtu.be/MhJ_9WgrDiY

A análise das *lives* produzidas pelo *Cadinho de Prosa* evidencia que não houve nenhuma especificamente sobre Alfabetização em EJA no ensino remoto. Também cabe explicitar que a participação era uma exigência institucional para cômputo das horas do extra-classe (6h40m) e os mecanismos de cobrança em relação a participação nas *lives* contavam com listas de presença que seria remetida para as escolas e Secretaria de Educação.

O CEM então, a partir do ambiente virtual como o *Cadinho de Prosa* e nas diferentes plataformas disponíveis das redes sociais, construiu a princípio sua proposta de ensino voltada à interação, a comunicação, a troca cultural e conhecimentos entre os pares e, compartilhamento de saberes a partir de ações docentes. As ações objetivaram o fortalecimento dos educandos na posição de sujeito no ato de aprender, respeitando as dimensões experienciais de cada pessoa, tomando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios, organizando atividades visando a aprendizagem compreendendo expressões culturais, cultura popular e erudita, entretenimento e informação como o trabalho com a autoestima, respeito e autoconhecimento (Juiz de Fora, 2020a, p. 57).

Porém, em relação a experiência com o *Cadinho de Prosa*, verifica-se que a percepção das educadoras diferem quanto a sua contribuição por meio das *lives* para a EJA.

De acordo com a Valdirene, o projeto:

[...] contribui, porque tudo o que você aprende contribui para subsidiar nossas práticas, ainda que seja para você não fazer ou criticar, mas contribui. Então, assim, na questão do ‘Cadinho de Prosa’, eu achei excelente, achei bacana e dava para fazer. Assisti algumas lives. Uma da EJA que falou da Proposta Curricular. O único problema é que era muito mais voltado para o regular. Ótimo material, excelente, muito bem elaborado. Porém, foi o que eu te disse, pouco ou quase nada direcionado a EJA. Eu tinha que estar pesquisando em outras redes, em materiais, de outros estados. Eu fiz isso no Paraná e no Recife. NOSSA! Aqui a gente teve, isso sim. Não desmerecendo o trabalho, porque foi novidade para todo mundo, foi exposto para todo mundo, uma loucura para todo mundo. Porém, a EJA já ficou novamente. O que a gente podia fazer era uma adaptação, o que a gente vive fazendo né? Mas...(VALDIRENE).

No trecho abaixo, na percepção da Valéria, a EJA foi contemplada, pois, segundo relata, as *lives* e conteúdos do *Cadinho de Prosa* contribuíram bastante com o momento atípico vivenciado com a pandemia de Covid-19. Ela destaca que,

Teve o apoio da SE com o ‘Cadinho de Prosa’. Eles ofereciam vídeos educativos e tudo, contemplando todo mundo, inclusive a educação de jovens e adultos. Tudo serviu para a gente usar para nos auxiliar na construção dos materiais a ser utilizados nas apostilas. Tudo o que era novo serviu para a gente usar no ano novo que a gente estava vivendo também.

(VALÉRIA).

Adriana já aponta que não participou efetivamente das *lives* que foram ofertadas,

Do ‘Cadinho de Prosa’ não participei muito. O que eu me lembro que eu participei foi das que estavam falando sobre a pandemia que até foi dado sobre a volta as aulas. Sobre os cuidados. A questão que falava sobre a pandemia, essas que eu participei. Eu não participei das outras, porque na verdade, o que é que estava acontecendo? A gente estava tão voltada para a questão do projeto de leitura, que requer toda uma pesquisa, todo um empenho que a gente ficou naquilo ali que a gente estava fazendo. Entendeu porque que eu não cheguei a participar? Olha, a primeira live assim, me ajudou a tentar entender um pouco melhor do que tava acontecendo no caso. E, como que eu poderia de alguma forma me proteger na hora que eu voltasse e proteger e orientar os alunos. E agora também, Eu não fiquei só nisso. Eu fui atrás de mais informação, porque você deve se lembrar que acontecia o seguinte: saia uma coisa e dali a pouco saía outra coisa (ADRIANA).

Voltando às questões das depoentes, percebemos que admitem que o *Cadinho de Prosa* trouxe contribuições, porque trouxe abordagens de inúmeras temáticas por meio das *lives* apresentadas com recursos tecnológicos e materiais bem elaborados e de excelente qualidade. Porém, duas das educadoras alfabetizadoras da modalidade da EJA nos anos iniciais não se sentiram suficientemente contempladas porque de acordo com Valdirene, “[...] o ‘Cadinho de Prosa’, eu achei excelente, achei bacana. O único problema é que era muito mais voltado para o regular. Porém, pouco ou quase nada direcionado a EJA”. Já na fala da Adriana, “[...] a primeira live assim, me ajudou a tentar entender um pouco melhor do que tava acontecendo no caso. E, como que eu poderia de alguma forma me proteger na hora que eu voltasse e proteger e orientar os alunos. E agora, eu não fiquei só nisso”.

A partir dos relatos das educadoras e ao revisitar as *lives* e conteúdos produzidos pelo *Cadinho de Prosa*, verifica-se, corroborando as falas das partícipes, que pouco se produziu diretamente voltado para a modalidade de ensino.

Por sua vez, ao refletirem acerca da EJA, Nicodemos e Serra (2020, p. 879), apontam que a modalidade já se encontrava “[...] fragilizada em termos do sentido universal e escolar de sua oferta [...]”, situação que se agravou durante a pandemia e os posicionou numa situação de invisibilidade muito complexa e inquietante. E essa invisibilidade se evidencia também nas poucas propostas curriculares por parte dos órgãos públicos mediadas pelas TICs, afim de garantir as aprendizagens escolares no ensino remoto.

Nos relatos das participantes da pesquisa, verificamos o quanto essa rede de apoio foi de extrema importância para o exercício da docência. No tocante ao apoio familiar e da

comunidade escolar, o apoio se deu,

[...] quando a gente não estava em reunião, a gente da reunião, porque assim era uma reunião geral e depois faziam as reuniões para o setor e depois a gente fazia uma reunião por área, todo mundo de português fica todo mundo de só geografia fica para fazer o planejamento, a gente fazia por área. A gente tem que se ajudar, não tem outro jeito. Inclusive, a família teve um papel fundamental nisso, porque muita coisa eu aprendi com o meu marido, porque ele tinha mais habilidade, tem mais habilidade, sabe mais...(VALDIRENE).

E eu consegui. Eu acho que foi pelo fato de que eu sabia o básico. Mas primeiro foi de ter a professora de informática, porque qualquer coisa a gente podia recorrer. Se precisasse ela estava explicando. E eu assim, se eu fosse criar uma coisa diferente que eu não sabia, perguntava para ela. E aí ela vinha com o maior boa vontade. Oh, você pode fazer tal, tal coisa, entendeu? Então, assim a coisa fluiu (ADRIANA).

Porque às vezes, eles falavam: ah, tem que abaixar isso daí porque minha mãe está trabalhando [...]. Meus filhos me ajudaram e tudo (VALÉRIA).

Adriana destaca no trecho abaixo que tanto discentes quanto docentes foram acolhidos e tiveram todo o apoio necessário por parte da equipe diretiva onde relata que,

Olha, foi assim total. Eles davam todo apoio para gente. Eles criaram um drive, né? Porque tudo que a gente dava ficava postado. Eu dava a minha e ficava armazenado e através dessas postagens que eles faziam as apostilas. Qualquer ajuda, eles estavam sempre ali e assim não tem que falar. É tanto coordenação quanto direção foi um apoio total para nos auxiliar com as tecnologias. De buscar conversar com os alunos, que não estavam indo e que podiam fazer o que estava acontecendo porque eles estavam com dificuldade. Então, assim, tentando fazer de tudo para ajudar de tudo, sabe? E tanta a gente quanto eles, a gente tinha o apoio naquele momento. A gente sentiu muito acolhimento e a gente percebia que também era dado para eles. E a gente ganhou suporte para dar esse suporte também para eles. E teve sim todo esse cuidado e todo esse apoio (ADRIANA).

Em relação ao apoio por parte da Secretaria de Educação, esse ocorreu a partir das orientações, protocolos, que segundo a Valdirene, se deu mais “aos olhos da lei, aos olhos dos sanitaristas, aos olhos dos cientistas”, ou seja,

Os documentos que chegavam da Secretaria de Educação eram documentos muito extensos e que deixavam muitas brechas para sua interpretação. A Direção e as coordenadoras conseguiram fazer um estudo anterior, compilar aquilo, compreender, apresentar para o grupo várias estratégias dentro do Documento orientador para a retomada das aulas presenciais que estava colocado, que não era uma coisa fechada, você tinha que procurar caminhos. Então, a direção lia aquela documentação, passava para a gente, fazia várias reuniões, como esse tempo todo. Então, dentro desses cinco pontos, vamos

trabalhar dessa forma. E assim, aí havia votação, se discutia, votava e trabalhava de maneira interdisciplinar (VALDIRENE).

Ao refletirmos sobre os relatos da educadora, percebemos que sua expectativa quanto ao apoio dado pela Secretaria de Educação estava para além das orientações normativas e protocolos sanitários. Diante do ambiente virtual de ensino que foi imposto e com o pouco ou nenhum tempo para reflexão das docentes, sua procura principal por apoio na SE foi no sentido de apreender os conhecimentos das TDICs, a fim de desenvolver suas práticas curriculares.

No entanto, em relação aos educandos da EJA, Brasil afora, percebemos que esse apoio familiar não contemplou a todas e todos. O trecho da entrevista da educadora, Adriana retrata bem a ausência dessa rede de apoio representado aqui por dois educandos do CEM no ensino não presencial.

[...] A gente teve duas situações, assim, que talvez eu possa descrever um pouco sobre o sentimento deles. Olha só, um era o Zé Rosa que ainda está na escola. Ele entrava, cumprimentava e via o vídeo. Por isso que eu gostava muito de passar algum vídeo. Porque aquele aluno que tinha dificuldade de escrever verbalmente, ele estava fazendo uma interpretação. Ele estava aprendendo. E então, assim, o Zé Rosa, via um vídeo, participava oralmente, agora nunca entregava nada. Ele falava, eu não dou conta. Eu não sei escrever nesse negócio, não dou conta. E para você explicar a distância para ele. Como que ele ia escrever tal palavra, é muito difícil. Porque senão virava uma cópia, você mostrava a palavra e ele ia tentando. Então, essa construção do processo cognitivo no sentido da alfabetização, realmente eu acho que ela é muito difícil a distância de se conseguir. Por quê? quando se tem alguém na família para dar um suporte é uma coisa, a gente tinha aluno que era deficiente auditivo, mas ele tinha, além de ter a professora que trabalhava à distância, que era professora de Libras, ele tinha a irmã, vamos dizer. Então, a irmã estava ali, colada, aquilo que ele não entendia, ela esclarecia e ajudava ele fazer. Mas e aqueles que não tinham. Então, foi um grande desafio [...]. Como é que aconteceu com eles? Então, fico só imaginando como foi. Deve ter sido dificílimo (ADRIANA).

No processo de construção curricular em alfabetização o uso de vídeos parece assumir um papel importante para o trabalho com os educandos não alfabetizados, pois por meio da oralidade, a educadora procurou manter o vínculo com o educando, trabalhar alguns conceitos e estimular sua participação oral durante as interações. Contudo, reconhece que enfrentou barreiras impostas pela virtualidade para avançar no processo propriamente dito de alfabetização. Outra dimensão que a fala da educadora revela, muito importante para o desenvolvimento do trabalho curricular que busca realizar remotamente, diz respeito a condição na qual o educando acompanhou as aulas. A educadora considera que quando o educando dispôs, em sua rede familiar e de amigos, de apoio de alguém que fizesse a

mediação didática das atividades propostas, ele teve mais condição de avançar no seu processo de aprendizagem. Infelizmente essa não é uma realidade encontrada na EJA. O recorrente é que os familiares dos educandos da EJA também tenham uma baixa escolarização e pouca familiaridade com as TDICs. Diante dessa realidade educacional e cultural, a quem recorrer?

Diante dos relatos apresentados, verificamos que, além da falta de apoio instrumental e pedagógico, outra questão enfrentada que dificultou o acompanhamento das aulas foi o despreparo no uso do telefone celular. De acordo com as educadoras foram inúmeros os fatores que acarretam dificuldades por parte dos educandos no desenvolvimento das atividades solicitadas na EJA. Dentre os principais entraves apresentados, elas destacam a não apropriação de saberes essenciais para garantir a interação com os recursos pedagógicos associada à condição de “analfabetizados” tanto nos processos de leitura e escrita quanto no letramento digital²⁵.

O termo “analfabetizados” alcunhado por Marta L. Souza (2022), objetiva incitar a reflexão sobre o termo “analfabeto” em uma concepção antirracista e decolonialista. Nessa linha de raciocínio, “o termo analfabetizado dialoga com a negação do direito de aprender a ler e a escrever sofrido pelas pessoas negras e pobres desde o período da escravidão no Brasil” (Poubell, 2023, p. 25).

Nessa perspectiva, Nicodemos e Serra (2020) argumentam que, além da desigualdade social, o ensino não presencial reforçou a marginalização vivenciada pelos sujeitos da EJA (educadores e educandos), por não terem sido preparados para as atividades escolares por meio das plataformas digitais, devido às limitações no nível de alfabetização digital, e no acesso às tecnologias:

Consideramos que tais ações têm impactado de forma incisiva nos modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes e que, na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público em suas trajetórias escolares, em função de dois aspectos. O primeiro refere-se ao acesso à tecnologia de informação para que as atividades remotas possam ser desenvolvidas de forma plena. O segundo aspecto reside no modelo pedagógico do ensino remoto, que implica em domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura adequada, entre outras condições igualmente distantes da realidade de muitos discentes e docentes

²⁵ Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

(Nicodemos; Serra, 2020, p. 882).

3.5. O CURRÍCULO OCUPADO EM ALFABETIZAR NO ENSINO REMOTO.

No CEM, para o desenvolvimento das práticas docentes, os recursos utilizados foram basicamente o celular com o qual as atividades foram realizadas via *WhatsApp*, gravação de vídeos e por meio da produção de apostilas impressas para aqueles educandos que não possuíam o telefone, não tinham acesso à internet ou mesmo não sabiam utilizá-la. Segundo a Adriana, “Quem não podia ir lá no CEM, a instituição disponibilizava as apostilas, para o motoboy levar na casa dessa pessoa. Isso foi muito legal”.

No desenvolvimento das práticas curriculares via *WhatsApp*, as educadoras destacam que o movimento ocorreu de forma,

[...] interdisciplinar. A gente trabalhava um assunto, todos os professores trabalhavam, todos os conteúdos trabalhavam. O que acontece na sala de aula hoje. Porém, naquele momento era tudo muito novo, tudo muito difícil. Como que a gente vai dar esse material? Como que a gente vai fazer isso?

A gente usava muito vídeo, muito, muita entrevista. Eu pedia muita pesquisa quando era uma turma com alunos mais idosos, mas na verdade a gente teve pouco acesso dos alunos mais velhos, a verdade é essa, não tiveram muitos, muita dificuldade. Então, quando os alunos entravam e a gente direcionava mais ou menos dessa forma, cada professor trabalhava dentro da sua disciplina, aquela temática e a gente até tomava cuidado para não deixar aquilo cansativo. Então, por exemplo, a professora de português estava trabalhando um poema. Como exemplo, vamos procurar um poema que fale, sobre o trabalho do professor que trabalhava. Falava sobre trabalho e trabalhava aquelas palavras e tudo na história, geografia ... Eu fazia essa discussão também ampliando para alguma questão trabalhista, ampliando para alguma questão da lei, para a carteira de trabalho. O RG o que é a letra R e G? O que significa registro geral? Então você ia trabalhando dessa forma, essa forma bem, bem prática mesmo (VALDIRENE).

Na fala trazida pela Valdirene aparece a importância da oralidade que corrobora com as ideias de Marques (2021), ao destacar que a ênfase é colocada na leitura e na escrita como as habilidades mais importantes a serem desenvolvidas durante a alfabetização, seguidas de conceitos matemáticos como identificação de números e sequências numéricas. Porém, outro eixo que necessita ser abordado em sala de aula é a fala, pois deve-se levar em consideração a capacidade humana de aprender ouvindo.

Outro ponto destacado em sua fala se refere ao pouco acesso dos educandos idosos.

Na concepção de Andrade, Silva e Scortegagna (2023, p. 10):

Ensinar requer um grande esforço dos docentes, sobretudo, no que se refere ao processo de envolvimento entre os alunos e os conteúdos a serem ministrados. No contexto da pandemia de covid-19, essa relação é balizada pela busca de metodologias que atendam às necessidades dos estudantes, possibilitando, assim, que os objetivos traçados sejam alcançados. Quando nos remetemos à modalidade EJA, temos um desafio ainda maior, haja vista que, nesses espaços, encontramos um grupo bastante diverso do ponto de vista etário, o que exige um maior envolvimento dos docentes.

As educadoras participantes do estudo expuseram as dificuldades que encontraram em relação às práticas pedagógicas com os educandos idosos na EJA. Dentre os relatos das educadoras foram observados práticas curriculares que revelaram complexidades do ensino remoto para idosos na modalidade de ensino, a saber: evolução nas habilidades de leitura e escrita; utilização de tecnologias e métodos; e a questão da frequência escolar.

Ainda com base nos autores citados, a dificuldade de domínio ou acesso de ferramentas tecnológicas relevantes ligadas à adaptação das metodologias acabam criando problemas aos educadores e educandos, com ênfase para os estudantes idosos. Esses fatores destacados pelos autores acabaram apontando uma maior exclusão entre os idosos.

Sobre a interdisciplinaridade, que é outra questão abordada pela educadora, Juarez da Silva Thiesen (2008) assevera ser um importante movimento de ponte entre ensino e aprendizagem. Entendida como formulação teórica e reconhecida atitude, tem o potencial de ajudar docentes e escolas a redefinir o trabalho de ensino em relação a currículo, métodos, conteúdo, avaliação e na maneira como os ambientes de aprendizagem são organizados. A prática docente de forma interdisciplinar, objetiva superar as normas tradicionais que operam com a criação do conhecimento de forma fragmentada, evidenciando semelhanças e promovendo análise crítica em relação as muitas abordagens para uma mesma temática. Freire (1987) afirma ser a interdisciplinaridade um processo metodológico de criação do conhecimento, embasado em sua relação com o contexto social e com suas experiências culturais reais. A expressão dessa interdisciplinaridade é procurada através da caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, através da qual é revelada, e a sistematização do conhecimento de forma integrada.

[...] Quando eu apresentava algum tema para eles, daquele tema, tentava aproximar o máximo da vida deles, da realidade deles e através disso eles estavam lá. E vamos dizer assim fazendo, é como eu vou colocar ali, ao ler que seja um filme, poema, um romance, uma música ou uma pequena palestra sobre algum tema e que a gente trazia para questões do dia a dia com deles. Então, primeiro eu tentava fazer com que eles percebessem que o

ensino escolar não era algo tão distante da vida deles. Eles estavam ali, fazia parte da vida deles e a gente ia apresentando determinadas conteúdos que eles precisavam conhecer de acordo com a Proposta Curricular da EJA. Ao mesmo tempo havia os momentos de abertura, os momentos de debate, que eu falava assim: “vamos papear”. E eu colocava umas figurinhas relacionadas a papear. Era um momento para conversar, tentando ligar aquilo, aquele conteúdo a partir dos temas selecionados pelo grupo em reuniões mensais, que eu estava dando a alguma coisa da experiência de vida deles naquele momento, entendeu? Para que eles pudesse compreender melhor o tema que estava sendo tratado e, então, se dava nesse sentido. E a gente tinha que trabalhar a escrita, mas a escrita de uma forma que não podia ser uma coisa muito extensa para não cansá-los, porque a grande maioria trabalhava (ADRIANA).

Segundo Sacristán (2000), os valores de qualquer currículo, e quaisquer mudança na prática educativa, são evidenciados pela realidade de onde ocorrem e como são implementados em situações reais. O currículo na ação é a expressão máxima desses valores, porque é na prática que todo projeto, conceito e intenção se torna realidade. A estrutura da prática é influenciada por vários fatores que se interrelacionam e baseia-se em parâmetros institucionais, pedagógicos e organizacionais, refletindo e refratando as tradições, metodologias e possibilidades reais de atuação dos docentes em meio às condições concretas existentes.

Em torno do currículo são realizadas diversas formas, tipos de atividades, ou seja, nele se cruzam práticas diversas. A verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas organizadas, pedagógicas e de controle [entre outras] provocam sobre ele (Sacristán, 2013, p. 13).

Nesta perspectiva, para atender as exigências legais e a realidade causada pela grave crise sanitária, o exercício docente no CEM se deu por meio dos eixos temáticos que foram selecionados a partir de discussões coletivas nas reuniões pedagógicas que aconteciam mensalmente e que a princípio foram voltados mais para questões relacionadas à pandemia e em seguida, abordando questões sobre cidadania, autocuidado e sentimentos, conforme assinalado nos relatos das educadoras.

A questão da higiene. A questão, da importância da vacinação, compreender o que era vírus, o que era bactéria, a diferença. Porque tinha gente que vinha com questões religiosas, que era o fim do mundo, que isso não existia, com coisas assim. Então, primeiro, entender o que a gente estava passando. E depois, a questão que eu falei, eu passei a voltar para os meses. Cada mês estava relacionada a um tema, então, aproveitei para trabalhar ... e no projeto de leitura, a gente começou a mergulhar nos sonhos deles. E aí foi uma

questão assim, de cidadania também, uma leitura cidadã de que eles e todo ser humano merece sonhar. E para realizar esse sonho que eles queriam, o que dependia, que estava na mão deles, o que não estava, o que competia a cada pessoa, mas que socialmente já passa a ser entraves para a gente. Assim a gente foi vendo a cidadania nesse sentido e todas as vezes que perpassadas pela questão. Não sei se eu estava trabalhando o Mês Rosa, que era o câncer de mama e teve o da depressão, o do abuso. Porque estava tendo muito abuso em termos de relação. Tinham muitas pessoas brigando, homem espancando mulher. Então, tive também que trabalhar sobre essa questão: o que é amor? O amor é ficar em relações abusivas e achar que é normal? Então, assim, sempre eu tentava pegar algum gancho para trabalhar no social, mostrando ainda como é que as políticas interferem também, como que, por exemplo, se olha, para se ter uma lei Maria da Penha, Como é que foi? Não veio porque alguém lá de cima falou assim: “vamos fazer essa política”. Não foi. Então, mostrando que era necessário os engajamentos, as lutas de classe, para se conseguir alguma coisa em todo o processo do meu trabalho, tinha isso (ADRIANA).

A fala da professora Adriana é muito valiosa para compreendermos quais critérios de legitimação dos conteúdos elegeu na tarefa de selecionar os temas abordados nas aulas durante o período remoto. Fica evidente que questões emergentes em função da realidade vivida durante a pandemia ganharam território no currículo praticado, como temas associados aos microorganismos, suas diferenciações e, especialmente, a importância da vacina como estratégia fundamental na proteção da vida. Diante de uma série de mentiras e negacionismos científicos que circularam livremente pelas redes sociais, inclusive propagadas pelo próprio Estado brasileiro, como na ocasião que o então presidente da república Jair Bolsonaro nominou a Covid-19 como uma “gripezinha”²⁶, o trabalho desenvolvido pela professora foi muito importante na orientação dos educandos. Sua importância não se restringiu na socialização de conhecimentos científicos associados a temas referentes à doença e sua prevenção. Como a fala sugere, o trabalho curricular desenvolvido também foi importante para problematizar explicações de cunho religioso relacionadas à pandemia e o agravamento vivido, especialmente pelas mulheres, em situações de violência. Desse modo, a educadora ousa politizar seu currículo e garantir alguma “abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos” (Arroyo, 2013, p. 37). A mesma espécie de desafio ao trabalho de construção curricular na EJA que Paulo Freire problematiza no livro *Professora, sim. Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar* (1997, p. 23):

²⁶ Para maiores informações: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.

Silva e Barbosa (2022, p. 28), também caminham nessa direção e ainda assinalam os perigos da adoção da educação a distância para a escolarização na EJA, já que aprender é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se. É também exercitar o “conteúdo” não muito priorizado pela escola no período anterior à pandemia, qual seja, o convívio com a diversidade humana, o autocuidado, a prevenção às doenças e a não exposição ao risco que incidem em mortes prematuras. Apesar de os professores reconhecerem a atipicidade do momento e as aprendizagens que são possíveis no contexto atual, expõem suas incertezas quanto ao futuro da EJA, por ser concebida pelas políticas e gestores públicos como uma educação menor, sobretudo em tempos de hegemonia neoliberal, de ataques aos direitos e de redução de investimentos públicos na área social. O receio é de que, no contexto pós-pandemia, o ensino híbrido, defendido por um grupo de professores, possa vir a acelerar o processo de desescolarização da modalidade, gerando o que denominam de “consequências perigosas”.

Concordamos com as autoras de que a defesa pelo ensino híbrido só reforça a exclusão e desconsidera por completo a EJA no geral e, principalmente os educandos que se encontram em processo de alfabetização nos anos iniciais da modalidade, que foram, durante o ensino remoto, profundamente afetados em seus processos de escolarização já tão conturbados, conforme a posição manifesta pela educadora da EJA.

Ele prejudicou na medida em que não houve presença, não houve interação, não houve diálogo. Porque quando o aluno só vem pegar um material, não há diálogo. Na verdade era só um depósito. Quando eles conseguiam aqui através das aulas on line, a gente conseguia ainda, amenizar o impacto, mas foi extremamente negativo (VALDIRENE) .

A educação é um ato pautado na coletividade e solidariedade e nunca ocorre isoladamente. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 13). Na EJA as redes de solidariedade e apoio construídas no contexto das turmas ganham uma dimensão ainda mais significativas para aqueles que a presença na escola está sempre em risco. Afinal, a dificuldade de aliar o tempo da escola e o tempo do trabalho, o cansaço físico e intelectual que a vida laboral

produz, as exigências com os cuidados dos filhos, idosos e doentes da família, o trabalho doméstico não dividido de forma igualitária entre os membros da família, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas, especialmente, diante de experiências formativas desconexas da vida, a falta de dinheiro para se deslocar até a escola, são exemplos de pressões recorrentes para que o aluno não tenha condição de integralizar sua formação. Uma rede de apoio construída na cotidianidade das aulas que se perdeu no mundo remoto.

A questão da alfabetização no ensino remoto, portanto, se tornou ainda mais desafiadora tanto para os educadores quanto para os educandos da EJA.

As temáticas eram discutidas no grupão [nas reuniões pedagógicas com todos os professores da instituição]. A gente escolhia um tema, que era sugerido no referencial curricular da EJA do município [...]. Então, o tema era geral, tais como exemplo: cidadania, saúde, pandemia etc., a escola toda trabalhava, e eu dentro da turma que tinha, procurava montar atividades que eles fossem capazes de fazer e acertar. E o recurso que eu mais usei foi a figura, a imagem, até porque eu sabia que no meio da minha turma, mesmo tendo gente que tinha uma leitura já fluente, e tinha com a leitura ainda começando a evoluir, então, eu procurava colocar textos mais curtos e bastante imagem para ajudar, foi o que a gente mais usou, foi mesmo esse recurso da imagem, da cor para facilitar a compreensão ‘aqui agora o exercício está com a cor tal, eu fazia fundo amarelo com preto para dar aquele contraste pessoal para quem que tinha problema de vista’ e quem podia participar escrevendo participava e quem não podia, participava oralmente. Então, você fazia esse trabalho da escrita para quem já estava avançado nesse processo e trabalhava oralmente com aqueles que ainda não tinham esse domínio do código da escrita, né? Mesmo assim eles ainda participaram, responderam por escrito o ‘que eles conseguiam responder, respondiam’. ‘Ah, professora eu consegui fazer só essa, e eu falava, ótimo você já participou, está ótimo’ (VALÉRIA).

Enquanto na fala anterior, Adriana nos fala de quais temáticas frequentaram seus currículos durante o ensino remoto, Valéria, acima, destaca quais recursos pedagógicos foram acionados no contexto das práticas curriculares. Novamente o texto imagético ganha destaque, como imagens, figuras e contrastes visuais produzidos a partir da utilização de cores. Também foi uma estratégia acionada pela educadora considerar de forma individualizada as respostas dadas pelos educandos às práticas curriculares propostas. Essas estratégias pedagógicas foram fundamentais diante da presença de educandos em etapas diversas de seus processos de alfabetização. O que a Valéria aponta como “avançado nesse processo da escrita e não tinha o domínio do código da escrita”, bem como “leitura já fluente e começando a evoluir”, Ferreiro e Teberosky (1986) denominam de níveis de hipóteses de escrita

percorridos pelas crianças ao longo do processo de aquisição da língua escrita. A saber: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Emília Ferreiro (1986) vai ressaltar que as experiências com a língua escrita fazem com que certas características observadas nas crianças na fase pré-silábica²⁷ sejam superadas pelos adultos (eles sabem que na escrita são utilizadas letras e não números ou quaisquer outros símbolos). Por outro lado, também enfrentam os mesmos conflitos que as crianças quando se encontram na fase silábica²⁸ (a hipótese sobre o número mínimo de letras – se não houver pelo menos 3 letras não é palavra e a hipótese qualitativa – não pode haver repetição da mesma letra de maneira sequencial). Já nas fases silábico-alfabética²⁹ e alfabética³⁰, passa a utilizar (duas ou mais letras para escrever cada sílaba e a estabelecer relação entre grafema e fonema), a partir daí, surgem os problemas ortográficos da língua.

Para a pesquisadora, esse percurso pelo processo de alfabetização entre crianças e adultos revela o enorme esforço cognitivo indispensável para superar uma hipótese de escrita e utilizar outra.

Em 2012, O Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor Geraldo Moutinho criaram o projeto “Pedras Preciosas” para as turmas dos anos iniciais da EJA no turno noturno. As turmas passaram a ser Multisseriadas (fase I a IV) e cada uma delas estaria em um nível de desenvolvimento: “as turmas **Cristal e Safira** iniciariam no processo inicial de alfabetização; A turma **Turmalina** estaria na transição dessa fase inicial para uma etapa silábica/alfabética. Já as turmas **Safira e Rubi** estariam com o desenvolvimento para a etapa silábica/alfabética. O ingresso dos estudantes em cada turma ocorre por meio de uma avaliação diagnóstica, realizada pela coordenadora pedagógica, com conteúdos básicos (português e matemática) para identificar o nível de conhecimento em que o estudante se encontra, com a finalidade de encaminhá-lo à turma que lhe possibilitará melhor adaptação e aprendizagem.

Essa nomenclatura continuou a ser utilizada no ensino remoto e também na organização das turmas nos grupos de *WhatsApp*. O processo de avaliação diagnóstica foi

²⁷ Ferreiro e Teberosky (1986) declara ser a fase em que os alfabetizandos expressam a escrita não por meio de palavras, mas sim através de rabiscos, desenhos e/ou letras de modo aleatório, sem repetição.

²⁸ A fase se caracteriza por já existir uma relação entre a grafia e a parte falada, ou melhor, a sílaba oral é associada à letra escrita.

²⁹ Fase na qual se começa a agregar mais letras para representar uma determinada emissão sonora, pois há a compreensão que as sílabas possuem mais de uma letra.

³⁰ Ao compreender a diferença das letras na formação das sílabas nessa fase, os alfabetizandos passam a reproduzir os fonemas de uma palavra, relacionando-os corretamente à escrita convencional.

realizado antes da suspensão das aulas (Juiz de Fora, 2020a, p. 11).

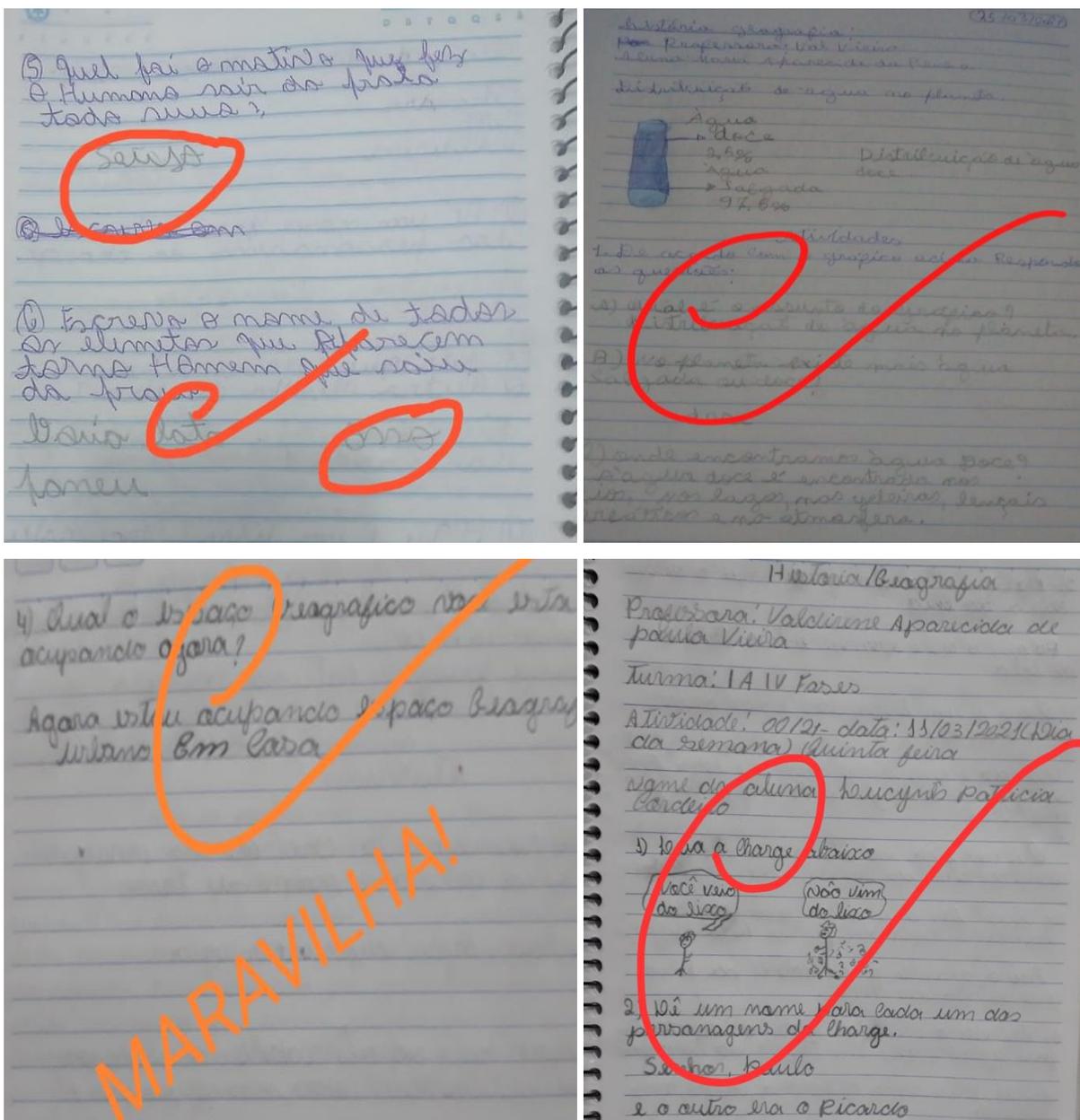
O aluno, quando entra no CEM, passa por uma avaliação para ver o nível de alfabetização que se encontra. Então, vamos supor que ele está no pré-silábico? Esse aluno pode ter vindo com certificado de segundo, terceiro, de quarto ano, mas a gente vai avaliar. O outro está num nível silábico afabético, o outro está no nível alfabético, observando isso de primeiro ao quarto [ano]. Todas as salas são de primeiro ao quarto [ano], todas. Então, ele legalmente não está voltando. Porém, cada sala é de acordo com o nível de alfabetização. Com isso, primeiro nós conseguimos uma sala que você consegue trabalhar porque eu não estou um aluno que não conhece letra ou outro que já consegue escrever, o outro que está no intermediário. Então foi dividido assim, já começa assim porque o nome Pedras Preciosas, corresponde a uma simbologia da questão da alfabetização de conhecimento. Nesse projeto, se o aluno chegou, e está em fase inicial, vai para a turma Cristal ou Safira. Vamos supor que esse aluno, consegui em seis meses, dá uma acelerada boa. O que acontece? Essa professora percebe que ele já pode seguir para o segundo ano. Ela não fica com ele lá na sala dela. Ela passa para a outra turma (Turmalina) (ADRIANA).

Nesse excerto, para melhor entendermos na prática como se desenvolve esse processo, Adriana explica detalhadamente como ocorre a identificação do nível de alfabetização de cada educando. A organização das turmas no ensino remoto sofreu alterações, visto que foi separada em dois grupos juntos no mesmo horário. O Grupo um, daqueles alunos que se encontravam em processo inicial da leitura e escrita, e os que se encontravam em fase de transição da fase silábica para a alfabética. E o grupo dois, dos alunos que estavam na fase alfabética e ortográfica.

A partir da organização das turmas, Valéria destaca como se deu o desenvolvimento “ortográfico” da leitura e escrita dentro dos temas elencados pelo grupo,

Às vezes eu pedia para fazer só uma frase, para todo mundo participar, às vezes eu pedia um pouquinho mais, que aí o outro participava mais. Quem não conseguir fazer muito, e conseguir fazer a frase, faz. Eles faziam, eu corrigia, depois que eu corrigia o caderno [corrigia com aquele negócio, esqueci como chama, que eles ensinaram a gente, você joga e consegue escrever no papel dele]. [**ScreenMaster** é o principal aplicativo para prints de tela no Android. O programa conta com editor integrado para anotar e desenhar sobre a imagem]. Às vezes alguém falava: não, essa letra eu não consigo ainda. Aí eu pegava a folha, minha folha, escrevia, tirava foto e mandava no privado e falava: assim! Aí eles faziam. Eles foram participando desse jeito.

IMAGEM 2, 3, 4 e 5 – Devolutiva dos educandos (História e Geografia)



Os educandos faziam as devolutivas por foto conforme apresentado nas imagens acima, por mensagens de áudio pelo telefone celular e pela entrega da apostila. Cabe ressaltar que em relação às apostilas impressas, construídas pelas educadoras, elas traziam as mesmas atividades desenvolvidas no ensino online.

Nas imagens das devolutivas dos educandos das turmas da Valdirene, percebemos que um se encontra na fase alfabética com algumas dificuldades ortográficas (turma Turmalina) e os outros com o desenvolvimento alfabético e ortográfico (Turma Safira ou Rubi).

Quanto à realização das atividades pelos educandos via *WhatsApp*, a Adriana destaca que:

A distância fica complicado, sim, para esses alunos ainda mais. Porque muitas vezes você precisava trabalhar com ele no sentido assim, eles precisavam tirar foto da atividade para me enviar e para tirar foto no início chegavam embaçadas, viradas, mas posteriormente já vinham mais direitinho (ADRIANA).

Pode até ser, mas o aluno tem que ter todo o equipamento necessário. Tem que ter o computador, acesso à internet. Mas, mesmo assim, eu acho complicado. Porque eu acho que a alfabetização é um processo que não pode ser frio, sabe?! A alfabetização envolve afeto, envolve você querer, participar, falar. Alegria! E eu acho que a gente, assim, por mais que a gente tente, através de uma máquina, sem o contato de pessoa para pessoa, eu acho que pode acontecer. Mas eu acho muito complicado (VALÉRIA).

Não! Não é possível. É possível você continuar o processo quando aquele aluno já está em certo desenvolvimento formal. Agora, se não, não tem jeito. Não tem jeito! (VALDIRENE).

O relato das participantes da pesquisa, evidencia a angústia e preocupação em relação aos educandos que se encontram no processo inicial de alfabetização. Reiteram o quanto que o processo de alfabetização envolve uma relação dialógica. No decurso da pandemia essa relação precisou ser construída à distância, condição imposta pelo ensino remoto, algo que na leitura das educadoras prejudicou especialmente aqueles que se encontravam nas fases iniciais do processo alfabetizador. Ainda assim, houve empenho por parte das professoras e da equipe da escola em desenvolver práticas curriculares em alfabetização por meio da mobilização de recursos tecnológicos, especialmente o *WhatsApp*, filmes, fotos e apostilas impressas produzidas pela escola para aqueles que, por alguma razão, não tinham acesso à internet e aparelho celular.

Diante do exposto, o que fica evidente é que para a maioria dos educandos da EJA nos anos iniciais, o que predominou foi o silêncio causado pela complexidade no acesso e manejo dos recursos tecnológicos, falta de políticas públicas para promoção do acesso a TIC e, principalmente a perda do contato físico com o educando, que é fundamental no processo de alfabetização.

Não é realmente só lhe afirmar, que é, não dá, não existe uma educação, uma alfabetização remota. Não existe isso porque alfabetização também é troca de energia, também é olhar, e olhar também é uma atenção, e tudo isso a gente consegue fazer por um tempo remotamente, não por todo o tempo. Então não existe (VALDIRENE).

A partir das falas das educadoras constatamos que o processo de alfabetização na

EJA nos anos iniciais, foi afetado pelo fato de:

Eu acho muito complicado, porque eles foram afetados [...]. A alfabetização, essa é minha opinião bem particular, não sei se aconteceu. Eu acho que a alfabetização é um processo que não pode ser frio. Sabe, alfabetização envolve afeto, entendeu?! Ele envolve você querer participar, você falar [...]. Envolve alegria, contato. Eu acho que a gente, por mais que a gente tente através de uma máquina sem o contato pessoal, eu acho que pode até acontecer (...)(VALÉRIA).

Além destas atividades desenvolvidas, o Projeto de Leitura que a escola desenvolve todos os anos, aconteceu de forma remota através da leitura do Livro *Mergulho* de Luciano Tasso. Conforme destacado no (Juiz de Fora, 2020a, p. 17),

O Projeto visa a interação, a comunicação, a troca de cultura e saberes entre os pares e o compartilhamento de conhecimentos a partir de ações pedagógicas que reforçam o protagonismo dos alunos no ato de aprender respeitando a dimensão vivencial de cada um e tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos mesmos, organizando atividades que viabilizem a aprendizagem captando expressões culturais, cultura popular e erudita, entretenimento e informação como o trabalho com a autoestima, autoconhecimento e o desenvolvimento de um projeto literário através das Aldravias.

Todos os profissionais do CEM tiveram oportunidade de formação para se informarem sobre o gênero Aldravias que foi posteriormente explorado durante o Projeto. Em uma das reuniões, a “professora Joseani Adalemar Netto, Mestre em letras pela UFJF, fundadora e coordenadora da ABRAAI-SD Academia brasileira de autores aldravianistas infanto-juvenil de Santos Dumont e membro efetivo da Sociedade brasileira de poetas aldravianistas”, esteve presente, contribuindo na capacitação da equipe no conhecimento e nas práticas pedagógicas com as Aldravias (Juiz de Fora, 2020a, p. 17).

Durante o semestre (de maio a junho de 2021), a finalidade do Projeto foi “ler” as imagens e incentivar a criação de diversas histórias a partir das cenas apresentadas no livro, além da oportunidade de trabalhar com as Aldravias. A obra literária, proporcionou fazer um movimento interior relevante no contexto da atípica crise sanitária que vivemos. Assim toda a escola “mergulhou” na imaginação e no conhecimento que cada disciplina materializa por meio de cada página da obra.

No dia 21/06/21 foi realizada a primeira parte da culminância do Projeto, uma vez que as turmas de EJA semestral no próximo período estariam em outros grupos de trabalho. E a segunda parte aconteceu no mês de agosto com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos

pelas oficinas. O evento contou com presença do autor Luciano Tasso que atendendo ao convite da professora de música da escola, apresentou disponibilidade e interesse em participar deste momento da culminância do projeto (Juiz de Fora, 2020a, p. 17).

O livro foi digitalizado e disponibilizado para todos os grupos de *WhatsApp* oportunizando a todos o acesso à obra neste período de ensino remoto. Em conexão com a “SAEDI e o CAEE, os educandos com deficiência visual foram apresentados ao livro por meio do recurso de áudio descrição” (Juiz de Fora, 2020a, p. 18).

Na análise das práticas curriculares desenvolvidas pelas educadoras com o projeto de leitura foi feita a abordagem dos conteúdos disciplinares e também o desenvolvimento da oralidade e processo criativo com as produções de Aldravias.

Paulo Freire (1997) considera que o ato educativo não se restringe a dimensão da intelectualidade. Ele entende que todo ser humano é um corpo cognoscente, isso envolve entender que aprendemos e ensinamos na totalidade da pessoa. “O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, 1997, p. 29).

Assim, o ensino remoto, representado aqui nas vozes das educadoras ocupadas em alfabetizar, se mostra como um grande desafio, por não possibilitar as condições de aprendizagem para todos os educandos, principalmente para os da EJA nos anos iniciais, visto que a proposta estruturada (ou azeitada) de ensinar remotamente não está implicada com a modalidade, afetando claramente a aprendizagem dos sujeitos e a prática curricular da modalidade, acabando por excluir os sujeitos do processo de escolarização.

Esse cenário de inúmeros desafios, de desvalia e incertezas diante do contexto pandêmico e das práticas curriculares, trouxe impactos na vida de todos os profissionais da educação tanto no trabalho quanto na saúde.

No momento em que as escolas foram obrigadas a mudar suas metodologias de ensino, provocadas pelo isolamento social por consequência da Covid-19, surge o ensino remoto como opção pedagógica para escolas; com isso, diversos desafios nasceram no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. Uma vez que necessitou-se de uma nova abordagem de currículo para incluir todos em uma modalidade de ensino diferenciado. Assim, as novas construções curriculares foram exigidas diante do novo modo virtual de trabalho e da vida tão profundamente atingida pela pandemia de Covid-19.

A fim de responder as questões da pesquisa, elaboramos um quadro com as subcategorias de investigação.

Quadro 2: Questionamentos sobre as práticas curriculares, TDICs e alfabetização

Categoria	Subcategorias	Significados
Questionamentos	Práticas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Remoto - Produção de Currículo ocupado em alfabetizar - Como as práticas foram afetadas
	TDICs	<ul style="list-style-type: none"> - Percepções e dificuldades com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no período do ensino remoto
	Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida as práticas interrompeu o processo de alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a produção do currículo ocupado em alfabetizar, no desenvolvimento das práticas curriculares revela-se preocupação crescente por parte das educadoras do CEM em ofertar materiais de leitura adaptados aos leitores analfabetizados. Entretanto, diante do contexto atípico e dentro do que foi possível realizar, se verifica que a produção curricular se deu muito avalizada a partir de conteúdos contidos nos livros didáticos utilizados no ensino dito regular dos anos iniciais e adaptados para uma temática mais voltada para a EJA.

Os textos adaptados faziam referência ao mundo do trabalho, aos problemas urbanos, as questões de saúde e a organização política, como temas geradores ou tópicos curriculares, trabalhados de forma interdisciplinar, tendo como eixo central a disciplina de Ciências, dado o contexto vivenciado pela crise sanitária.

Esse trabalho ele se deu de uma forma muito mais muito integrada e realmente foi inter e multidisciplinar ao mesmo tempo. De uma maneira que eu vou ser muito sincera para você, presencialmente acontece, porém acontece menos. Pode parecer paradoxal, mas naquele momento que a gente estava tão separado, a gente tinha uma unidade maior. E por essa questão, até mesmo da distância é bem contraditório, mas na minha visão foi isso que aconteceu. Então, a gente fazia os nossos planejamentos, realmente eram todos integrados mesmo. Hoje ainda é, mas na época do ensino remoto eu percebi mais essa unidade (VALDIRENE).

Um princípio pedagógico que tem sido amplamente aceito por quem trabalha na educação de jovens, adultos e idosos é a utilização das experiências culturais e de vida dos alunos como conteúdo ou ponto inicial da prática educativa.

No entanto, a análise das práticas curriculares evidencia as formas de resistência a

estrutura que coloca muito rígidos à implementação dos currículos através deste princípio pedagógico proposto pelas educadoras, bem como as dificuldades na implementação deste princípio, seja presencialmente ou remotamente. Uma das maiores dificuldades envolve o subsistema de produção dos meios que Sacristán (2000) caracteriza.

Sacristán (2000) distinguiu através de oito subsistemas para melhor compreendermos o currículo em sua prática, nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo que influenciam seu significado pedagógico. Na concepção do autor, o sistema de produção de meios aponta que normalmente o currículo é entendido a partir dos materiais didáticos, mas especificamente dos livros-textos que são os principais agentes de elaboração e concretização do currículo. Consequentemente práticas econômicas, de produção e distribuição de meios acabem criando uma forte influência na prática pedagógica onde seus interesses são transmitidos e passam a ser agentes formadores do professorado, que por sua vez é tão importante e pouco valorizado. É importante entender os meios, não como agentes neutros, mas como um fator de determinação muito ativa, com o intuito de exercer controle sobre a prática, as estreitas margens de decisão do professor, a sua baixa qualidade de formação e as desfavoráveis condições de trabalho (Martins, 2021).

De acordo com o documento *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento* (Ribeiro, 2001, p. 29) “Muitos materiais didáticos, geralmente os produzidos em grande escala, fazem referência a ‘trabalhadores’ ou ‘pessoas do povo’ genéricas, com as quais é difícil homens e mulheres concretos se identificarem”. O que talvez explique as razões que levam as educadoras a mobilizarem materiais didáticos destinados ao ensino dito regular. Ainda conforme mencionado no documento, durante a alfabetização, a prática mecânica de montar e desmontar palavras e sílabas prevalece sobre a construção de significado. Os problemas matemáticos dão lugar a procedimentos de manipulação da memória.

Ainda conforme destacado no documento supracitado outra questão não apenas de cunho metodológico diz respeito às características críticas, problematizadoras e criativas que a educação de adultos pretende pôr em ação. Os educadores que se identificam fortemente com esses princípios da prática educativa são mais propícios a desenvolver o diálogo e relações mutuamente enriquecedoras com seus educandos e com a comunidade escolar em sua totalidade. Promovem situações de diálogo ou debate, legitimando o direito dos alunos de expressar a riqueza e originalidade da sua linguagem e conhecimentos. São mais inclinados ao trabalho de identificar, comparar, julgar, recriar e fazer produções autorais e criativas no âmbito do território contestado do currículo.

Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que estamos falando de uma introdução à cultura escrita, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, apresentando uma perspectiva unilateral dos temas abordados. Dessa maneira, ocorre uma separação entre os momentos de "leitura do mundo", em que os alunos são solicitados a analisar, comparar e elaborar, e os momentos de "leitura das palavras" (ou dos números), em que os alunos devem repetir, memorizar e reproduzir conforme descrito no documento *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento* (Ribeiro, 2001, p. 30).

Na análise dos materiais produzidos e outros utilizados pelas educadoras em suas práticas docentes no ensino remoto, revela que apesar de valorizarem o diálogo e práticas curriculares articuladas às experiências vivenciadas pelos educandos, precisaram recorrer aos materiais didáticos do ensino regular para elaboração das apostilas impressas. Portanto, as produções de materiais próprios para a EJA ainda são incipientes no contexto da pandemia, apontando que essa é uma tendência que não foi rompida, lembrando que para Sacristán (2000), é por meio da ação desse subsistema que as políticas curriculares chegam até os professores.

Outro fator foi o caráter de ineditismo e urgência na qual os educadores foram obrigados a exercer a docência durante o ensino remoto que impactou diretamente nas práticas pedagógicas (Gomes, 2021).

Referenciada pelo estudo de Morais e Brito (2020), o que Gomes aponta é que os educadores foram “recrutados de imediato, sem treinamento, sem qualificação, com equipamentos e materiais que não correspondem a expectativa que lhes é facultada” (Morais; Brito, 2020, p. 397 apud Gomes, 2021). Nesse cenário em que novas estratégias e abordagens pedagógicas foram incorporadas a essa nova rotina e contexto, com o objetivo de combater a evasão escolar e minimizar as perdas educacionais. Nesse sentido, professores e alunos precisaram se adaptar rapidamente a uma nova forma de ensino, seja remoto ou híbrido, mesmo que isso exigisse um aprendizado imediato, instantâneo e intuitivo.

Diante dos relatos das educadoras através das entrevistas foi possível constatar que as práticas pedagógicas foram diretamente afetadas durante a pandemia causada pela Covid 19, especialmente no processo de alfabetização nos anos iniciais EJA.

Os professores ficaram responsáveis pela adaptação para operar ferramentas tecnológicas durante o ensino remoto sem treinamento adequado. Isso destaca a importância e a responsabilidade dos professores nessa modalidade de ensino para suprir e adaptar os processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, fatores que dificultaram a atuação

docente no ensino não presencial podem impactar negativamente na formação de atributos cognitivos, sociais e outras habilidades educacionais.

Professores segundo Brito (2020) relatam altas taxas de evasão entre estudantes da EJA no ensino remoto. Além disso, afirmam que o ensino remoto não facilitam adequadamente o processo de aprendizagem e não substituem os métodos de ensino presenciais.

De acordo com Almeida e Souza (2022, p. 68) 'O contato direto promove a interação de confiança, na qual os docentes conseguem observar melhor os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno. Além disso, é possível ouvi-los e entendê-los, a fim de ajudá-los a compreender e ler o mundo através do conhecimento'.

O estudo constatou que ensinar remotamente evitando prejuízos ao processo de aprendizagem requer formação, tempo e infraestrutura tecnológica adequada para professores e alunos, que como vimos não foi uma realidade, ainda assim, não é possível afirmar que garantida tais condições a aprendizagem aconteça, principalmente nos processos de alfabetização dos educandos da EJA em que a presencialidade, o afeto, o toque na mão, os lábios que pronunciam o som de uma letra estão ausentes ou reconfigurados de tal modo que perdem seu potencial formativo.

Frente ao que foi apresentado, percebe-se que há muitos desafios quanto uso das tecnologias, que necessitam ser vencidos e é preciso encontrar novas direções para garantir condições adequadas de trabalho ao professor. Para isso, tornam-se indispensáveis políticas educacionais que promovam a formação permanente, remuneração justa em planos de salário e carreira que de fato reconheçam a centralidade e importância da função exercida pelos profissionais da educação.

O contexto pandêmico inseriu, radicalmente, professores e alunos no ensino remoto a partir das plataformas digitais disponíveis no meio eletrônico da Internet. Muito dos professores não tem formação direcionada para utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nesse sentido, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores em situações normais em sala de aula, e no ensino remoto não foi diferente. Com a pandemia houve uma busca exponencial pelas TDICs, e nesse processo algumas barreiras foram encontradas, tais como:

Dificuldades para baixar vídeos e corrigir atividades no ambiente virtual, o que está associada a falta de formação voltada a conceber currículos a partir da mediação das TDICs. As educadoras entrevistadas relataram apresentar dificuldades relacionadas à utilização das

tecnologias nas aulas remotas, tendo em vista que não possuíam habilidades para manusear as ferramentas tecnológicas, bem como destacaram a necessidade de uma formação continuada que possibilite uma aprendizagem direcionada sobre a relevância e aplicação das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização.

Utilizar o celular como um dispositivo pedagógico transcendendo o uso mais corrente associado ao manejo das redes sociais. Mesmo para os jovens esse foi um desafio. O alcance limitado do sinal da internet e o acesso aos equipamentos tecnológicos instrumentos não atingem a todos. As educadoras relatam que muitos alunos, principalmente os mais idosos, não tinham acesso a celular ou a celular com internet.

À luz do exposto, o desafio para as professoras no ensino remoto emergencial foi usar habilmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para diversificar ao máximo as práticas educacionais e as ferramentas de avaliação, para que as avaliações dos alunos fossem inclusivas, “igualitária e equânime”. “Desse modo, o professor pode assegurar ao estudante o direito democrático de acesso ao ensino, com atividades e propostas que viabilizem a sua aprendizagem” (DANTAS *et al.*, 2021, p. 278).

Em suma, podemos dizer que a ação de avaliar é complexa e este momento de ensino produz preocupações tanto para professores como para alunos, mesmo antes da pandemia da Covid-19. Assim, as modificações dos espaços e das práticas docentes decorrentes de mudanças significativas nas rotinas docentes mediadas pela tecnologia são acompanhadas pela necessidade de mudanças nos conceitos e práticas de avaliação. Neste sentido, o acesso às tecnologias digitais necessárias para participar nas atividades, as habilidades necessárias para utilizar estes recursos digitais, a falta de partilha do ambiente escolar e as relações virtuais e presenciais vividas com educadores e outros alunos têm um impacto econômico e emocional nas escolas se constituindo assim em fatores que podem interferir na aprendizagem dos alunos em consonância com o ponto de vista de Dantas *et al.* (2021).

CAPÍTULO 4. PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EJA APÓS O RETORNO PRESENCIAL

Dada a natureza sem precedentes da situação causada pela pandemia de Covid-19, o contexto da retomada das atividades presenciais nas escolas requisitou uma série de iniciativas em vários níveis por parte da agência central de educação do Brasil. Tais iniciativas objetivaram garantir retornos, garantir a saúde de toda a comunidade escolar e, principalmente, responder ao impacto da crise na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, este capítulo aborda alguns dos temas tidos em conta no desenvolvimento e implementação destas ações, relacionados com o planejamento de um regresso gradual à sala de aula, com os devidos cuidados sanitários; a reestruturação do calendário escolar, procurando garantir a aprendizagem prescrita nos objetivos curriculares; rede de apoio e acolhimento para professores e alunos; práticas curriculares de alfabetização dos educadores do CEM; regulamentações emitidas pelo governo federal nesse sentido, regulamentações dos governos estaduais; regulamentações estabelecidas pelo Estado de Minas Gerais e SE-PJF.

O retorno presencial foi possível graças a vacina, que no Brasil foi um processo moroso por conta do governo negacionista que colocou diversos obstáculos para iniciar o processo de vacinação. A vacinação contra a pandemia da Covid-19 expôs conflitos entre indivíduos e comunidades. No que diz respeito às vacinas, como todos sabemos, a chamada imunidade coletiva refere-se à vacinação em grande escala e à obtenção de elevadas coberturas. Além de conferir proteção pessoal ao vacinado, essa imunidade elimina a circulação de agentes infecciosos no ambiente e confere proteção indireta a quem tem comorbidades.

4.1 A ORGANIZAÇÃO PARA O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA E NO CEM

Desde o início da pandemia foram realizadas ações pelos poderes públicos rumo ao estabelecimento de um “novo normal” que garantissem a preservação da saúde dos educandos e os profissionais da saúde durante os diferentes tempos da pandemia. Dado o contexto social vigente, tais medidas, como o respeito a protocolos de segurança, etiqueta respiratória, entre outros, exigiram novas maneiras de se estar na escola e a adaptação às demandas adotadas

nos diversos ambientes escolares pela comunidade escolar em sua totalidade, mas especialmente pelos profissionais da educação. Em relação a essa expressão:

[...] não existe uma conceituação aprofundada sobre o termo que vá para além da sua reiterada utilização para definir o conjunto de mudanças estruturais e em múltiplas instâncias da vida, decorrentes da atual crise sanitária, política, econômica e social (Reis *et al.*, 2021, p. 228).

Reconhecendo tais dificuldades tanto na adaptação à convivência com o vírus em nosso meio quanto no trabalho com as escolas para a retomada das aulas presenciais, esses desafios resultaram em um mapa que revelou muitas questões educacionais decorrentes da instância maior do país até adentrar nas moradias dos estudantes conforme destacado por Almeida (2021). Existem fatores que influenciam o processo escolar em todas as modalidades de ensino, principalmente na EJA, como dificuldades econômicas, sociais, relacionais, psicológicas e educacionais.

A partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras do CEM, o quadro abaixo foi organizado com a intenção de sintetizar os principais desafios enfrentados na ocasião do retorno das atividades presenciais. Para desenvolver o debate em torno da categoria desafios, foram propostas as subcategorias: (i) estrutura, que diz respeito ao aspecto político administrativo, abordando os protocolos sanitários, as políticas públicas com vistas a atender as necessidades educacionais na retomada presencial, bem como os conceitos do ensino semipresencial e a estrutura física das instituições escolares e (ii) prático pedagógico, no que se refere as redes de apoio e acolhimento no retorno pós-pandemia tanto para o educador quanto para o educando, o adoecimento decorrente do contexto vivenciado, as práticas curriculares e avaliação das práticas no retorno presencial.

Quadro 3: Desafios das práticas curriculares na EJA no retorno presencial

Categoria	Subcategorias	Significados
DESAFIOS	Estrutura político administrativo	-Protocolos Sanitários e Políticas Públicas -Ensino Presencial e Híbrido -Estrutura física

	Prático Pedagógico	-Redes de apoio e acolhimento no Retorno pós-pandemia -Adoecimento -Práticas curriculares -Avaliação das Práticas curriculares
--	--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro desafio se constituiu na preparação dos espaços escolares e dos protocolos sanitários necessários para a retomada segura das aulas presenciais. Tomando como base o Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades de Ensino Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 elaborado pela Secretaria Estadual de Saúde de Minas Gerais, foi elaborado em junho de 2021, uma primeira versão do Documento Orientador para a Retomada das Aulas Presenciais nas Instituições da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

O anseio foi de que o documento corroborasse com a organização do trabalho realizado em cada instituição de ensino municipal para o retorno às aulas presenciais. Em uma concepção de trabalho dialógico, o entendimento era de que uma política pública educacional, a qual se assume democrática, precisaria buscar uma colaboração entre as dimensões gestoras, que, juntas, foram compostas por três grupos a seguir: PJF, SE e Escola (Juiz de Fora, 2021).

Assim, com base nessa tríade, o regresso ao ensino presencial seguiu 3 passos principais descritos no Protocolo³¹:

1.A Instituição de um Comitê de Acompanhamento Interinstitucional para o Retorno às Aulas, pelo Decreto nº 14.638, de 5 de julho de 2021, constituído por representantes das Secretarias de Saúde, Educação e Desenvolvimento Social, co-responsáveis por todo o processo de planejamento, coordenação, implementação e monitoramento do retorno às atividades de ensino presenciais;

2. A Identificação de estudantes e servidores pertencentes aos grupos de risco. Devendo se atentar ainda para aqueles estudantes e profissionais que, embora já tivessem sido vacinados, pudessem apresentar certo risco de complicações. A orientação é que esses sujeitos fossem

³¹ Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades de Ensino Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Município de Juiz de Fora. <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/protocolo-sanitario-volta-as-aulas.pdf>.

avaliados por seus médicos assistentes afim de atestar a segurança de seu regresso às atividades presenciais;

3. A Realização de formação para toda a comunidade escolar, onde foram abordadas todas as orientações para a adoção das recomendações do Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades de Ensino Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 no município de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2021, p. 3). Cabe destacar que a referida formação ficou a cargo de cada instituição escolar.

Secretaria de Estado de Saúde do Estado de Minas Gerais (2021, p. 3), todas as instituições de ensino da rede privada (escolas, faculdades e centros universitários), rede estadual e federal deveriam elaborar o “Plano Individual da Instituição de Ensino (PIIE) com estratégias de regresso seguro, com fases de retorno e adoção de medidas sanitárias seguindo as diretrizes deste Protocolo Sanitário”. Ficando sob a responsabilidade de todas as instituições de ensino, com o apoio do município, a observação a todas as regras presentes neste Protocolo, posto que, sem a clara observância não seria viável a garantia de uma retomada segura e adequada “às demandas das crianças e adolescentes” (Juiz de Fora, p. 3).

Percebemos no entanto, que o Protocolo aponta uma preocupação com relação “às demandas das crianças e adolescentes”, sem mencionar os educandos adultos e idosos que fazem parte da EJA. Silva (2021, p. 719) vai destacar que “é importante salientar o quanto esta modalidade não tem sido priorizada na política educacional implementada após o golpe de 2016, não só no que diz respeito à alfabetização”.

Já a Portaria nº 5000 – SS – determinou que todos os estabelecimentos de ensino do município seriam obrigados a notificar os casos suspeitos de Covid-19 na plataforma digital de notificações e monitoramento da Covid-19, incluída na página eletrônica da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Prevendo inclusive sanção ao não cumprimento de tal determinação, conforme indicado no trecho a seguir do documento: “Assim, a inobservância desta normativa se enquadra em infração sanitária prevista no artigo 51, da Lei Complementar nº 064/2021, apurada em sede de Processo Administrativo Sanitário” (Juiz de Fora, 2021, p. 24).

Importante destacar que, no retorno escolar em setembro de 2021, de acordo com o Documento Orientador Geral para a retomada das aulas presenciais no município de Juiz de Fora (2021), ficaria, inicialmente para os educandos, o caráter facultativo de participar das aulas presenciais no município de Juiz de Fora. Isso significou que os educadores foram obrigados a atuar concomitantemente em regime presencial e virtual de trabalho.

O Protocolo Sanitário (2021, p. 3), apontou também para a importância da colaboração intersetorial devendo ser enfatizada em todas as fases do processo a fim de garantir que o retorno fosse alcançado de forma segura, progressiva, planejada, regionalizada, monitorada e dinâmica, envolvendo todos da comunidade escolar (professores, administradores, funcionários, pais, responsáveis e estudantes).

As ações propostas no Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 (2021, p. 3), elaborado pela Secretaria de Estado de Saúde do Estado de Minas Gerais, incentiva a inclusão de seis estratégias abrangentes de prevenção reconhecidas na literatura científica como eficazes e cruciais para o combate à Covid-19 nas comunidades e consequentemente nas escolas de Minas Gerais, a saber:

1. Uso universal e correto de máscaras cobrindo boca e nariz, bem ajustadas;
2. Distanciamento físico de no mínimo 1,0 m (um metro) entre estudantes, conforme orientação contida no documento ‘Orientações para a retomada segura das atividades presenciais nas escolas de educação básica no contexto da Pandemia da Covid-19. 2ª Edição, 2021’ do Ministério da saúde.
3. Lavagem das mãos e etiqueta respiratória;
4. Limpeza e manutenção frequente das instalações;
5. Rastreamento de contato em combinação com isolamento e quarentena;
6. Vacinação da população elegível, em especial trabalhadores da educação e de adolescentes entre 12 e 17 anos (SES, 2021, p. 5).

O quadro apresentado abaixo, descreve detalhadamente a utilização dos equipamentos de proteção individual para todos os profissionais da educação para o desenvolvimento do trabalho na instituição escolar (Juiz de Fora, 2021, p. 7).

Quadro 4 - Equipamentos de Proteção Individual no Contexto da Covid-19 nas Unidades de Ensino de Juiz de Fora

Ambiente	Público	Atividade	EPI - Equipamento de proteção individual
Triagem	Profissional designado	Aferir a temperatura e colocar álcool em gel 70% nas mãos dos alunos	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial
Isolamento	Profissional designado	Conduzir e acompanhar o aluno com suspeita de Covid-19	Máscara cirúrgica tripla camada, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva

Profissionais de apoio	Profissionais de apoio ou terceirizado	Atividades diversas	Máscara de tecido e precauções específicas para as atividades desempenhadas
Administrativo	Funcionário administrativo	Atividades administrativas	Máscara de tecido
	Funcionário administrativo	Atividades com risco de contato ou gotículas	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva
Educação Infantil	Professor, Monitor, Educador e auxiliar de turma	Atividades mantendo o distanciamento e uso de máscara	Máscara de tecido
	Professor, Monitor, Educador e auxiliar de turma	Atividades com risco de contato ou gotículas	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva
Ensino Fundamental	Professor	Atividades mantendo o distanciamento e uso de máscara	Máscara de tecido
	Professor	Atividades com risco de contato ou gotículas	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva
Ensino Médio	Professor	Atividades mantendo o distanciamento e uso de máscara	Máscara de tecido
	Professor	Atividades com risco de contato ou gotículas	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva
Educação de Jovens e Adultos	Professor	Atividades mantendo o distanciamento e uso de máscara	Máscara de tecido
	Professor	Atividades com risco de contato ou gotículas	Máscara de tecido, óculos de segurança ou protetor facial, avental e luva
Higiene e Limpeza	Profissionais da higiene e limpeza	Limpeza	Máscara de tecido e precauções específicas: O funcionário deverá utilizar equipamentos de proteção apropriados (preferencialmente máscaras N95 na higienização de

			sanitários, luva de borracha, avental, calça comprida, sapato fechado).
Nutrição	Profissionais da nutrição	Nutrição	Máscara de tecido e precauções específicas: Touca, calçado de segurança, luva de proteção térmica, avental de proteção térmica, luva (lavagem dos utensílios), avental (lavagem dos utensílios).

Fonte: Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 (2021)

Destarte, a partir de toda a organização protocolar de segurança, o calendário da Prefeitura para o retorno presencial foi elaborado da seguinte forma:

- A partir do dia **20 de setembro de 2021**, se daria a preparação dos trabalhadores de educação para o retorno;
- **Educação infantil:** 27 de setembro de 2021;
- **Educação Fundamental I e Ensino de Jovens e Adultos (EJA):** 4 de outubro de 2021;
- **Ensino Fundamental II e Ensino Médio:** 11 de outubro de 2021;
- **Ensino Superior:** 18 de outubro (Prefeitura de Juiz de Fora, 2021).

Dessa maneira, no final do mês de setembro de 2021, as aulas presenciais foram retomadas em Juiz de Fora nas instituições escolares públicas, estaduais e privadas. O retorno ocorreu de maneira híbrida, gradual e facultativa.

Em consonância com o documento *Orientador Geral* para a retomada das aulas presenciais (2021, p. 21), para assegurar o distanciamento físico, fez-se necessária a divisão dos estudantes em grupos pequenos, denominados como "bolhas" ou cortes (formadas por grupos fixos de alunos), que se alternaram entre as atividades presencial e remota, configurando o ensino híbrido. A intenção era garantir no espaço escolar o distanciamento físico mínimo determinado em normativa.

Ainda de acordo com o *Documento Orientador* (2021, p. 29), a organização do Ensino Híbrido ocorreu por meio da entrega de material físico, uso de plataformas digitais, priorizando o Google Sala de Aula. Quanto as aulas presenciais se deu da seguinte maneira: foi feita a introdução de unidades temáticas e nas Aulas Remotas se deu o aprofundamento

das habilidades e orientação do estudo. A organização curricular no trabalho híbrido, conforme já destacado na *Proposta Curricular da rede Municipal* deveria ocorrer de forma interdisciplinar e coletiva.

Foi também publicada pelo município em 27 de setembro de 2021, a Nota Técnica nº 04/2021, com a finalidade de “orientar, acompanhar e monitorar as dinâmicas e ações definidas pelo Comitê de Acompanhamento Interinstitucional para o retorno às atividades de ensino presenciais e também avaliar as ações implementadas no Município de Juiz de Fora” (Juiz de Fora, 2021, p. 24).

Assim, diante de todo aparato legal para garantir a segurança e o direito à educação para os educandos de todas as modalidades de ensino, teve-se o início a transição do ensino remoto para o presencial. Porém, não houve políticas de distribuição de Equipamento de Proteção Individual (EPI) para os educandos e educadores. Foi disponibilizado o álcool gel, mas a máscara era fornecida somente ao aluno que chegasse na escola sem ela. Quanto aos professores, a educadora Adriana disse não se lembrar de ter sido fornecida pela instituição, ficando a cargo de cada profissional a compra do EPI.

A grande maioria dos educandos do CEM são trabalhadores informais, e em situação de vulnerabilidade social, fator que inviabiliza o investimento na compra de EPI de melhor qualidade.

Os modos inadequados de uso em um contexto que o governo federal contribuía negativamente para o esclarecimento da população. As condições estruturais das escolas (sala pequenas, com janelas inadequadas para garantir a ventilação, banheiros com instalação inadequada, etc.). Em paralelo a um cenário de negacionismo científico e *fake news* que manipulava a opinião pública em relação a eficiência e eficácia das vacinas. O CEM é uma instituição escolar que funciona em uma antiga fábrica na área central da cidade de Juiz de Fora. Sua estrutura física segundo relatado pelas educadoras não contribuíram efetivamente para atender os protocolos sanitários.

É diante desses marcos regulatórios e de tal realidade concreta que as escola do município de Juiz de Fora iniciaram o retorno gradual à presencialidade. A primeira etapa desse retorno se dá a partir de um modo híbrido de atuação, inaugurando outro cenário desafiador para as práticas curriculares das educadoras. O novo contexto educacional levanta diversas questões quanto à prática educacional no Brasil e no mundo. Segundo Barros *et al.* (2021), a crise sanitária obrigou professores e alunos a se adaptarem a novas formas de ensinar e aprender. A suspensão das atividades presenciais levou a um repensar das práticas educativas e do exercício docente.

O segundo desafio para os educadores no momento da pandemia em que é autorizado o retorno presencial das atividades educativas, portanto, foi o ensino semipresencial. Esse modelo surgiu como sendo uma nova maneira de ensino capaz de atender às necessidades do mundo atual, e a inserção de novas tecnologias tornou-se uma tendência incontornável e ao mesmo tempo desafiadora. Este processo de ressignificação da educação faz parte do contexto mutável da história humana, no qual os humanos intervêm e participam.

Como enfatiza Freire (1979, p. 8), “através de sua experiência nessas relações, o homem desenvolve sua reflexão sobre a ação, mas também pode permitir que essas relações se atrofiem”.

[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem - realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas (Freire, 1979, p. 8).

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, é uma das diferentes formas de combinar atividades de educação presencial e a distância, onde as TDICs acabam se somando ao trabalho realizado de modo presencial de sala de aula e colaboram no processo de ensino e aprendizado (BARROS *et al.*, 2021, p. 15).

Esta conectividade na concepção de Barros *et al.* (2021), nunca foi tão evidente como agora devido à pandemia de Covid-19. Mais do que nunca, as instituições educativas foram obrigadas a repensar e redefinir as suas práticas curriculares mobilizando novos métodos de ensino para garantirem a realização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, educadores e educandos precisaram reaprender a ensinar e aprender mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Cabe-nos depois de mais de dois anos após o retorno das atividades presenciais questionar o quanto essa experiência imposta por conta da pandemia produziu lastros nas práticas curriculares realizadas pelos educadores, em especial os da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a padronização do ensino híbrido pelo Decreto nº 4.059/2004 abre as portas, no Brasil, para o ensino híbrido (Barros *et al.*, 2021). Ou talvez seja mais preciso afirmar, acentuando uma tendência já em curso de autorizar modos remotos de atuação na educação básica, como o previsto na lei nº 13.415, que institui o novo ensino médio ou a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que Institui *Diretrizes Operacionais para a Educação de*

*Jovens e Adultos*³². Entretanto, para a EJA o ensino remoto é um engodo fadado ao fracasso, por várias razões. Sabemos que ao longo de anos, os estudantes da EJA enfrentam muitos desafios e luta contra o preconceito compulsório pela sociedade que representa um sistema que pouco ou praticamente nunca responde a suas necessidades e especificidades e, isso se tornou uma luta constante de acordo com o autor supracitado.

A pandemia só descortinou a realidade e escancarou a desigualdade social dessa parcela da população que busca pela escolarização. Em 2021, a fim de minimizar os impactos causados pela pandemia, o Congresso aprovou a Lei da Conectividade, que assegura o acesso à Internet para fins pedagógicos de estudantes e professores da educação básica pública por meio do repasse de R\$ 3,5 bilhões da federação para os estados.

Segundo a *Agência de Notícias do Senado* (2022)³³, o presidente da República Jair Bolsonaro vetou o projeto, que acabou sendo promulgado após parlamentares derrubarem o veto. A questão acabou sendo levada ao Supremo Tribunal Federal, que, após decisão favorável à implementação da Lei nº 14.172, de 2021, emitiu medida provisória para confirmar a transferência, que, segundo o Senado, só seria implementada em 2022. De fato, o decreto nº 10.952, de 27 de janeiro de 2022³⁴, regulamentou a lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, e estabeleceu os critérios de transferência automática de recursos, para apoio financeiro, aos Estados e ao Distrito Federal, para assegurar o acesso à internet, com fins educacionais, a discentes e docentes da educação básica pública, através da Plataforma +Brasil.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), chama a atenção para o fenômeno das “situações-limite”. O autor argumenta que a “situações-limite” fornece um ponto de alerta para reações contraditórias: enquanto para os sujeitos oprimidos, a situação-limite é o momento em que são postas condições adversas para a existência do ser mais e por meio da consciência crítica de sua realidade os oprimidos buscam alternativas para superar as condições desumanas as quais estão submetidos, é também um sinal de alerta

³² https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf

³³ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/11/promulgada-lei-que-garante-r-3-5-bi-para-internet-de-aluno-e-professor-da-rede-publica>.

³⁴ <https://www.gov.br/plataformamaisbrasil/pt-br/noticias-e-eventos/noticias/2022/janeiro/transferencias-de-recursos-para-conectividade-nas-escolas-serao-feitas-pela-plataforma-brasil>

para os opressores em sociedades desiguais que precisam de esconder o seu potencial destrutivo e pôr a termo estratégias de contenção de conflitos.

Muitas vezes, as situações-limites levam a atitudes “acomodativas” por parte dos oprimidos, mas surpreendentemente, também pode levar a atos de resistência, quando a percepção de uma “situação-limite” pode tornar-se um “inédito viável” – ou seja, o gatilho para a luta contra a opressão.

Para o autor, a libertação desafia tanto o oprimido quanto o opressor de forma dialética e divergente. Assim, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam materializar, para os segundos, constitui a “ato limite” que precisam evitar (Freire, 1970, p. 122). Nas devidas proporções, esta pandemia pode ser vista como uma situação limite em que todos nós vivenciamos em 2020, responsáveis pelo chocante número de mortes no país que somente em 2021 atingiu 600 mil brasileiros.

E na ação de resistir, de seguir mesmo diante de uma situação tão cruel, agudizada por um governo neoliberal e genocida, cuja propostas e projetos educacionais não tem como objetivo principal garantir direitos as aprendizagens e preservar a vida e, sim produzir riquezas para aumentar o lucro de poucos e garantir a continuidade do sistema capitalista, os educadores seguem buscando alternativas para dar continuidade aos processos de escolarização dos estudantes da rede pública.

Importante destacar que apesar das escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora retornarem suas atividades no modelo semipresencial a partir de 27 de setembro de 2021. Em 2021, no CEM, todas as atividades continuaram sendo realizadas de forma remota, em razão do espaço físico da instituição ter sido cedido à Secretaria de Assistência Social, coordenada pela *Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais* (ADRA) para abrigar as pessoas em situação de rua desde abril de 2020. Diante desse cenário, o trabalho foi desenvolvido por meio de grupos de *WhatsApp* como principal ferramenta de comunicação com os alunos, mas foram utilizados também o *Facebook* e o canal da escola no *Youtube* como recursos tecnológicos complementar. O *WhatsApp* foi utilizado para ensino e conferências e o *Google Meet* foi utilizado para organizar reuniões entre os profissionais da escola e algumas oficinas (Juiz de Fora, 2020a, p. 55).

Embora, o ensino híbrido não tenha feito parte da realidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, confirmando sua posição singular na rede em relação às demais unidades escolares que ofertam a modalidade, entendemos ser relevante discorrermos sobre o assunto pelo fato de ter sido adotado em todas as demais instituições de

ensino do Município de Juiz de Fora.

Assim, educadores e educandos da EJA dos anos iniciais no CEM prosseguiram com o ensino remoto e ficaram aguardando os inúmeros desafios que se apresentariam com o retorno presencial.

4.2 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE RETORNO E ACOLHIMENTO DOS EDUCANDOS E EDUCADORES NO CEM

No começo do ano letivo de 2022 foi possível o regresso integral às aulas presenciais. Após a redução dos casos de Covid-19 no cenário brasileiro em consequência morosa da cobertura aumento vacinal, as escolas retomaram suas funções presenciais, proporcionando aos educandos e educadores momentos de reencontro, união e ressocialização. Depois de meses longe da sala de aula, a readaptação à necessidade de convivência entre os educandos revelou outros desafios tão preocupantes, senão mais, do que as lacunas de aprendizagem causadas pelo fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19 e os modos precários de funcionamento da instrução remota conforme discutido no capítulo anterior.

Muitas pessoas, porém, ainda não tinham se vacinado em consequência do negacionismo amplamente disseminado pelo então presidente da República que se utilizou do poder do cargo ocupado e da máquina pública para espalhar *fake news* e, principalmente, para não priorizar a efetivação de políticas públicas para o combate da pandemia, contribuindo assim, para promover ainda mais insegurança, desalento e morte na população brasileira.

O presidente Jair Bolsonaro afirmou em várias ocasiões que a Covid-19 se tratava apenas de uma “gripezinha”, associou seu “físico de atleta” à proteção contra o vírus, recusou-se publicamente em tomar a vacina contra a Covid-19, inclusive aproveitando-se de seu cargo público para instituir sigilo em torno de seu cartão vacinal. Jocosamente³⁵ também afirmou que iria se transformar em jacaré quem tomasse a vacina.

³⁵ 19/05/2020: Bolsonaro fez um trocadilho, durante entrevista ao jornalista e blogueiro Magno Martins, ao aconselhar que pessoas identificadas com a direita usem a cloroquina, enquanto os de esquerda devem “tomar tubaína”. 02/06/2020: “A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo” 07/07/2020: “É como uma chuva, vai atingir você”. 10/11/2020: O presidente Jair Bolsonaro disse que o Brasil tem que deixar de ser um país de “maricas” – termo pejorativo para se referir a homossexuais. Na época, o presidente afirmou que a pandemia de coronavírus era superdimensionada. “Geração hoje em dia é Nutella”, completou” 17/12/2020: “Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso” (Queiroz, 2022).

Entre outras manifestações que não podem ser tratadas como brincadeiras indevidas, visto a importância do cargo ocupado e a prerrogativa que deveria assumir em zelar pela efetivação de políticas públicas implicadas com a proteção da vida.

Conforme destacado no trecho abaixo pela Adriana:

A gente estava num período também de muita fake news. Tanto que precisei desenvolver uma aula sobre fake news, porque, sabia que muitas pessoas ainda não tinham se vacinado logo após o retorno. Então assim foi feito. Por exemplo, a gente mesmo fez um trabalho constante nessa questão da vacinação, da importância. Tinha também aqueles que seguem determinadas religiões mais radicais que não se vacinam por questão mesmo de ideologia religiosa e política.

Dessa maneira, a desorientação provocada pelo governo Bolsonaro acabou por exigir que as educadoras se implicassem ainda mais em orientações relacionadas a importância da vacinação, do uso da máscara, da higienização das mãos, etc.

O governo federal brasileiro segundo Brandão, Mendonça e Souza (2022) negou que as consequências mais devastadoras da pandemia ocorreu devido à forma como o Ministério da Saúde foi dirigido pelo Presidente da República e outros atores políticos relevantes (a começar pelos membros da família do presidente até ministros de outras regiões). Em março de 2020, Bolsonaro iniciou uma campanha crescente para promover a cloroquina (e a hidroxicloroquina) como um medicamento que poderia tratar a Covid-19 a baixo custo sem paralisar a economia, que era a sua maior preocupação. O Presidente anunciou financiamento para laboratórios do Exército para aumentar em 100 vezes a capacidade de produção de medicamentos. Desde então, persiste a retórica em defesa da cloroquina e de outros medicamentos, sem qualquer comprovação científica de que sejam eficazes no tratamento da doença. A rotação de quatro ministros diferentes que lideraram a agência durante a pandemia sublinha a insistência do presidente em chegar a um acordo sobre um nome que absorveria os seus interesses e os alimentaria na agenda da agência. “Lamentavelmente, pelo modus operandi anti-ciência e anti-política social da Presidência, os resultados foram catastróficos” (Brandão; Mendonça; Souza, 2022, p. 9).

Assim, vale refletir que de fato, as narrativas e as ações deliberadas do representante da nação acabam por influenciar o comportamento da população e confirma ou nega comportamentos de grupos sociais.

Nesse contexto o retorno para o trabalho presencial se deu marcado por muita insegurança e medo se o período apontado pelas administrações superiores era o adequado

para garantir a saúde da comunidade escolar. Vejamos as falas das educadoras nesse sentido:

Foi tenso. Muito tenso. Eu achei que eu não ia conseguir voltar, estava todo mundo com muito medo. Cada um em um lugar e depois encontrava todo mundo aqui na escola [...]. Mas, todo mundo seguiu o protocolo. A gente recebeu as orientações da secretaria antes do retorno, mas foi um terror! Nessa época do retorno, eu entrei em parafuso de vez. Aí eu tive que ir para remédio. Não tinha outro jeito [...]. Eu vinha aqui [na escola] e tinha que voltar para minha casa. E a preocupação? Eu vou chegar na minha casa e se eu tiver levando esse vírus para dentro da minha casa? Eu tenho minha mãe, meu filho, minhas irmãs. Como é que faz? E aí eu andava de máscara até dentro de casa. Foi um sufoco. Não tinha outro jeito. Comecei a ter muita crise de ansiedade, aí eu tive que ir para o remédio (VALÉRIA).

Um grande desafios foi aquela insegurança no sentido assim, se realmente era o momento de voltar, porque ainda se falava de vários casos, então, nem todo mundo tinha se vacinado. A gente ainda não sabia realmente assim. E ouvia se falar que tomou a primeira dose e que o índice, de mortalidade tinha sido reduzido [...]. Só que ainda havia muita insegurança. Então, o primeiro desafio que veio foi esse. Se era mesmo o momento de voltar (ADRIANA).

Em face de tamanha insegurança e abalo emocional, vemos que foi necessário a educadora apelar inclusive para apoio médico afim de enfrentar a nova exigência profissional que se aproximava. Não surpreende, conforme relatado acima, que existiam muitas dúvidas por parte da sociedade em geral e, especialmente, por parte das educadoras quanto às reais condições para o retorno ao ensino presencial, especialmente nas escolas públicas, em conformidade com as normas e protocolos de segurança estabelecidos pelas autoridades de saúde. Assim,

[...] muitos professores começaram a entrar com licença saúde, por causa da própria Covid-19, por causa de uma gripe forte, mas como não sabia o que era, então iam ao médico e eramos afastados (ADRIANA).

A saúde mental de muitos professores foi muito afetada pela pandemia do coronavírus (Covid-19), que teve um impacto significativo na vida de todos, especialmente a nova etapa de reabertura das escolas.

Segundo Oliveira e Santos (2021), as pesquisas sobre saúde mental devido à pandemia ainda são escassas por se tratar de um fenômeno relativamente recente, mas apontam que os educadores quando apresentam boa saúde mental e com bem-estar são mais capazes de enfrentar o estresse diário, trabalhar com eficiência e contribuir para a sociedade. Essa situação tem sido amplamente discutida por pesquisadores como Moreira e Rodrigues (2018), que mencionaram no livro *Saúde Mental e Trabalho Docente* que o ambiente escolar

tornou-se um ambiente gerador de tensão e estresse e, com isso, os professores e seu estímulo para o exercício laboral é cada vez menor, levando a um ciclo vicioso de sofrimento, adoecimento e afastamento do trabalho. À medida que a epidemia se espalhou, surgiram novas situações de trabalho que agravaram os quadros de doença mental dos educadores, “devido a intensificação na jornada de trabalho, sem controle de tempo sobre o trabalho profissional e a vida privada” (Martins, *et al.* 2023, p. 143). Trouxemos a fala da Valéria para exemplificar essa intensificação das horas de exercício docente:

Eu adoeci, fiquei com depressão [...] Foi uma sobrecarga de trabalho enorme. Imagina duas escolas trabalhando online. O trabalho foi basicamente dobrado. E é porque mudou também a rotina. Eles enviavam as atividades as vezes tarde da noite. Aí eu pensava! ‘gente, ele chegou do trabalho, está em casa, fez tanto esforço para mandar isso para mim, porque às vezes eles me mandavam meia noite mesmo. Fez um esforço danado para devolver isso aqui e eu não vou corrigir? Pegava, corrigia e retornava. Porque é a questão da valorização. Dele se sentir importante’. E eu falava com eles: gente, a aula só acontece se vocês tiverem aqui. Se vocês não participarem aqui, não tem aula.

Nesse sentido, analisando a fala da entrevistada e os aspectos da saúde, conforme destacado por (Martins, *et al.* 2023, p. 143), “além dos impactos emocionais o adoecimento físico também merece atenção”, pelo fato da educadora passar muitas horas sentada diante do computador para o plantão, desenvolvimento das apostilas e reuniões com os colegas de trabalho e equipe diretiva. De acordo com Rodrigues (2020), tal realidade, portanto, provocou rupturas no âmbito educacional, gerando grande instabilidade nas relações interpessoais. Como o ritmo do trabalho virtual foi mais intenso do que nas salas de aula tradicionais, isso acabou exigindo dos docentes mudanças em suas práticas que levaram ao sofrimento e a possíveis doenças mentais.

Ainda na percepção do autor, antes da pandemia os docentes trabalhavam de uma forma, logo depois do retorno pós-pandemia tudo mudou. Ninguém poderia imaginar que tudo mudaria de um momento para o outro. Observou-se que os docentes (na sua maioria mulheres) enfrentavam dificuldades, incertezas, sobrecarga de trabalho e preocupações com a aprendizagem dos alunos, e se sentiam frustrados pela percepção da incapacidade para lidar com o aumento das exigências de trabalho.

Castro *et. al* (2022), em seus estudos sobre a saúde mental e o trabalho dos professores, menciona a síndrome de Burnout como fator de impulsão a desistência dos docentes à sua carreira em função, de esgotamento profissional. Esse é um tipo de resposta ao estresse causado exclusivamente pelo trabalho, que prejudica a relação do indivíduo com o

trabalho e com os outros sujeitos. Vale destacar o aumento do número de profissionais que relatam sintomas de esgotamento emocional e falta de realização pessoal no trabalho. Todos esses fatores contribuí para a ausência dos professores do ambiente escolar no período pós-pandemia, pois conforme tratado em nosso estudo, as educadoras foram postas diante de muitos desafios no contexto da educação remota e ainda hoje diante de novas dificuldades ligadas à retomada das atividades presenciais depois de um longo afastamento dos educandos, que obrigou os docentes a criarem estratégias para que fossem restabelecidos os vínculos com seus discentes e a recomposição de suas aprendizagens tão afetadas diante de condições concretas desfavoráveis para que a educação à distância.

O referido autor argumenta que a *Organização Internacional do Trabalho* (OIT) acredita que a docência é considerada uma das ocupações mais estressantes e arriscadas, que pode facilmente levar ao adoecimento dos professores. Essa situação foi agravada durante a pandemia, como pode ser verificado pelos relatos dos profissionais entrevistados por meio de formulário on-line, realizado no referido estudo. No formulário citado por Gabrielly Cezar de Castro *et al.* (2022) é mencionado o caso de uma profissional diagnosticada com síndrome de burnout, que surgiu durante a pandemia, e atualmente, com o retorno presencial, ela também relatou sentir sintomas significativos durante suas atividades escolares diárias e fazer uso de medicamentos psicotrópicos para aliviar esses sintomas.

Portanto, é importante ressaltar que os desafios do ensino remoto e os sentimentos complexos de não ficar mais sentado em frente à tela do computador com os alunos, responder mensagens de *WhatsApp* e ter que enfrentar o retorno ao ensino presencial foram suficientes para desencadear tais sintomas. Hoje vivemos num ambiente social em que as mudanças e novas demandas sociais e educacionais estão em disputa, pondo em questão as finalidades da educação escolar que deve atender as novas demandas de mercado.

Porém, segundo Sanches e Gama (2016), o que ocorre é que essas mudanças trazem consigo demandas que o docente nem sempre consegue atender, pois aumenta a sua responsabilidade e a carga de tarefas, ao mesmo tempo em que invalida, muitas vezes, práticas e saberes que faziam parte do seu cotidiano. Enquanto as condições e o valor social de seu trabalho são precarizados e postos em contestação. Além disso, se houver falta de fala e escuta, os professores podem vivenciar perda de identidade profissional e agravamento de muitos sintomas, afetando seu anseio de desenvolver atividades, buscar conhecimento e até manifestar desejo de exercer a profissão.

Dessa forma, fica claro que é necessário que a escola realize essa reflexão numa perspectiva coletiva, em que todos possam ir além das palavras para discutir o que

vivenciaram e a realidade que enfrentam, produzindo as estratégias necessárias e lutando por condições efetivas de atuação, dependendo do contexto escolar para que possam enfrentar esse desconforto mencionado, buscando soluções, estabelecendo metas, organizando o trabalho pedagógico, tornando assim a escola um ambiente dialógico e democrático, em que o professor se sinta pertencente e atuante.

Discutir sobre a saúde mental no cenário pós-pandemia que vivemos, por conseguinte, é fundamental, uma vez que a crise sanitária afetou a saúde mental de uma enorme quantidade de pessoas.

A precarização da profissão docente não é um problema novo. Na era pós-pandemia, a possibilidade de aumento dos sintomas psicológicos desencadeados precisa ser discutida, pois os indivíduos vivenciaram grande sobrecarga de trabalho nesse período, com demandas de trabalho mudando e crescendo com a necessidade do ensino a distância, inovação e adaptação à mudança. Contudo, tendo em conta os relatos dos professores, é evidente a necessidade de encontrar estratégias para reduzir os sintomas apresentados neste período, tentando compreender o que a vivência durante os vários períodos da pandemia significou para cada sujeito, enfatizando a importância de se ouvir de maneira coletiva os professores no período pós-pandemia, pois é necessário compartilhar as experiências de cada um, e como estão se sentindo com o retorno ao cotidiano escolar. Esperamos que nossa pesquisa contribua com esse esforço na medida que se empenha em produzir uma escuta sensível e uma compreensão não prescritiva acerca dos processos de construção curricular na EJA na etapa da alfabetização. Ficou evidente para nós a importância de se criar espaços de escuta nas escolas para que, ao serem ouvidos, os docentes possam refletir sobre a realidade da saúde mental e dos desafios que atravessam sua vida profissional.

Conforme também destaca Gabrielly Cezar de Castro *et al* (2022), deixá-los falar sobre seus sofrimentos e como sofrem é de suma importância para que possam compreender e elaborar as experiências vividas, mesmo que não tenham plena consciência da aparição dos sintomas causados pela situação pandêmica.

Nesse movimento de escuta sensível as falas das educadoras ainda revelam outro fator gerador de insegurança: as questões estruturais da escola. Segundo apontado pela participante da pesquisa no CEM, a escola foi instalada em um prédio que não foi projetado originalmente para funcionar como uma unidade escolar:

[...] A gente ficaria na sala de aula. Lá não circula muito ar porque não foi projetado para ser uma escola. Ela era o refeitório e o escritório de uma

fábrica. Então, o espaço físico não era um espaço adequado. A gente precisava nesse sentido, de ter uma boa ventilação. Se tentou adaptar, fazer o que pudesse, então, a escola sempre tentou ver a questão dos ventiladores. Mas mesmo assim, por exemplo, não é toda sala de aula que abre o basculante. Tem basculante lá que é agarrado. Ele não abre e a escola não tinha como trocar e nem sei se pode, porque lá eu acho que é Patrimônio Tombado. Então, tem que seguir da forma que está. Mas vamos dizer se ainda tiver esse recurso para poder estar modificando, para colocar que fosse basculante mesmo, mas que abrisse para circular o ar. Então, assim, um outro desafio do retorno foi esse. Além disso, porque a questão, não é só os alunos, mas nós professores também. A gente anda de ônibus. Então, será que todos teriam aquela consciência de estar com máscara? De estar com álcool gel. E o primeiro momento foi o medo se deveria voltar ou não. Depois foi orientado. Aí já começamos naquele esquema de dar orientação e de ficar de olho quando a gente via o aluno sem máscara, pediámos para colocar. Isso, logo no início que nós voltamos (ADRIANA).

Janelas basculantes que não garantiam a circulação de ar adequada foi a dimensão da infraestrutura da escola assinalada pela docente que não foi possível de se resolver. Nessa fala ela também menciona a insegurança vivida acerca do momento adequado para o retorno das atividades presenciais de modo a garantir a aprendizagem, mas também a saúde de toda comunidade escolar. E por fim, o fato que o retorno a aula presencial significou o aumento da circulação das pessoas na cidade, o que amplificou a possibilidade de contágio, especialmente para aqueles que não seguiam corretamente os protocolos sanitários. O trecho destacado é longo, mas de extrema relevância para entendermos que no exercício profissional, as educadoras enfrentaram diversas situações que extrapolaram seu fazer docente, tais como a preocupação com o espaço físico, medo do contágio, orientações sobre o uso de máscara e álcool gel, em meio a sua exigência profissional de contribuir com as aprendizagens tão afetadas durante o ensino remoto.

Em relação a questão da infraestrutura, Joyciane Coelho Vasconcelos, Patrícia Verônica Pinheiro Sales Lima, Leonardo Andrade Rocha e Ahmad Saeed Khan (p. 892) afirmam que:

A infraestrutura escolar dos municípios brasileiros melhorou entre 2007 a 2017, mas ainda há baixo nível de implementação de itens que assegurem melhor funcionamento das escolas. Embora as desigualdades tenham sido reduzidas, ainda se observa um ambiente pouco equitativo entre as escolas. Essa situação é preocupante porque alimenta um sistema educacional desigual com prejuízo aos alunos desfavorecidos.

Nos dados apresentados pelos autores, o estado de Minas apresenta a 7ª melhor colocação entre todos os estados brasileiros em relação ao índice médio de infraestrutura das escolas, elaborado a partir de dados produzidos pelo INEP em 2018. Na escala de 1,000, Minas alcança o índice de 0,6884 com um coeficiente de variação entre seus 853 municípios de 23,56%.

A infraestrutura escolar de acordo com Vasconcelos *et al* (2021, p. 878) foi medida pelos autores através de um índice agregado denominado *Índice de Infraestrutura Escolar* (IIE). O IIE captou as condições das escolas públicas de Ensino Fundamental (municipais e estaduais) nas dimensões: i) infraestrutura de serviços básicos, ii) infraestrutura física, iii) disponibilidade de equipamentos e iv) capacitação de discentes.

Quanto aos itens que foram avaliados em relação a questão da infraestrutura, os autores elaboraram um quadro bem detalhado:

Quadro 5 - Indicadores componentes por dimensão do Índice de Infraestrutura Escolar – 2007 e 2017 - Dimensão	Indicador
Infraestrutura de serviços básicos (ib)	1- Local de funcionamento do prédio escolar 2- Existência de água filtrada 3- Existência de água rede pública 4- Existência de energia rede pública 5- Existência de esgoto rede pública 6- Existência de alimentação 7- Existência de lixo coleta periódica 8- Acesso à internet
Infraestrutura física (if)	1- Existência de sala de professor 2- Existência de laboratório de informática 3- Existência de laboratório de ciências 4- Existência de quadra de esportes 5- Existência de cozinha 6- Existência de biblioteca 7- Existência de parque infantil 8- Existência de banheiro
Disponibilidade de Equipamentos (de)	1- Existência de equipamento de TV 2- Existência de equipamento de copiadora 3- Existência de equipamento de impressora 4- Existência de computador
Capacitação de Discentes (cd)	1- Existência de EJA- escolas com Educação de Jovens e Adultos 2- Existência de escolas com Educação Profissional

Fonte: (Vasconcelos *et al*, 2021, p. 879) com base nos Censos Escolares (2007 e 2017) do Inep

A questão da infraestrutura e seus impactos no trabalho docente e nas produções curriculares que encampa na escola é, por conseguinte, muito importante e ficou ainda mais evidente no contexto da pandemia, pois como afirmam os mesmos pesquisadores:

[...] o desempenho do aluno não depende somente de seu próprio esforço. Cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino (Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 892).

Dessa maneira, a partir da análise sobre o assunto, consideramos fundamental olhar inicialmente para as escolas e suas reais condições para que haja o apropriado acolhimento dos discentes no contexto da pandemia.

Abaixo é possível observar o prédio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho CEM.

Figura 3: Prédio anexo, onde funciona atualmente o CEM - Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - escola municipal.





Fonte: Acervo pessoal

Franco *et al.* (2020) também argumentam que a estrutura e as condições sanitárias da maioria das escolas públicas no Brasil são muito insuficientes, fato bem divulgado pela mídia, sindicatos profissionais da área, pais dos estudantes e pelos próprios estudantes. Os problemas se repetem: pouca ventilação nas salas de aula, construções que foram adaptadas para atender os estudantes, banheiros danificados; precariedade em relação a higiene no ambiente de modo geral; torneiras quebradas; falta de água, sabão e papel higiênico.

Se essas condições sanitárias já são uma preocupação em tempos normais, tornam-se ainda mais preocupantes nas circunstâncias atípicas que vivenciadas durante a pandemia. Além disso, as escolas de todo o Brasil, tanto na esfera administrativa do município, como do estado, vive uma realidade precária no que diz respeito à equipe responsável pela limpeza dos espaços, além de serem escassos profissionais de saúde que possam ajudar a orientar a comunidade escolar acerca do distanciamento social e o uso de máscaras, inclusive em Juiz de Fora.

O processo de retorno e a readaptação ao ensino presencial para os educandos da

EJA dos anos iniciais no CEM se configuraram em outro desafio enfrentado pelas educadoras do CEM.

De acordo com a partícipe da pesquisa, esse processo:

Se deu de forma gradativa, aos poucos eles foram voltando, não foi um ... não chegou todo mundo de uma vez. Foi uma retomada muito difícil, no sentido de retomar uma dinâmica que foi interrompida de forma abrupta por quase 2 anos. Voltamos com uma rotina de protocolos e com muitos alunos e professores com as partes física, psicológica e social comprometidas. Muito prazerosa também. Prazeroso no sentido de estar de volta a um espaço de vivências compartilhadas. E foi como um renascimento para eles e para gente também. Todos nós. Foi, de certa forma, renascer. (VALDIRENE).

Outra questão relevante apontada por ela foi em relação a:

A readaptação de um ambiente escolar. A relação com os pares, porque era, lembro que no início era tudo difícil. Você não pode encostar nisso, lembra disso? Os protocolos, eles deixaram a volta, protocolo necessário, mas deixou a volta mais fria ainda. A gente estava, mas não estava!

O retorno ao ensino presencial evidenciou inúmeros desafios e uma mistura de sentimentos que trouxe discussões sobre o medo da doença e da sua transmissão na convivência do ambiente escolar. Exigindo que cada um aprendesse outras formas de estar na escola e se relacionar com o outro.

No CEM, a retomada das atividades presenciais no ano de 2022, obrigou-as a pensar em estratégias para minimizar os impactos na aprendizagem, mas que diante da realidade vivenciada no contexto do retorno, a questão mais urgente foi a convivência escolar, pelo fato dos educandos que retornaram se apresentarem ansiosos e apreensivos.

Na fala emocionada da educadora Valdirene vem à tona os sentimentos de tristeza, desamparo e angústias que nos leva a refletir novamente sobre o contexto político e as milhares de famílias que viveram o luto em consequência da pandemia de Covid-19. Diz a educadora: “Foi uma experiência dolorosa demais! Perdi pai, perdi amigos!”.

Entendemos que estudantes e professores trouxeram de seus lares uma bagagem (para muitos, bem pesada) do que vivenciaram e ainda vivenciam desde o início da crise sanitária em decorrência do contexto pandêmico. Narrar e registrar suas histórias e como foram produzidos novos modos de atuação são fundamentais no nosso esforço de politizar e humanizar a docência, rejeitando perspectivas gerenciais e tecnicistas. Como assevera Antônio Nóvoa (1992), o educador também é uma pessoa. “Contar-se” é um modo de pôr em relevo suas agências diante de situações limite que constroem sua ação crítica e

problematizadora. É tentar entender como atuam nos limites e contradições de uma estrutura organizada de modo a não garantir condições efetivamente concretas para uma educação libertadora nos termos freirianos, isto é, empenhada na humanização, na justiça, na liberdade e na transformação social (Freire, 1987).

Embora a maioria esperasse tal retorno, para os educandos da EJA no CEM, isso não ocorreu de maneira tranquila, conforme argumenta uma das educadoras entrevistadas.

Eles retornaram de maneira resistente, com medo de voltar para a sala, com medo de voltar para a aula, o medo de adoecer principalmente a EJA, e voltaram realmente com um déficit muito grande e com a saúde mais fragilizada. A gente percebe que aqui na EJA tem alguns alunos com uma idade mais avançada, a gente percebe a fragilidade deles e de como hoje eles tem mais medo de vir do que tinham antes da pandemia. Então, choveu, ventou: ‘...professora, não dá!’. E quem vai dizer para vir? ‘Professora, não dá, eu estou com 70 anos, meu coração não está bom. Eu não vou vir, professora olha, não dá, eu tive COVID três vezes, eu tive essa sequela, eu não vou’. Então, as coisas caminham muito para isso por esse lado também (VALDIRENE).

Observamos, nas falas da educadora, mencionando diálogos que passaram a ser mais comuns em sua sala de aula, dificuldades ainda maiores no sentido de garantir a frequência dos educandos logo após o retorno presencial, pois o público atendido na EJA nessa etapa da escolarização tem um perfil que precisa ser considerado. Muitos são adultos e idosos e pesquisas indicam que a probabilidade de pessoas mais velhas desenvolverem a forma grave da doença do que os jovens, é maior segundo apontado pela *Organização Pan- Americana da Saúde – OPAS* (2020). Da mesma forma que é passível afirmar que é provável que muitos já tinham contraído a doença e possivelmente alguns ainda tinham que lidar com sequelas decorrentes da infecção, afinal, estudos indicam correlação positiva entre baixa escolaridade e incidência da doença entre os grupos populacionais de acordo com *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)* (2022). E por fim, é fundamental considerar a questão laboral. Os sujeitos de direito da EJA sofreram ainda mais severamente os efeitos das crises sanitárias e política enfrentadas no período. Segundo Carvalho *et al.* (2020)

A pandemia do novo coronavírus afetou diretamente o mercado de trabalho de duas formas principais. Primeiro, as restrições ao funcionamento normal de diversas atividades econômicas, em combinação com a diminuição do consumo de vários tipos de bens e serviços e o aumento da incerteza macroeconômica, levaram à forte queda da produção – e, portanto, da demanda por trabalho –, tanto para setores específicos como em nível agregado. Segundo, a adoção de medidas de distanciamento social e o temor

das pessoas irem às ruas e contraírem o vírus determinaram significativa retração da oferta de trabalho, potencializada, a partir da implementação do Auxílio Emergencial (AE), para pessoas em situação de vulnerabilidade, pelo efeito renda positivo proporcionado pelo auxílio (2020, p. 55).

Nesse cenário, fica evidente que os trabalhadores em maior situação de vulnerabilidade social foram aqueles ainda mais penalizados. Os mesmos autores indicam que ainda que o mercado de trabalho tenha sido impactado de maneira geral negativamente, o setor de serviços foi o mais acentuadamente afetado, em resposta às necessárias medidas de isolamento social que acabaram por reduzir a circulação das pessoas e, portanto, o consumo (Carvalho *et al.*, 2020). Hecksher ainda destaca que a redução no postos de trabalho se deu de modo mais dramático “entre os empregados sem carteira de trabalho assinada e no conjunto de empregados domésticos, entre 23% e 30%” (Hecksher, 2022, p. 45).

Esse conjunto de questões contribuíram para uma baixa taxa de retorno dos educandos da EJA, conforme observado pelas educadoras. É o que sugere a fala da professora Adriana a seguir:

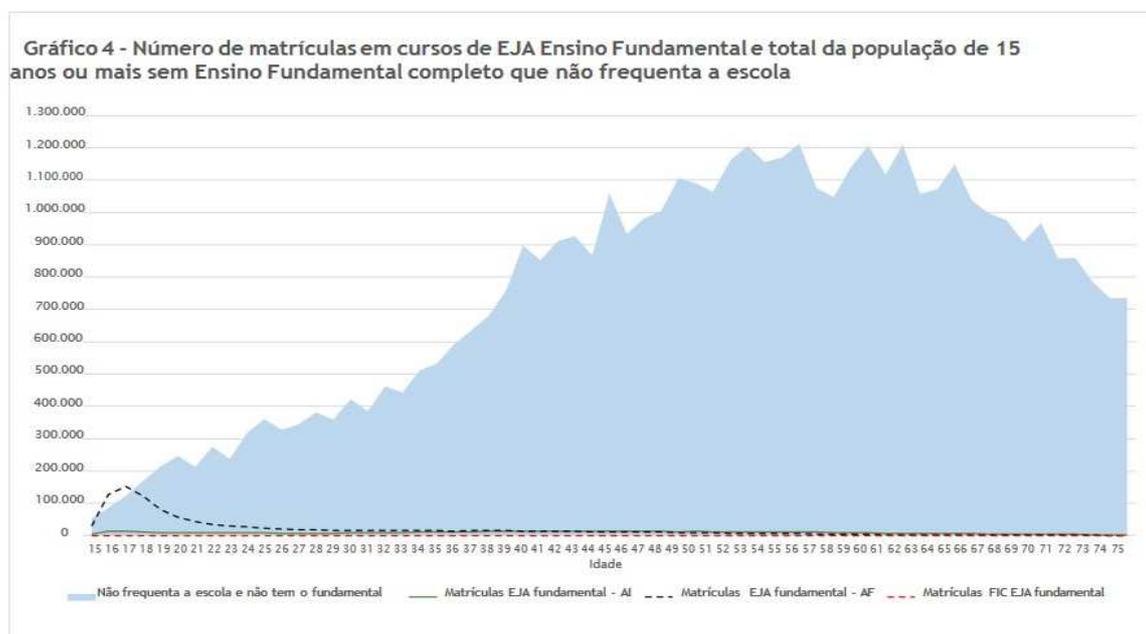
Nós percebemos que muitos alunos não tinham retornado. Muitas pessoas que já estavam inscritos. Tinha alunos da minha turma e de outras duas turmas lá que iam dar continuidade e aí muitos não voltavam. Então, aí a gente pensou porque eles estavam com medo. Aí a direção, a coordenação, os professores também entravam em contato, conversava, explicava que podia voltar. E então, foi todo um trabalho. Mesmo assim, no primeiro semestre, foram pouquíssimos. No segundo semestre, começou a aparecer um ou outro. Mas, agora, esse ano já foi bem mais (ADRIANA).

Isto significa que a questão já historicamente enfrentada pela EJA em relação ao número de educandos que garantam a composição de turmas se agravou ainda mais. Diante de poucos alunos, os caminhos tomados pelas gestões públicas tem sido compor turmas multiseriadas, fechar turmas, ou o mais grave: encerrar a oferta da modalidade nas unidades escolares. O trabalho de sistematização dos dados produzidos no Censo Escolar pelo INEP realizado pelo GRUPPEEJA (2023) indicam essa tendência observada na cidade de Juiz de Fora.

De acordo com o Relatório evolução matrículas de EJA na cidade de Juiz de Fora (2011-2022), produzido pelo *GRUPO DE PESQUISA PRÁTICAS E ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – GRUPPEEJA*, a partir das sinopses estatísticas da educação básica, publicadas pelo INEP:

[...] a situação do número de turmas em EJA na rede municipal da cidade de Juiz de Fora, na comparação entre o ano de 2011 e 2021, 53 turmas da EJA deixaram de ser ofertadas no EF, na rede municipal de ensino, o que corresponde a uma redução de 25,36%. Na comparação entre 2011 e 2022, essa queda se amplia ainda mais. 60 turmas são fechadas, uma redução de 28,71%. De 2021 para 2022 a redução é da ordem de 7 turmas, ou seja, 4,50%. A análise da série histórica indica uma tendência geral de redução no número de turmas. O tempo da educação remota não implicou na redução de turmas no EF. Pelo contrário, houve um ligeiro aumento nos anos de 2020 e 2021, que não se manteve em 2022 (Gruppeeja, 2023, p. 13).

Assim, com base na argumentação de que não há demanda, a oferta da EJA está ainda mais ameaçada, quando sabemos que a demanda potencial permanece escandalosamente alta conforme indicado no gráfico retirado do documento *Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA* (2022).



Fonte: INEP. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 5, p. 78.

Segundo o *Censo Escolar da Educação Básica 2022 Notas Estatísticas* “O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022” (INEP, 2023, p. 11).

No entanto, os desafios não terminam aí, agora na retomada das aulas presenciais, além dos educandos, os educadores dessa modalidade de ensino precisaram se desdobrar a fim de superar esses desafios e dificuldades. Dessa maneira, Júnior *et al.* (2020, p. 4), destaca que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, cabe à educadora da EJA implicar-se em conquistar:

[...] a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; estabelecer relações entre os saberes que esses alunos e alunas já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso educativo; a promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem [...]

Entendemos que o movimento de transição entre o ensino remoto para o presencial apontou para novos desafios e desafios já enfrentados na modalidade, como a frequência flutuante do educando, que se agravaram. Especialmente aqueles que transcendem as questões diretamente relacionadas às práticas curriculares em alfabetização, e que dizem respeito a questões de saúde física e emocional, pois é preciso demarcar o quanto foi difícil o tempo do ensino remoto com suas exigências de adaptação dos modelos de ensino à virtualidade, que exigiram aprendizados de novas habilidades e flexibilidade; lidar com as necessidades crescentes dos alunos, que também estavam se adaptando aos novos modelos e necessitavam de orientação dos professores, além de lidar com as necessidades das suas famílias, bem como as preocupações, medos e inseguranças causadas pelo estado de alerta e pelas situações sociais tensas causadas pelo isolamento. Foi nessa condição que se deu o retorno do ensino presencial, exigindo mais uma vez novas adaptações e superação de tantas inseguranças e receios de contrair o vírus, o que certamente contribuiu para uma tendência geral de ampliação do agravamento dos indicadores de saúde mental destes profissionais da educação.

Inseguros e emocionalmente abaladas, as educadoras também se viram obrigadas a realizar um tipo de vigilância em relação à condição de saúde daqueles poucos que voltaram a frequentar suas aulas de modo a zelar pela saúde da comunidade escolar, conforme destacado no trecho selecionada abaixo que:

Foram poucos os alunos que retornaram. E aí ainda tinha esse agravante, porque os alunos iam ficando gripados e nem todos iam a um médico. Quando a gente percebia que estavam gripados, a orientação era que ficassem em casa até melhorar e também aconselhávamos que procurassem um médico, um posto de saúde, para poder se tratar. Então, assim teve muito incidentes, de gripes e de afastamento. Outras vezes era até mesmo uma sinusite. Só que não dava para saber porque os sintomas eram muito parecidos no início. Então, assim, a gente via muitas pessoas adoentadas e também eu acho que pela própria questão, emocional também. Foi tão desgastante para todo mundo tudo o que se passou. Ter que lidar com medo, com a incerteza. Então, isso tudo também mexeu muito com o psicológico de todos nós [professores] e deles também (ADRIANA).

É possível perceber nas falas das educadoras que um dos principais desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais, com o fim do isolamento social foram a insegurança e o medo causados pela pandemia de Covid-19, que mesmo com os casos de transmissão e do número de doente em evidente queda em consequência da vacina, ainda oferecia muitos riscos.

Nesta perspectiva, todas essas questões acabam contribuindo para o adoecimento como a depressão, crises de ansiedade e outros problemas relacionados à saúde mental que estão se tornando cada vez mais comuns entre professores e estudantes no Brasil, especialmente com o retorno ao ensino presencial

Nesse sentido e tendo em vista os dados apresentados, entendemos que o cenário brasileiro exigiu um olhar cuidadoso perante os desafios relacionados ao retorno às atividades escolares presenciais, sobretudo, considerando que algumas instâncias de gestão responsáveis por políticas educacionais em órgãos governamentais da época, como o Ministério da Educação, assumiam perspectivas negacionistas da realidade e da ciência, alegando uma suposta neutralidade em relação aos contextos sociais. Contudo, como educadoras atentas às mudanças do nosso tempo, concordamos com Paulo Freire quando ele afirma:

Tenho a impressão de que uma correta perspectiva pedagógica seria aquela que, jamais negando a necessidade da ciência e da tecnologia, nunca, porém, resvasse para uma posição de mitificação da ciência. Uma correta prática educativa desmitifica a ciência já na pré-escola. E quando digo ‘desmitifica a ciência’, digo: põe no seu devido lugar a ciência, o que vale dizer: respeita a ciência, não fazendo com que ela vire assim uma espécie de emissário da divindade, que caiu do céu ou foi produzido num útero privilegiado, e que parece então, como um trazedor de recados, também privilegiado. [...] Já o exercício da ciência é outra história, porque o cientista é um sujeito que se acostuma, inclusive, pela amorosidade do conhecer, a desenvolver nele uma disciplina sem a qual não há conhecimento (Freire; Guimarães, 2003, p. 75).

É ainda eminente uma posição que afirma a ciência em seu caráter histórico e humano e desvela as disputas de poder que se instituem em relação à escola após três anos depois de deflagrada a pandemia da Covid-19, bem como diante de problemas na estrutura no sistema educacional, que já existiam muito antes da crise sanitária como apontado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2022), indicando que em outubro de 2022, os 32 Tribunais de Contas da União se uniram para visitar e avaliar a infraestrutura das escolas no país e identificaram que 57% das salas de aula são inadequadas.

Já no que tange a dimensão da saúde mental dos educadores, para Marilda Gonçalves Dias Facci, as crises enfrentadas pelos educadores são resultado da exploração de sua força laboral e da desvalorização da educação no país, pelo fato que:

Há muito tempo a classe trabalhadora vem sofrendo com a exploração e com as condições de trabalho. No caso dos professores, nós temos realizados pesquisas que apontam que muitos professores estão adoecendo e quando a gente vai conversar com eles, fazer uma entrevista ou preencher um questionário, a gente vê o que está acontecendo e o que está provocando esses adoecimentos, como a precarização do trabalho e o pouco investimento na educação (CNTE, 2022).

Confirmando o relato acima, num primeiro momento as escolas foram provocadas a se tornarem espaços acolhedores, focados em realizar atividades relacionadas à empatia, ao respeito às regras do Protocolo Sanitário e à compreensão do novo ambiente a ser vivenciado, adaptando a forma de aprender e focando no que era considerado o conteúdo mais importante, isto é, reorganizando o conteúdo de acordo com as novas realidades educacionais, revendo e adaptando os objetivos a serem atingidos no decorrer do ano letivo de acordo com Juari Lopes Pinto (2021). Desse modo, conforme relatos das educadoras do CEM foram realizadas na escola o projeto de leitura que objetivou por meio da obra intitulada o *Mergulho*, trabalhar os conteúdos de maneira significativa e dialógica contextualizando com a realidade vivida por todos os educandos da EJA. Conforme destacado por Adriana foi um “mergulho” para falar dos medos, anseios e para dar continuidade aos processos de ensino aprendizagem em um tempo tão conflituoso, de negacionismo, discursos de ódio e ataques a democracia.

Segundo Freire (1996), a educação não pode ser dissociada da realidade e dos processos políticos porque não é neutra, precisa priorizar oportunidades e qualidade de vida para todos os sujeitos, proporcionando oportunidades de direitos básicos e de participação democrática.

Para ensinar de forma ética e responsável é imprescindível a compreensão do contexto histórico da EJA nos termos de seus princípios educacionais e políticos que centralizam os educandos no contexto do ato educativo (Brasil, 2000) e da realidade atual moldada pela pandemia. Nesses termos, o exercício profissional na EJA é indissociável da compreensão de quais são as finalidades e objetivos educativos particulares que se disputam na modalidade para sujeitos de direitos concretos vivendo um período da vida ainda mais difícil. Sem a compreensão do que se faz, a prática educativa torna-se nada mais do que

uma mera reprodução hábitos e pressupostos determinados, ou respostas que os docentes dão aos mandatos externos (Sacristán; Gómez, 1998).

A suspensão das aulas presenciais e a adoção de métodos de ensino não presenciais deixaram os alunos da EJA mais vulneráveis, (seja por meios digitais ou por materiais impressos). Esses estudantes enfrentam uma série de desafios, desde pouca habilidade no manuseamento de ferramentas e equipamentos digitais até ao acesso limitado ou instável aos meios de comunicação digitais. As responsabilidades familiares, perda do emprego, de renda, especialmente para as mulheres, perturbaram ainda mais suas rotinas de vida, em especial aquela que tange a escola. A pandemia exacerbou os seus já longos horários de trabalho, deixando-os mais suscetíveis à fragilidade. Além disso, as educadoras relatam que muitos deles sofreram perdas de algum ente querido devido à pandemia.

Destarte, quando os alunos regressaram no acolhimento presencial, as educadoras alegam o quanto foi importante reconhecer os vários impactos da epidemia. Estudantes jovens, adultos e idosos foram todos afetados e muitos voltaram abalados com os reveses que a epidemia causou em suas vidas e em suas famílias. Essas vivências difíceis tiveram um impacto emocional e psicológico significativo que para as educadoras precisaram ser considerados no bojo das preocupações acerca de suas aprendizagens. Assim, foi crucial que a escola e suas educadoras tenham se mantido abertas ao diálogo durante os primeiros dias de recepção presencial para ajudar os indivíduos a processarem os seus medos e desejos.

Por isso que a questão do acolhimento dos educandos que retornaram a instituição escolar foi destacada como central nas falas produzidas pelas alfabetizadoras. Mas, como acolher quando também necessitavam ser acolhidos? Borges (2021) acredita que o termo acolher tem origem na palavra latina *acolligere*, que significa considerar, aceitar e apoiar.

O acolhimento faz parte do processo de ensino e aprendizagem e é vital para a vida escolar do aluno, qualquer que seja a sua idade, contudo, para aqueles marcados por trajetórias sinuosas de múltipla repetência, estigmatização, racismo, exclusão, privação de direito, o acolhimento toma um lugar ainda mais importante conforme indica Cassab (2023), ao investigar os processos de construção curricular nas aulas de educadores de ciências no município de Juiz de Fora. Contribuir para o processo de acolhimento dos estudantes da EJA não é uma tarefa simples em circunstâncias consideradas “normais”, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos³⁶ (Borges, 2021,

³⁶ BRASIL, **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos** – Segundo Segmento do

p. 43).

Portanto, ainda em consonância com Borges (2021), além dessa missão neste momento ímpar, esforços também precisaram ser feitos para garantir que os estudantes e todos aqueles que trabalham com a EJA fossem apoiados. Isso envolveu afirmar o quanto é importante que a EJA se concretize implicada em atender a sua função restauradora e a sua função equalizadora, empenhando-se em garantir igualdade de condições para que os estudantes, jovens, adultos e idosos, negros, indígenas, imigrantes internacionais, entre outros, possam ter condições de continuarem em seu percurso de escolarização com qualidade. Certamente um horizonte ainda muito distante da realidade de atuação que nossas educadoras relatam. Mas que mesmo diante de situações limites que constringem sua ação, elas indicam o quanto buscam se empenhar em atuar de modo que o educando se configure como o centro de suas preocupações pedagógicas.

Os alunos da EJA, como qualquer pessoa, possuem características únicas que incluem aspectos socioeconômicos, origem étnica-racial, idade, experiência profissional, histórico escolar, ritmo de estudo e cultura. Nesse caso, faz parte do acolhimento considerar essas características dos educandos que apontam para a diferença e a desigualdade. Nesse movimento, as educadoras assinalam que o diálogo foi o princípio pedagógico perseguido no processo de construção de suas práticas em alfabetização. Para Cassab (2023) está é uma estratégia central no processo de construção curricular, que não está dado. Pelo contrário, é processual e tensa, pois há uma cultura do silêncio (Freire, 2017) que permeia a escola, seus sujeitos e as relações que hegemonicamente se estabelecem.

A centralidade dada aos conteúdos da área disciplinar no contexto da formação inicial e o desenho rígido das disciplinas escolares impõem, no terreno disputado do currículo, um silêncio acerca da pronúncia dos saberes dos educandos, inclusive dos saberes relacionados às trajetórias de vida dos educadores. A pedagogia voltada para a transmissão da palavra oca ao invés da educação libertária que fale dos homens e das mulheres no e com o mundo também afirma essa cultura. Isso se dá porque a educação bancária age no sentido de produzir determinadas condutas: “desinteresse; conversas paralelas, relação de recepção e exterioridade com o saber; valorização de práticas de memorização; avaliação como moeda de troca para o engajamento” (Freire, 2017, p. 83).

Em suma, é antidualógica. Por fim, o silêncio se institui ainda porque assim deseja a ordem opressora, pois o direito de manifestar a palavra autêntica é um grande risco para a

perpetuação de seu lugar de privilégio. O mutismo é, dessa feita, marca permanente de nossa cultura e história. Tem a ver com nossas raízes profundas ainda não enfrentadas e superadas radicalmente, associadas ao colonialismo, à escravidão e a formas autoritárias de relação com o povo (Cassab, 2023; Freire, 1982).

Ainda que a formação na licenciatura em pedagogia se dê em marcos disciplinares bastante diferentes das demais licenciaturas em que as áreas de conhecimento de referência colonizam a maior parte dos currículos de formação docente, segue sendo um desafio para o educador da EJA produzir currículos próprios para a modalidade. No caso de nossa pesquisa, propor modos de alfabetizar que se descolem daquilo que é praticado com as crianças.

Nesse sentido, cabe-nos questionar quais foram as redes de apoio que as educadoras encontraram durante o retorno das atividades presenciais. Em termos das questões sanitárias que passaram a atravessar os processos curriculares, as educadoras do CEM mencionam ações protagonizadas pela Secretaria de Educação, Direção, Coordenação e entre os próprios colegas da escola.

Primeiro a Secretaria de Educação. Foi feito lives explicativas e tinha também o material para que a gente pudesse ler e estar buscando tomar todos os cuidados. Então, a direção procurou fazer isso nas reuniões pedagógicas online para nos orientar. E o apoio também se deu com relação aos alunos que retornaram. Matrículas, assim, parece que não teve muitas, mas é porque eles não procuraram. E aqueles que eram para dar continuidade, que não apareceram, tanto a direção, como, a coordenação e os professores também fizeram busca ativa. Foi um processo de todos juntos buscarem para que esses alunos voltassem, procurar saber o que estava acontecendo, tentar esclarecer, explicar, passar segurança para eles dentro do que a gente podia passar (ADRIANA).

Acima a professora menciona a importância da direção, da coordenação e do corpo docente implicar-se com a busca ativa dos educandos diante de uma realidade de baixo retorno. Convencer e assegurar os educandos que a escola era um ambiente seguro foi, portanto, uma prerrogativa nesse momento de volta à escola presencial. Quanto ao apoio recebido por parte do Centro de Educação Dr. Geraldo Moutinho, o sentido de pertencimento e confiança com a instituição foi uma dimensão muito importante destacada nas falas.

E de tudo que a gente construiu, e da história que a gente tem com a escola, porque eu estou aqui a mais de vinte anos. Então, eu acho que veio da confiança que do mesmo jeito que a gente queria acolher o aluno, a nossa direção nos acolheu com esse mesmo carinho. E nos orientando, e providenciando material. E todo mundo levando as regras dentro do que foi estabelecido. E assim, você vai ganhando confiança. Então, eu acho que esse acolhimento da direção, foi uma força para a gente. Porque voltou todo

mundo com medo (VALÉRIA).

Porém, considerando as particularidades da escola, como as retratadas por Aquino (2023) ao tratar de sua proximidade com a esfera de poder política administrativa, o fato de ofertar a EJA no três turnos, praticar um currículo polivalente e contar com um corpo docente efetivo do quadro funcional da Secretaria de Educação, por exemplo, cabe questionar o quanto esse sentido de pertença também é compartilhado pelos educadores da EJA que atuam em outras unidades escolares. Na EJA do município de Juiz de Fora a grande maioria dos professores são contratados, tornando mais difícil constituir vínculos duradouros com a escola e, conseqüentemente, com os alunos. Essa é uma consideração necessária de se pôr em evidência.

Entendemos que esta rede de apoio é essencial para que os educadores encontrem formas de diálogo, ouvindo as verdadeiras intenções nas falas de cada sujeito. Ouvir é uma maneira especialmente bem-vinda porque reconhece a necessidade de outros expressarem as suas palavras, ao mesmo tempo que cria um espaço e uma oportunidade para o diálogo. Ouvir e compreender as pessoas significa estar ao seu lado e incentivar a sua autonomia, incentivando-as a expressar as suas opiniões, conhecimentos, experiências de vida, incentivando a sua iniciativa e reconhecendo as suas contribuições.

A gente trabalhou muito o diálogo. Que na verdade, o que eles gostam mesmo é de conversar. Então, eles falam de tudo. De como que foi difícil o retorno à escola! Como que esqueceram o que já tinham aprendido (VALDIRENE).

Como nos lembra Freire (1996, p. 128), o educador “[...] aquele que escuta aprende as duras lições, transformando seus discursos (por vezes necessários) aos seus alunos em fala com eles”. Ouvir significa reconhecer que a outra pessoa tem algo a dizer e algo a contribuir para o grupo. A escuta pode, portanto, servir como uma ferramenta prática e eficaz para comunicar conhecimentos, incentivando a aprendizagem e a produção de conhecimento.

Freire (1996, p. 131) acerta nessa questão quando destaca que o primeiro sinal “[...] de que o sujeito falante sabe ouvir é que ele tem a capacidade de controlar não apenas a necessidade de falar, que é um direito, mas também os meios para expressá-lo”. Quem tem algo a dizer tem o direito e a obrigação de dizê-lo. Porém, quem tem algo a dizer deve saber sem dúvida que não é o único que tem algo a dizer.

Para acolher é preciso ouvir sobre a vida desses sujeitos e interessar-se por eles. Os jovens e adultos que procuram a EJA, trouxeram consigo uma riqueza de conhecimentos

próprios acumulados através da experiência de vida e de sua história. Como disse Freire, é necessário conchamar os educadores a serem sensíveis ao conhecimento que trazem para a escola, seja qual for a sua origem.

Por meio de temas as educadoras procuraram travar o diálogo e assim contribuir com a alfabetização, com músicas, textos, vídeos, projeto de leitura, escrita, alfabeto, sequência numérica. A avaliação diagnóstica já havia sido feita antes da suspensão das aulas presenciais de acordo com as falas das educadoras.

Os professores têm a responsabilidade não apenas de respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, especialmente aqueles “[...] das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 33).

Os professores devem aproveitar essa bagagem cultural, pois é necessário construir uma ponte entre os interesses dos alunos e suas expectativas com o conhecimento científico formal para ter uma educação que atenda a esse perfil de aluno. Cada sujeito vem com dor, luta e muitas vezes com a passagem do tempo esperando o momento certo para tomar decisões sobre suas vidas. Portanto, entendemos que os sujeitos da EJA necessitam de apoio não apenas no retorno presencial, mas em qualquer momento do percurso escolar.

4.3.1 Desafios enfrentados pelas educadoras alfabetizadoras na EJA no Desenvolvimento de suas práticas curriculares no CEM logo após o retorno presencial.

O princípio da Educação de Jovens e Adultos é restaurar os direitos negados àqueles que o acesso à educação escolarizada foi interdito. Os professores têm o compromisso de respeitar os alunos e suas experiências culturais, primando pelo desenvolvimento integral dos estudantes com autonomia, crítica e exercendo verdadeiramente seus direitos de cidadania na concepção de Reis; Lima e Chrysóstomo (2022). Os educandos tem leitura de mundo e a educação contribui para sua ampliação.

Na perspectiva curricular tal assunção se justifica porque “O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores” (Sacristán, 2000, p. 165).

Considerando os educadores como elemento de primeira ordem na construção

curricular, Gimeno Sacristán (2000) nos interpela sobre quem são os atores mais autorizados que os professores para modelar os currículos em função das necessidades concretas de determinados alunos, atendendo às suas necessidades pessoais e sociais estabelecidas, em função, inclusive de contextos sociais, culturais e históricos particulares. Além de situar os professores como agentes ativos no desenvolvimento curricular, o autor, ao mesmo tempo, preocupa-se em destacar como sua ação se dá em limites concretos e subjetivos que conformam sua profissionalidade, caracterizando, portanto, o poder ativo e também relativo dos docentes no processo de modelagem curricular. É por conta dessa posição epistemológica e política que na parte inicial do capítulo procuramos situar alguns dos limites aos quais estiveram situadas as práticas curriculares em alfabetização logo após o retorno presencial, salientando desde questões que diziam respeito à materialidade da escola até dimensões da vida subjetiva e emocional das educadoras e educandos da EJA diante da experiência de morte que significou a pandemia de Covid-19. Como bem caracteriza o autor:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram, em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (Sacristán, 2000, p. 166-167)

Nessa seção do capítulo enfocaremos as práticas curriculares em alfabetização propriamente ditas a partir da consideração dessas condições concretas e subjetivas nas quais as docentes exerceram o seu trabalho, até aqui tratadas.

As falas das educadoras revelam, no âmbito desse debate que a questão da recomposição da aprendizagem foi algo muito importante a ser enfrentado.

A questão da aprendizagem é um grande problema social que necessita de total atenção, principalmente no período pós-pandemia, porque sabemos que no longo prazo essa defasagem se tornará um obstáculo aos processos de escolarização e desenvolvimento intelectual dos nossos alunos, independentemente da existência de recursos e professores comprometidos em atender e enfrentar as dificuldades de aprendizagens produzidas por um conjunto de fatores que incidem de forma mais significativa para aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade, tais como: a insegurança alimentar, a baixa escolarização ou o

analfabetismo dos responsáveis, o atendimento à saúde precário, o não acesso a equipamentos culturais além da escola, os problemas associados à questão da moradia, o racismo, entre muitos outros aspectos.

Dessa forma, as educadoras associam o trabalho necessário nessa direção, a dimensão de acolhimento que foi fundamental realizar junto aos educandos que retomaram seus vínculos com a escola.

Procurei primeiro, aquele momento de acolher. Aquela momento de que eles (alunos) pudessem estar colocando sobre os seus sentimentos. Então, num primeiro momento eu tentei trabalhar, ter um conteúdo em que eu pudesse vir primeiro deles. Vamos dizer, assim ver como que eles estavam se sentindo, ou seja, trabalhar através do sentimento deles, como por exemplo, o medo. [...] Aí, a gente tentava trabalhar de uma forma mais lúdica com a poesia. A gente tentava, por exemplo, na área das ciências: ‘vamos procurar pesquisar, por exemplo, Assim, a vacina está dando certo? Se a gente for ver aqui nas informações do gráfico’. Trabalhava com notícias nos jornais. Eu lembro que o carro chefe foi ciências e das ciências que eu ia para outras. De forma interdisciplinar. Então, foi muito isso. Foi essa questão deles primeiro perceberem o que eles estavam sentindo. Foi uma ação conjunta, que a gente tinha que falar e fazer trocas para amenizar a situação e buscar também informações seguras, porque muitas vezes o que estava acontecendo é que eles ouviam muitos áudios de fake news, viam e liam muita coisa e ficavam nessa questão aí do senso comum, que alguém via a informação falsa e ia passando. Então, eu procurei trabalhar com eles, o que era senso comum, o que era conhecimento científico. O que é conhecimento científico? Seria uma coisa assim, que a gente deveria dar crédito realmente, porque não foi uma coisa que uma pessoa inventou e saiu falando como se fosse verdade! Então, foi toda uma pesquisa. Assim eu fui desenvolvendo o meu trabalho. Porque primeiro tem que olhar e ver o que está urgindo (ADRIANA).

Observamos que ela partiu dos conhecimentos e experiências vividas pelos educandos para abordar conhecimentos escolares que na sua leitura respondessem a problemáticas enfrentadas no contexto específico da pandemia. Nesse movimento os conhecimentos escolares em ciências ganham relevo e são legitimados pela educadora porque respondem a necessidade da escola de se opor as narrativas negacionistas as quais os educandos da EJA foram largamente submetidos. Trabalhar o gênero textual reportagem e o gênero textual poesia foi uma escolha curricular assumida pela educadora, inclusive em uma perspectiva interdisciplinar. A partir desse modo de operar o currículo em que o aluno é convidado a expressar seus sentimentos de medo por meio da poesia, interpretar um gráfico presente em uma reportagem, pesquisar informações científicas acerca da eficácia da vacina, situar suas dúvidas em função das narrativas negacionistas em torno da doença Adriana buscou estabelecer distinções entre o conhecimento do senso comum, narrativas negacionistas

e o conhecimento científico, investindo, *pari passu*, na alfabetização e no letramento científico dos educandos.

Para Voigt (2022, p. 9), “os professores problematizam a visão tradicional de currículo, que valoriza os métodos e reduz o conhecimento à aquisição de técnicas”, o que Adriana nos relata parece apontar para esse empenho em que a recomposição da aprendizagem se realiza a partir da seleção de conteúdos e abordagens metodológicas situadas no contexto concreto vivido pelos educandos e nas finalidades pedagógicas e políticas que a educadora acredita que suas práticas curriculares devem sulear. Nesse sentido, é valiosa a compreensão de Paulo Freire (2018), de que as práticas que orientam os alunos para uma aprendizagem autêntica possibilitam que eles se transformem através “da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (Freire, 2018, p. 28).

Considerando o que nos destaca Freire (2018), o docente tem a importante função de protagonizar, de forma autônoma, a mediação dos conteúdos prescritos pelas diretrizes curriculares de maneira que oportunize a relação entre conhecimentos historicamente construídos e as experiências de vida dos discentes. Tal processo e seus desafios apresentam-se de forma materializada quando se considera o relato da Valdirene:

Gosto de colocar música, gosto de colocar vídeo. Mas eles dormem muito. Por que dormem? Porque são idosos, porque muitos trabalham varrendo o dia inteiro. Então, você tem que colocar algo rápido que leve cinco minutos no máximo. Vou no YouTube, vejo o que tem e coloco para ouvirem e assistirem. Mais do que isso não adianta, porque não vai produzir sentido para eles. Então, tem que ser uma coisa bem rápida, bem objetiva e pronto. E músicas que estão mais dentro da realidade deles. Eles gostam disso, cantam junto. Mas o que eu gosto mesmo é de colocar um poema, uma música para o cartaz. Eu sou a rainha do cartaz! Aí faço uma letra bem grande, porque tem que ter suporte, memória, coloco o visual e a gente trabalha.

Observa-se aqui que há um entendimento de que a prática tem frestas que podem ser preenchidas para além do que está prescrito nos currículos da EJA, pois “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2018, p. 28). Portanto, o professor é:

[...] um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos

alunos (Sacristán, 2000, p. 166).

A perspectiva de Sacristán (2000) ilumina a compreensão de que a prática pouco mais faz do que reificar o próprio currículo e nos faz refletir sobre o currículo que queremos e deveríamos trabalhar com os alunos da EJA. Na concepção de Voigt (2022), tais relatos levantam questões sobre o currículo prescrito pela EJA, que deve respeitar as experiências dos alunos. A forma como Valdirene aborda sua prática curricular remete a processos de construção curricular intimamente afinados com as características dos alunos, como o fato de serem trabalhadores estudantes e chegarem a sala de aula cansados, seus gostos e interesses culturais, suas dificuldades de concentração e compreensão diante de textos longos, como uma opção para superar uma visão baseada em conteúdos que historicamente negligenciou a valorização da experiência do aluno. Nas escolhas curriculares da professora acionar dispositivos pedagógicos diversificados figura-se como importante: o poema, o cartaz, o vídeo do *Youtube*, a música.

Quando pensamos nos alunos da EJA, que chegam à escola com uma visão de mundo marcada por suas histórias de vida e trajetórias profissionais, a fala das professoras de como procuram produzir práticas curriculares implicadas com aprendizagens mais significativas, nos falam de suas tentativas de transformar os currículos tradicionais tratados a partir de perspectivas bancárias (Freire, 1987) e caminhar em direção a uma visão mais abrangente, especialmente no que diz respeito aos objetos de conhecimento, que devem condensar conteúdos que é de ordem prescritiva e ter a possibilidade de interação entre o conhecimento temático e os conhecimentos individuais. Esta tarefa é desafiadora porque depende de como os próprios professores veem o seu papel no processo (Voigt, 2022).

Eu sempre faço um cartaz, sempre trabalho textos menores para que produza um certo sentido para eles. Então, cartaz com textos menores. E ali a gente vai trabalhando as palavras mais significativas. Então, a gente trabalhou muito, a gente fez uma atividade também sobre o coração do coração (órgão que a gente fala, que carrega o sentimento). Nós colocávamos dentro do coração uma palavra positiva, que era o que eu queria naquele momento. A gente fez como se fosse móvel e colocou na sala para movimentar. A intenção era movimentar o amor, movimentar amizade, e o afeto. Então, nesses coraçõezinhos tinham essas palavras que circulavam e ficavam como um mote para circular uma boa energia. Então, a gente trabalhava muito dessa forma (VALDIRENE).

Através das declarações feitas pelas educadoras, existe o potencial para reconhecer o valor das experiências dos alunos. O currículo não se limita à educação tradicional, mas antes

se esforça para cultivar a compreensão de que a diversidade existe e melhora a nossa sociedade. Um currículo emancipatório é aquele que “concebe o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas” (Sacristán; Gómez, 1998, p. 74).

Ao colocar as experiências dos alunos e dos educadores na vanguarda do currículo, promove e fortalece o processo educativo como um fenômeno cultural e histórico. Essa abordagem confere ao processo de educação o significado inerentes às transformações reais, que de fato são produtoras de uma possível realidade.

As práticas curriculares relatadas a luz do que nos coloca Voigt (2022) sobre os processos de alfabetização e, na compreensão da EJA como um direito, é fundamental valorizar a prática de levar em conta o conhecimento dos alunos, contudo, também é elementar demarcar que de acordo com Laffin (2011, p. 251), é preciso que “as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas”. Isto é, a autora explica que a seleção do conteúdo não pode focar apenas em estar próximo da realidade dos alunos. Este deve ser o ponto de partida da atividade pedagógica, mas o conhecimento científico é essencial para que os alunos adquiram uma formação crítica e emancipatória. Para ilustrar o pensamento da autora, apresentamos um trecho da fala da educadora Valéria sobre como ela desenvolveu práticas curriculares voltadas para a alfabetização após retornar presencialmente ao CEM.

Na minha turma eu comecei lá no alfabeto. Fiz revisão de todo o conteúdo das disciplinas já ministradas anteriormente. Revisamos os conhecimentos da matemática, do português, desde o começo do processo de alfabetização. Até mesmo para que os novos estudantes que estavam chegando pudessem acompanhar também. Então, assim, a gente fez esse retorno ao começo com todos eles (VALÉRIA).

De acordo com a fala da educadora, ela entende que eles apresentaram dificuldades em reter os conhecimentos. Relatou também que essa revisão é realizada de um semestre para outro. Quando iniciaram continuou desenvolvendo essa prática no ensino remoto

Tanto nas entrevistas quanto nos materiais produzidos, ficou claro que as professoras tentaram adaptar suas práticas curriculares às experiências de seus alunos. Portanto, quando os professores consideram a situação real dos alunos na perspectiva da prática curricular, a concretização do processo educativo tem mais probabilidades de ser bem-sucedida.

Nas entrevistas com as educadoras sobre os tipos de recursos de materiais utilizados durante o retorno ao presencial, Adriana enfatizou que:

Uma das coisas que eu comecei a usar mais, foi o celular dentro da sala de

aula. Por quê? Porque eu vi ali um meio, vamos supor, para trabalhar a letra de uma música. Eu pedia a eles para baixar a música. Então, a gente ouvia.

Eu criei um grupo e muitas vezes eu postava uma outra informação, um conteúdo, aí falava com eles: estou postando aqui um vídeo com outras informações sobre isso que a gente está assistindo! Quando vocês tiverem um tempo, vocês assistam. E aí no outro dia eles traziam um retorno sobre o assunto. Então o celular passou a ser muito meu aliado. Porque? eu aprendi na pandemia como que podia utilizar de várias formas e como ele poderia ser útil. Eu achei e acho até hoje, não posso deixá-lo de lado. E sendo que a grande maioria dos alunos daquela turma que eu estava, já tinha o celular.

Assim, o uso do celular como um dispositivo pedagógico passou a ser incorporado às práticas curriculares na EJA do que antes do tempo da pandemia. Uma dimensão importante considerando o quando a contemporaneidade é atravessada pela cultura digital.

Valéria também confia que seu letramento digital foi amplificado em função do ensino remoto emergencial. A fala a seguir diz respeito ao aprendizado adquirido com a utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas no ensino remoto e das repercussões de tal experiência para sua prática docente.

Porque coisas que eu nunca imaginei que eu ia saber mexer em computador eu faço hoje na maior tranquilidade. E agora eu uso isso a meu favor. Porque antes eu não mexia. Antes eu abria o world e fazia uma provinha. Agora várias coisas que eu aprendi a fazer, mexer no Canva, colocar figura, buscar, texto no meio da figura, eu não sabia nada disso. E isso hoje me auxilia porque eu monto meu material e eu posso fazer isso sem ficar dependendo de pedir. Tenho mais autonomia para fazer um negócio mais legal. E eu aprendi várias coisas além disso. Participar das reuniões, entrar nas reuniões, mandar mensagens nessas reuniões, mandar trabalho por e-mail, por WhatsApp, corrigir, várias coisas que eu nunca imaginei que eu conseguiria fazer num telefone celular.

Apesar dos pontos positivos que ficaram de herança no que se refere ao aprendizado tecnológico durante o ensino remoto, os obstáculos apontados pelas educadoras demonstram uma desigualdade no letramento digital tanto por parte dos discentes quanto das docentes. Situação que já existia, mas que adquiriu grandes dimensões com a pandemia de Covid- 19. Ou seja, o uso das tecnologias na educação criou um contexto cultural que colocou a utilização das tecnologias, a acessibilidade à internet, o processo cultural digital e a formação do docente em um ponto central de relevância no cenário educacional.

Dessa forma, de acordo com Santos e Araújo (2021), ser docente no período da pandemia foi uma tarefa bem complexa, pois o próprio ensino remoto tornou-se um enorme desafio para esses profissionais da educação que precisaram aprender na prática a usar as

TDICs e também criar novas estratégias de ensino para desenvolver as suas práticas curriculares diante de uma realidade permeada por tanta adversidade.

O autor mencionado ainda se embasa em Saraiva (2020, p. 17-18), com a afirmação de que: “nem escolas, nem redes de ensino, conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder”. Assim observamos que a falta de orientação efetiva foi geral e que nem mesmo os órgãos que poderiam contribuir para ajudar o educador nesse momento tão alterado pela crise sanitária conseguiram exercer tal função.

Sacristán (2000, p. 167) salienta que “o caráter radical indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para “fechar” situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”. Da diversidade geral à compreensão do cenário dado marcado pela precariedade, há mais condições para que as educadoras invistam em um espaço de diálogo diferente daquele previsto na mera prescrição do currículo tradicional. É preciso tê-lo para compreender o valor das práticas emancipatórias, que facilitam espaços dialógicos onde estudantes e educadores constroem conhecimento (Freire, 2018).

Assim, para que a inclusão dos sujeitos da EJA dê passos maiores e mais consistentes, seja qual for o contexto, é necessário apostar em um currículo que leve em conta a diversidade e a diferença cultural, mediado por práticas curriculares que também estejam ancoradas em conhecimentos historicamente edificados para possibilitar a de formação de questões críticas que eles possam ler, compreender e assim transformar a sua realidade.

Portanto, o professor deve reconhecer e ser reconhecido como mediador nesse processo de inclusão e ter autonomia para decidir o que ensinar e como ensinar, pois sabemos que o programa “se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula” (Sacristán, 2000, p. 201). Por fim, mas longe de encerrar o tema aqui apresentado, devemos reconhecer que existem mecanismos nos sistemas escolares que muitas vezes dificultam o desenvolvimento de práticas emancipatórias. Arroyo (2005) sugere posicionar as diretrizes curriculares da EJA às singulares que marcam a modalidade. Para o autor, precisamos “buscar parâmetros próprios específicos na diversidade de formas tentadas para garantir o direito à formação, à socialização e às aprendizagens” (Arroyo, 2005, p. 44). Ele aponta ainda que:

A história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta (Arroyo, 2005, p. 44).

Em suma, os sentidos e significados constituídos pelas professoras revelam que a construção da prática curricular é constantemente provocada a se basear nos referenciais que os educandos trazem para a escola como sujeitos históricos - culturais, a fim de formar cidadãos independentes, críticos e emancipados. Por isso é importante para as educadoras repensar práticas curriculares que valorizem o potencial humano e desenvolvam conhecimentos relevantes relacionados às experiências dos alunos.

Segundo Freire (2009), “a educação não é transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção”. É necessário que a educação vá para além disso, que propicie a evolução de habilidades e autonomia para que os sujeitos possam refletir a respeito das condições que lhes são ofertadas.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, conforme descrito por Dantas, Costa e Correa (2021), concentra-se nas práticas docentes que visam analisar o desenvolvimento dos alunos e as escolhas feitas pelos docentes para a estruturação de suas intervenções pedagógicas. Luckesi (2018), aponta cinco elementos em torno do processo avaliativo: (i) o momento da ação; (ii) a dimensão baseada no tempo utilizado; (iii) em razão dos seus resultados; (iv) levar em conta a filosofia educacional e (v) analisá-la de acordo com o sujeito que a implementa. Ainda de acordo com o autor citado, podemos discernir duas perspectivas concorrentes que estruturam a avaliação: a diagnóstica ou a classificatória.

A avaliação com papel classificatório ignora o processo de ensino e a construção da aprendizagem, pois o foco está na averiguação dos resultados com base em um parâmetro objetivamente definido que todos devem alcançar, enquanto a avaliação diagnóstica envolve a realização de atividades que visam compreender a realidade do aluno e, nesse sentido, planejar ou reorganizar atividades voltadas à promoção da aprendizagem considerando as especificidades dos educandos e seus processos próprios de formação (Luckesi, 2018).

No trecho apresentado abaixo, a educadora destaca quais os instrumentos avaliativos foram utilizados por ela e sua compreensão a respeito do currículo.

No retorno presencial, eu continuei usando avaliação, porque avaliação para mim é o tempo todo. Nós temos que voltar com avaliação de papel, com nota, com tudo, pois é uma exigência da estrutura da escola, mas eu passo muito trabalho em grupo ou individual mesmo, tem que recortar revista, eu

trago panfleto, folder de energia, de água para eles fazerem trabalho. Eu prefiro porque faz mais parte da realidade deles, do que ficar ensinando o que é esôfago. Você até ensina qual é um ou outro e qual médico procura para mexer na garganta. Especificamente nesse momento acredito não ser necessário, pois eles vão estudar isso lá nas ciências daqui a pouco, aqui estou procurando até porque faz parte do nosso currículo (VALÉRIA).

Na fala da educadora percebe-se uma preocupação quanto ao processo avaliativo e principalmente, em desenvolver suas práticas voltadas para a realidade do educando.

De acordo com Rebecca Faria da Silva (2017, p. 1), “A avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não um fim em si mesma”. A autora considera que:

[...] a avaliação vai além da sala de aula; diversos aspectos dos discentes devem ser levados em consideração, como seus resultados em trabalhos individuais ou em grupo, em âmbitos afetivos, cognitivos, sociais, dentre outros. O exame desses elementos constitui um processo global que envolve todo o histórico escolar.

Ainda na concepção da autora, as práticas escolares dominantes hoje são conduzidas dentro de um modelo baseado na educação como mecanismo de preservação e reprodução social, e o autoritarismo é um elemento necessário para garantir esse modelo social e fazer uso de práticas de avaliação consubstanciadas de formas autoritárias. Em vez disso, a avaliação deve ser posicionada como uma metodologia que compreende e centra-se na educação como um mecanismo de transformação social.

A autora continua sua explanação afirmando que a função da avaliação é criar condições para que os resultados que pretendemos alcançar sejam alcançados, que é a qualidade da aprendizagem dos educandos. É necessário fornecer aos estudantes oportunidades de demonstrar seus estilos de aprendizagem únicos e adicioná-los às suas experiências extracurriculares.

No processo de avaliação, para muitos docentes na condição de mediador, busca-se acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento do aluno. Mesmo em tempos considerados “normais”, com aulas presenciais, nunca foi tarefa fácil, 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”. Opondo-se a essa perspectiva Valdirene como orienta sua prática curricular em face de uma perspectiva formativa de avaliação, conforme indicado no trecho destacado a seguir.

A minha avaliação é sempre diária. Já que você que faz todo dia. É contínua. Eu sempre tento observar na minha avaliação que é aquela que gera a

aprendizagem quando há mudança de comportamento. Então, como que aquele aluno fica surpreso quando a gente trabalhou os protocolos, porque alguns não acreditavam na seriedade da pandemia. Você vai conversando, você vai mostrando, dialogando e cada um vai dando o seu relato. E assim vou avaliando como esse aluno passou a se comportar depois daquilo, se conseguiu mudar a visão segundo a prática ou não (VALDIRENE).

Entendemos que sem uma reflexão crítica em relação ao currículo e das intencionalidades de suas seleções pedagógicas, é provável que mesmo sem intenção, a educadora termine por acatar e reproduzir somente o que é solicitado pelas normas, leis e decretos, não raro procurando replicar na EJA de modo trivializado aquilo que é realizado no ensino dito regular.

Neste caso, o currículo se reduz a um documento prescritivo como bem ressalta Arroyo (2013, p. 46):

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados. Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-los a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais.

Nossas educadoras indicam rejeitar estabelecer uma relação sacralizada com os currículos prescritos. O esôfago pelo esôfago não faz nenhum sentido nas aulas da EJA. Entretanto, não fica tão evidente como estabelecem sequências didáticas a partir do desafio de integrar conhecimentos de experiência feito dos educandos às etapas da alfabetização propriamente dita. Elas são mais precisas em indicar quais recursos acionam na construção das práticas curriculares, como a conta de luz, de água, a reportagem, buscando, assim, articular os processos de alfabetização e letramento ao uso social da língua. Enquanto tendem a não detalhar os processos de como trabalham para que o educando avance da fase silábico-alfabética para a fase alfabética na alfabetização. Não fica evidente, por exemplo, como na situação do retorno presencial investem na ampliação da consciência fonológica e fonêmica dos educandos ou de sua compreensão e reflexão sobre as palavras e estrutura das frases ou ainda na ampliação de sua compreensão dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Isto é, a partir da análise das entrevistas e dos materiais curriculares inventariados esbarramos em limites para compreender com maior densidade o grande desafio que

enfrentaram ao buscar estabelecer correlações entre a cultura das camadas populares, especialmente aqueles que são predominantemente orais, e os processos intencionais do ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto e a retomada da presencialidade na escola.

Para Magda Soares (2017) o ensino da habilidade de leitura e da escrita relaciona-se com a palavra escrita em suas dimensões ortográficas, de pronúncia e significado. As aprendizagens do ler e do escrever são muito distintas uma da outra, seja em seus aspectos linguísticos como cognitivos. Na sua acepção isso indica que a apropriação da leitura e da escrita se dão mediante não por um método, mas por métodos diferentes. Indica ainda que o processo de alfabetização requer algum elemento de memorização, em virtude de ser necessário ao educando apropriar-se da grafia considerada socialmente correta da palavra, diante do caráter arbitrário do código escrito. O uso recorrente de cartazes e a preocupação com a legibilidade das letras, mencionados acima por Valdirene, parecem cumprir esse propósito.

Entretanto, “alfabetizar letrando”, conforme entende Magda Soares (2015), articula as tecnologias do ler e do escrever às práticas de inserção da leitura e da escrita nos usos sociais, provocando uma transformação cognitiva. Daí a defesa intransigente da autora do letramento como um direito humano inegociável. Conduzir o processo de alfabetização integrado ao letramento, por conseguinte, está intrinsecamente articulado a questão da avaliação.

Luckesi (2013) acredita que o que é necessário para que o ato educativo se concretize, precisa ser investigado, e como investigação da aprendizagem do aluno, a avaliação produz conhecimento sobre o processo individual de cada estudante e subsidia a reflexão dos educadores sobre as escolhas que faz no decurso da construção de seus currículos. Complementando, Hoffmann (2011) explica que a avaliação deve ser baseada em ferramentas diversas e flexíveis que atendam às características e necessidades dos alunos e levem em consideração o contexto em que ocorre o processo de ensino. Isso fica evidente na fala de Valéria supracitada, haja vista que conduz atividades avaliativas de modo processual e diversifica as estratégias de avaliação utilizadas junto às turmas. Dessa forma, o ato de avaliar pode ajudar a remodelar o processo de ensino e aprendizagem em prol da aprendizagem e do letramento.

O processo de reflexão sobre as experiências educacionais adquiridas durante a pandemia exigiu que os educadores considerem as diversas identidades de seus alunos conforme assevera Silva (2022). A autora destaca ser fundamental que a avaliação e as

práticas pedagógicas não se baseiem numa abordagem única, mas antes tenham em conta os processos individuais de aprendizagem de cada aluno e a forma como constroem e aplicam o conhecimento na sua vida cotidiana. Tal abordagem pode garantir que os instrumentos pedagógicos sejam adaptados às necessidades únicas de cada aluno e ao seu percurso de aprendizagem.

Silva (2022, p. 28), destaca que “os processos avaliativos e práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com a formação integral; que ao colocarem os educandos no centro do processo evidenciem.”

[...] o papel central do sujeito, de suas ações e de sua participação nas atividades de aprendizagem compreendida, então, como um processo ocorrendo ao longo do tempo, que pressupõe avanços e recuos, erros e acertos. Não há, como na tradição comportamentalista, a possibilidade de redução a avaliações dicotômicas, do tipo: aprendeu ou não aprendeu. Aprender envolve mudança, em especial, aquelas que caracterizam a emergência de novidades, em que aparecem condutas que indicam novas formas de ver, pensar, fazer ou falar (Schneider, 2020 apud Silva 2022, p. 78).

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Silva (2022), na EJA, aprender não consiste apenas em absorver conteúdos curriculares, realizar atividades e obter certificações. Implica também exercitar “conteúdos” que não tinham grande prioridade nas escolas há algum tempo antes da pandemia, nomeadamente a convivência com a diversidade humana, o autocuidado, a prevenção de doenças e a não exposição a riscos que levam à morte prematura.

As educadoras além de acolher, desenvolver suas práticas ainda tomaram para si a incubência de segundo Adriana unir forças para poder ajudar até nessas questões sociais. E todos nós tivemos que fazer isso. “A filha de uma aluna. Nós ajudamos para que ela começasse a fazer marmita para vender na rua, porque ela estava desempregada. O marido também não tinha o que comer e com uma criança dentro de casa. Então a gente deu todo o suporte” (ADRIANA).

Embora os professores reconhecessem o caráter atípico da situação vividas durante a pandemia e o aprendizado possível no contexto que se instituiu, Silva (2022) também destaca suas incertezas sobre o futuro da EJA, haja vista as políticas públicas e os gestores que recorrentemente a encaram a modalidade como algo rebaixado em relação ao ensino dito regular, especialmente na era da hegemonia neoliberal, do ataque sobre direitos e da redução do investimento público nas esferas sociais. A preocupação manifesta é que o ensino híbrido, defendido inclusive por um grupo de professores, possa acelerar a desescolarização da

modalidade num contexto pós-pandemia, com o que descreve como “consequências perigosas” (Silva, 2022, p. 28).

Assim sendo, no que se refere ao objetivo estabelecido para essa seção, que consistiu em investigar como ocorreu a avaliação da aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no contexto do ensino presencial, constatamos a existência de muitos desafios na busca por mudanças que repensem os processos avaliativos.

5. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender quais foram as práticas curriculares das educadoras voltadas a alfabetização nos Anos Iniciais na EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEM) Dr. Geraldo Moutinho, durante os diversos tempos da pandemia da Covid-19. Ao analisar as falas e materiais curriculares disponibilizados pelas docentes para a pesquisa, notamos o quanto os processos de alfabetização foram prejudicados no período em questão. Um dos enormes desafios que as professoras enfrentaram diz respeito à utilização das Tecnológicas Digitais da Informação e Comunicação, uma vez que as três docentes que participaram do estudo reconheceram o quanto seus percursos formativos não as qualificaram para a construção de currículos mediados pelas tecnologias, uma exigência incontornável imposta mediante o ensino remoto emergencial, que aconteceu em função da pandemia de Covid-19. Para isso elas precisaram recorrer as redes de apoio dos pares, do coletivo da escola, dos membros da família e da Secretaria de Educação. A fim de ampliarem seus letramentos participaram de *lives* do *Cadinho de Prosa*, e também em outras plataformas digitais.

A partir dos desafios postos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEM pela pandemia da Covid-19, a pesquisa, como problema a ser analisado, buscou também compreender suas repercussões na alfabetização e o quanto as práticas curriculares mediadas pelas tecnologias realizadas durante o ensino remoto emergencial deixaram lastros no trabalho que se seguiu durante o retorno das atividades presenciais. Seus objetivos circularam a partir da reflexão da dimensão e do alcance desses impactos, especialmente no que se refere aos debates que delimitam as deliberações educacionais no que se relaciona às atividades remotas e às práticas curriculares tanto no contexto pandêmico quanto no período desafiante de retorno das atividades na escola. Nos relatos da educadoras elas apontam que as práticas que conseguiram desenvolver na pandemia, acabaram no final das contas sendo bem positivas porque abriu mais essa opção de utilizar as ferramentas tecnológicas em prol do processo de alfabetização, haja vista ter agora mais autonomia e letramento digital.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito relevante e precioso, que além de garantir a aquisição de disposições associadas à aquisição da cultura escrita – como ler e compreender gêneros textuais escritos diversos, escrever não apenas seu próprio nome, estar à frente de um computador e saber utilizá-lo (Cury, 2001) –, atua no sentido de afirmar a cidadania e o desenvolvimento pleno da pessoa humana. Pois a EJA, ao mesmo tempo que promove a alfabetização daqueles cerceados de seus direitos elementares,

também visa possibilitar ao educando a ampliação da conscientização crítica do lugar em que se está inserido na sociedade, em uma perspectiva que rejeita a resignação e o fatalismo, isto é, a aceitação de sua condição de exploração e dominação no tempo presente. Os princípios políticos e pedagógicos, portanto, que modelam os currículos na modalidade tem a ver com incentivo a conscientização, não apenas de sua situação, mas também do poder que precisa ser conquistado para que, como atores políticos e históricos, os educandos (e claro, também as educadoras) participem de maneira ativa da transformação de seus contextos, desnaturalizando e politizando os processos de desigualdade e exclusão que marcam suas trajetórias e que ficaram ainda mais evidentes durante a vigência da pandemia de Covid-19. É esse processo gnosiológico implicado que Paulo Freire irá caracterizar em sua obra *Pedagogia do oprimido* que

[...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 1987, p. 96).

Uma série de estudos indicam que os educandos da EJA retornam aos bancos escolares não só em busca de um certificado ou diploma. Suas expectativas vão além do somente ler e escrever. Suas expectativas são diversas, assim como são diferentes os educandos de acordo com Cassab e Nascimento (2022). Há desde aqueles que buscam a aceleração de sua escolarização visando a conquista da certificação, aqueles que intencionam dar continuidade aos estudos, investindo em sua formação crítica e social. Contudo, para a totalidade a escola é reconhecida como uma grande possibilidade para garantia de um futuro melhor.

Assim, esta pesquisa buscou contribuir para descortinar, nesses meandros da Educação de Jovens e Adultos em um contexto histórico que podemos qualificar como dramático, como as educadoras e a instituição focalizada atuaram no sentido de salvaguardar o vínculo dos educandos com a instituição escolar e tentarem dar continuidade aos seus processos de alfabetização mediante condições objetivas e subjetivas intensamente adversas. Para manter o vínculo toda a escola e principalmente as educadoras se mobilizaram por meio de ligação, mensagem via *WhatsApp*, carta e também na impressão das apostilas elaboradas e entregues via moto boy para aqueles que não tinham condições de buscar na instituição.

Esse processo aponta para um intenso diálogo em duas frentes importantes: primeiro, sobre o uso de diferentes tecnologias, especialmente aquelas presentes nos espaços escolares;

e segundo, na construção de abordagens curriculares que garanta o atendimento às necessidades dos processos de alfabetização dos educandos da EJA, levando em consideração ainda no conteúdo planejado, as desigualdades tecnológicas e de letramento digital dos alunos e aspectos que dizem respeito a suas experiência de mundo, como o fato de serem trabalhadores. As desigualdades destacadas pelas docentes não se limitaram ao uso de dispositivos, mas incluíram até mesmo o acesso à internet, um elemento-chave do ensino e da aprendizagem durante o isolamento social e escolar devido à Covid-19. Ademais, as falas revelaram também, que ainda que os educandos mais jovens apresentassem maior familiaridade com as tecnologias, seus usos tendiam a se restringir às redes sociais. Assim, foi preciso investir no uso pedagógico das TDICs, tanto entre os educandos mais idosos e mais jovens, quanto para as próprias docentes. Na fala das educadoras, os jovens sabiam entrar nas redes sociais, jogar, baixar músicas, mas, apresentavam dificuldades em fazer pesquisa para o desenvolvimento das atividades propostas.

Os relatos das educadoras e nos materiais inventariados evidenciam a presença de metodologias tradicionais nas apostilas impressas, em atividades que atendem aos educandos, especialmente aos idosos. O que pode ser explicado pela ausência de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino. Conforme expresso em suas apresentações, as professoras levantaram claras dificuldades quanto à adequação das práticas curriculares na alfabetização ao se engajarem em processos de ensino remoto, destacando que as práticas ocupadas em alfabetizar foram interditadas no ensino remoto. Além das lacunas criadas durante o ensino não presencial, fica clara a instabilidade e a marginalização enfrentadas pelas EJAs quando vinculamos isso à falta de políticas públicas que fornecessem um elenco variado de recursos pedagógicos e espaços formativos dedicados a tratar especificamente da EJA na etapa da alfabetização.

Dentre as falas apresentadas, fica claro que as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da EJA estão mais próximas do acolhimento do que das abordagens conteudistas, havendo uma preocupação evidente em produzir relações de confiança, solidariedade e diálogo entre educadores e educandos. Nos depoimentos, as docentes afirmam que foi mais difícil manter os alunos motivados a dar continuidade aos seus processos de alfabetização durante a pandemia, porque a presencialidade desempenha um importante papel para a escolarização do aluno da modalidade. O olhar da professora a afirmar que o aluno é capaz, a movimentação da boca ao explicar a projeção sonora de algum fonema, o incentivo que o grupo da turma pode significar para que o educandos não seja vencido por tantas barreiras que se projetam para que ele tenha direito de estudar e

avançar em sua formação. A EJA foi profundamente afetada durante a pandemia, em especial porque as educadoras destacam a dimensão do trabalho como uma das mais afetadas, seja pelo isolamento social e também pela crise política e econômica vivida no período. Em consonância com isso, a falta de diretrizes específicas para a modalidade demonstra claramente a falta de atenção do governo brasileiro ao processo de ensino específico para adultos e idosos.

Portanto, podemos concluir que a pandemia aprofundou ainda mais as dificuldades que educandos e educadores enfrentam na modalidade, em especial, na etapa da alfabetização. O estudo aponta que as aprendizagens foram prejudicadas e interrompidas. Nesse sentido, a luta dos educandos ficou ainda mais difícil e os desafios que as educadoras precisam enfrentar assumem um caráter ainda mais complexo, na medida que a condição de vulnerabilidade dos educandos se agravou.

Diante dessa realidade, é preciso formular políticas de recomposição das aprendizagens na modalidade, de chamada pública, busca ativa e acolhimento de modo a garantir que os educandos tenham condições de integralizar sua formação. Também cabe dessas considerações finais fazer a defesa da EJA presencial e apontar para os limites que a interação remota trás para a escolarização desse público, visto que ficou evidente o quanto foi impossível garantir a participação de todos e todas durante o ensino remoto e o quanto desafios e limites pedagógicos se forjam quando a presencialidade é rompida. Os educadores devem ter consciência de que no contexto atual a EJA, como modalidade, também se tornou um espaço de luta e resistência, garantindo assim a sua sobrevivência. A luz do exposto, a proposta nacional sobre a EJA necessita ser consolidada para que tenhamos de fato uma proposta curricular que contemple todos os seus sujeitos da EJA em seus processos de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

AÇÃO educativa; Instituto Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 14-30.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de Covid-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1–18, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 12 out. 2023.

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Prâxis**. Novo Hamburgo; ano. 18, n. 3, set./dez. 2021.

ALVARES, D. M. **O currículo na organização do ensino das professoras da Educação Infantil**. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

AMORIM, Franciel; LEITE, Maria. A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, p. 28-41, abr. 2019.

ANDRADE, Saulo José Veloso de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. O Desafio do Ensino Remoto com idosos durante a Pandemia de Covid-19. **Educação e realidade**, v. 48, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hGpPpWL8KxTKP7VxZhVCnXR/>. Acesso em: 1 dez. 2023.

ANTERO, Kátia, Faria. O desafio do retorno às aulas presenciais no “novo normal”. **VII.CONAPESC**. Área Temática Pesquisas em Educação 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.086

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.

AQUINO, Kátia Cristina Cândido Marciano. **As Práticas de Multiletramento nos CAC'S do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM**: o fomento à dialogia no contexto da EJA Juiz Forana. *E-book*. I Seminário Lusófono Digital de EJA. 2021. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/publicacoes/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

AQUINO, Kátia Cristina Cândido Marciano. **CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho: Desvelando Aspectos Significativos de uma Proposta Curricular Polivalente na EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Texto de qualificação do Mestrado em Educação, UFJF, 2021.

AQUINO, Kátia Cristina Cândido Marciano. **O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014):** o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **A teoria do currículo na prática.** Currículo e reestruturação curricular. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet MG. Belo Horizonte. 2019. Disponível em: https://www.dirgrad.cefetmg.br/wpcontent/uploads/sites/81/2019/CiclosdeForma%C3%A7%C3%A3o/2_Curriculo-e-reestrutura%C3%A7%C3%A3o-curricular.pptx . Acesso 25 jul. 2023.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In:* Soares, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17 - 38, 2006.

BACHINI, G. Reflexões sobre educação e currículo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 94–104, 2021.** Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3422>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BARROS, C. C. A.; SOUZA, A. da S.; DUTRA, F. D.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021.** Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BÓGUS, Cláudia Maria Nogueira-Martins, FANTINI, Maria Cezira. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde (2004). **Saúde e Sociedade.** ISSN: 0104-1290
Volume/Número/Paginação/Ano: v. 13, n. 3, p. 44-57, 2004

BORGES, Iara Farias. **Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/11/12/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge> Acesso em: 9 fev. 2024.

BORGES, Kelio Junior Santana (org.). **Sobre a Educação de Jovens e Adultos:** teorias, práticas e vivências. Rio de Janeiro: Eulim, 2021

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp 2, p. 328–350, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p328-350. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712>. Acesso em: 3 out. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire? São Paulo: 1986. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/d035d5fa-d4be-47c5-b5cb-93776cd7c5da/full> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 abr. 2008. seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Brasília, DF, 2 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censoescolar>. Acesso em: 25 junho. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31245364-centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-dr-geraldo-moutinho-cem/censo-escolar>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica. 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em : https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf

BRASIL. Lei 14.172, 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114172.htm Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 30 de mai. de 2020a.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm Acesso em: 15. dez. 2023c.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pec005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º jun. 2020b.

BRASIL. Parecer CEB 11/2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.
BRASIL. Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2007.

CANDAU, A.F.B., MOREIRA, V.M. **Indagações sobre o currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 13–38, 2022. DOI: 10.22195/2447-524620162119653. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19653>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CASSAB, M.; NASCIMENTO, Ágnes de S. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: Provocativas Necessárias para Pensar o Currículo e a Pesquisa na Área da Educação Científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e33031, 1–24, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u285308. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33031>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CAVALCANTE, L. O. H. Cadê as Carolinas que Estavam Por Aqui? EJA, literatura, currículo e práticas pedagógicas na formação de professores. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 4, n. 08, p. 77–90, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/15146>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Crise de ansiedade e depressão em professores é resultado da exploração de trabalho e da desvalorização do ensino, diz psicóloga**. Notícias. 2022.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Adrielle Souza da *et al.* **O trabalho e a saúde do professor: indícios associados ao adoecimento na profissão**. Sistema Integrado de Biblioteca – SIB, 2021.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; MATEUS, Kergileda Ambrósio de Oliveira; LIMA Marileide Moutinho Pomponet; MENEZES, Mônica Clementino de; COSTA Solange Balisa. Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: cenários e dilemas em municípios baianos. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria da Conceição. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9945&chapterid=9315>>. Acesso em 24 nov. 2013.

CURY, C. R. J. **Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)!** 2001 Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/pgm5.htm>. Acesso 02 nov. 2023.

DAL PIZZOL, A.; SANTINELLO, J.; HORBUS PINHEIRO, B. E. Formação continuada de professores e o uso das tecnologias: Continuing training and the use of technologies. **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4177>. Acesso em: 3 dez. 2023.

DANTAS da Silva, E.; COSTA, M. da C.; Moreira de Souza CORRÊA, A. Avaliação da aprendizagem no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades. **Devir Educação, [S. l.]**, v. 5, n. 2, p. 267–289, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.510. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/510>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DE CASTRO, Gabrielly Cezar et al. Bem estar e saúde mental dos professores no período pós-pandemia. **Salão do Conhecimento**, v. 8, n. 8, 2022.

DE OLIVEIRA, E. C.; DOS SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia / Teaching mental health in pandemic times. **Brazilian Journal of Development, [S. l.]**, v. 7, n. 4, p. 39193–39199, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-399. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 31-50.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. (Dissertação em Filosofia da Educação), USP: São Paulo, 1999. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001088372>. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, Dalva de Souza *et al.* **Retorno às Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia: limites e possibilidades**. Reflexões da equipe do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo (SP) a partir de dados e pesquisas recentes. 2020. Disponível em https://www.grepe.fe.unicamp.br/pf-grepe/retorno_as_aulas_presenciais_no_contexto_da_pandemia_-_limites_e_possibilidades.pdf Acesso em: 18 dez. 2023.

FREIRE RIBEIRO, Márcio José; de ALMEIDA COSTA, Rosejane Cristina; MIGUEL DE SOUSA, Fransiclaudio. O uso das tecnologias de informação e comunicação (tics) na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil (2013-2019). **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 24–33, 2022. DOI: 10.20873/uftv8-9045. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/9045>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? *In*: GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002, p. 254.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019. Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1068-1085, set. 2021. Disponível em: BUZIOI, J. R. de S.; TASSONI, E. C. M.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outras escritas**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/analfabetismo> Acesso em: 15 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Melo e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book*.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 3. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave**.

Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 25-35
Pontificia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

GESTRADO. **Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GESTRADO/ CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia** (Relatório técnico). 2020. Disponível em https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em 18 ago. 2023.

GOMES, Daniela da Silva. **Professores e Alunos da EJA no Contexto do Ensino Remoto: práticas de alfabetização em análise**. João Pessoa. 2021. 52f.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GRUPO de pesquisa práticas e estudos da educação de jovens e adultos - GRUPPEEJA. **Relatório evolução matrículas de EJA na cidade de Juiz de Fora (2011-2022)**. Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de Educação, 2023.

GUIMARÃES, Maria Lúcia Monteiro. **Alfabetização de jovens e adultos**. São João del-Rei, MG: UFSJ, 2011.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 88-110 | jul./dez. 2015

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. 2020. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014, p. 61-73.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. 2020. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Nacional da Educação Básica — 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2020. 32 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Impactos da Pandemia de COVID-19 no Mercado de Trabalho e na Distribuição de Renda no Brasil**.
https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11561/21/218212_LV_Impactos_Cap17.pdf

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. IPEA. **11% dos trabalhadores estiveram em trabalho remoto em 2020 no Brasil: Região Sudeste concentrou maior parte dos profissionais nesta situação**. 2021. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/1958-11-dos-trabalhadores-estiveram-em-trabalho-remoto-em-2020-no-brasil>

JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di Pietro; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES 21 (55)**. Nov 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>>, 23 agosto. 2022.

JUIZ DE FORA. Decreto n.º 13.975 - de 12 de junho de 2020 - Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=76323 Acesso em: 30 maio 2023.

JUIZ DE FORA. Decreto n.º 13.893, de 16 de março de 2020. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964 Acesso em: 15. ago. 2023.

JUIZ DE FORA. Decreto n.º 9.789/2009. Altera as Atribuições da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. 2009. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000031022>. Acesso em: acesso em 23 jul. 2023.

JUIZ DE FORA. Decreto n.º. 14.400/2021, aprovado de 15 de março de 2021. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000047006>.

JUIZ DE FORA. Documento Orientador para a retomada das aulas presenciais nas instituições da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. 2ª versão. Setembro/2021

JUIZ DE FORA. Lei municipal n.º 8.971 de Dez./1996. Lei Ordinária 8971 1996 Juiz de Fora MG - CRIA O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO- CEAGEM. <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1996/898/8971/lei-ordinaria-n-8971-1996-cria-o-centro-de-educacao-de-adultos-dr-geraldo-moutinho-ceagem>

JUIZ DE FORA. Portaria n.º 04379-SARH/2021, publicada em 13 de janeiro de 2021.

JUIZ DE FORA. Portaria n.º 04548-SARH/2021, publicada em 21 de abril de 2021. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000047006>

JUIZ DE FORA. Portaria n.º 4.212 - SE, de 11 de agosto de 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=77582 Acesso em: 9 ago. 2022b.

JUIZ DE FORA. Portaria n.º 4532-SE/2021, publicada em 14 de abril de 2021. Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz de Fora. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000047006>.

JUIZ DE FORA. Projeto Político Pedagógico do CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos – 2017. SE/JF, 2020a.

JUIZ DE FORA. Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades de Ensino Presenciais no Município de Juiz de Fora. 2021. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/protocolo-sanitario-volta-as-aulas.pdf> Acesso em 15 out. 2023.

JUIZ DE FORA. Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades de Ensino Presenciais no Município de Juiz de Fora. 2021. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/protocolo-sanitario-volta-as-aulas.pdf>

JUIZ DE FORA. Secretaria de Assistência Social – SAS. Proteção Social Especial de Média Complexidade. Centro Pop. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sas/rede_protecao/protecao_especial/media_complex/centro_pop.php. Acesso em: 1 ago. 2022

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Cadinho de Prosa. Disponível em <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: jul. 2023.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora. Administração 2009 a 2012. 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Referencial Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora. 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/eja.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. Documento Norteador: Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's. Juiz de Fora, sem data.

LACERDA, Lilian dos Santos. Trabalho Docente na Sociedade Administrada. **Olhar de Professor**, vol. 20, núm. 1, 2017 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460088002>. Acesso em 12 out. 2023.

LEA, M.; STREET, B. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Komesu e Fischer. **Revista da USP** v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20. Acesso: 30 ago. 2022.

LEMOS, Riza Amaral. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019):** contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

LOPES. A. C.; MACEDO. E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano, Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://fliphtml5.com/xvkas/grtn/basic>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano, Carlos. **Avaliação em Educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. *In:* FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 89-107.

MANZINI, E.J. entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In:* seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARQUES, Luana Thais dos Anjos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização com Enfoque na Contação de História. Id on Line **Rev. Psic., Outubro/2021**, vol.15, n.57, p. 720-728, ISSN: 1981-1179.

MARTINS, Danielle do Carmo. **Tecendo relações entre currículo e as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de jovens e adultos:** os desafios dos docentes do CESU no município de Juiz de Fora/MG. 2021. 156 f.

MATOS, Denilson, Pereira. **Letramento:** algumas reflexões e possibilidades. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16053/16053.PDF> Acesso em: 23 ago. 2022.

MEMÓRIAS DA DITADURA: A educação e o fim da ditadura Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica> Acesso em: 13 nov. 2022.

MENDES, C. L.; ALVES SOUTO, T. O ensino remoto em Minas Gerais: uma análise pelo ciclo de políticas. **Devir Educação**, [S. l.], p. 384–408, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.460. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/460>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view?pli=1 Acesso em: 02 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo - Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. 2009. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** Capítulo 3: Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Ed. Vozes.

MIRANDA, Ingrid Campos de Oliveira. A construção do currículo na educação de jovens e adultos. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, 2018.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. *In: _____* (org.). **Educação de jovens e adultos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 7-16. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 15 nov. 2022.

MORAIS, F. A. F. de; BRITO, G. da S. 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. **Revista Artes de Educar-São Gonçalo/RJ**, v. 6, N. Especial II, p. 392-415, 2020. Disponível em: <https://10.12957/riae.2020.52233>. Acesso em 10 nov. 2023.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015, p. 27-45.

MOREIRA, C. R. **Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar significado/significado a ele**: lendo formas de organização social, sendo também o vínculo de compreensão entre os seres. São Paulo: Scipione, 1993.

MOTOKI, Leila Mary; BARROS Mônica Bevilaqua; BARBOSA, ZANATA, Eliana dos Santos Correia; **Tecnologia e Educação Remota**: desafios para a inclusão digital na EJA Eliana Marques Zanata. , 2021. Disponível em <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/Art8-Ano13-vol36-Novembro-2021.pdf> . Acesso 2 nov. 2023.

NASCIMENTO, Carine Thilse Moura do. **Educação de Jovens e Adultos na pandemia**: estratégias e desafios para docentes. https://www.uece.br/eventos/visepefacediuece/anais/trabalhos_completos/754-48692-23012022-180741.pdf

NETO, Albuquerque. E. L.; SILVA, V. F. DA. “O uso do smatphone é um bom começo”: estudo das sociabilidades juvenis em contexto pedagógico. **Revista Mundaú**, n. 10, p. 38–54, 2021.

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: The Education of Youth and Adults in the present time: between silences, invisibilities, setbacks, and resistance. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 9 fev. 2024.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 180–195, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58190>. Acesso em: 9 fev. 2024.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro:

Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Esmael Alves de *et al.* Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, jun-out 2020. p. 207-228.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Sentidos**. GT: 29º Reunião Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PINTO, Juari Lopes. **O Novo Normal no retorno às aulas presenciais**. Câmara Municipal de Campo Grande. Mato Grosso do Sul. 2021. Disponível em: <https://camara.ms.gov.br/vereador-professor-juari/artigo-o-novo-normal-no-retorno-as-aulas-presenciais/> Acesso em: 15 out. 2023.

PNAD Contínua – Educação. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> . Acesso em: 04 out. 2022.

PORTAL PLANNETA EDUCAÇÃO. **EJA e BNCC: descubra o que a base prevê para os estudantes**. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? 14 set.2021. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/porta1/a/457/eja-e-bncc-descubra-o-que-a-base-preve-para-os-estudantes>. Acesso em 27 abr. 2023.

POUBELL, Valéria Rosa. **Alfabetizações na Educação de Jovens e Adultos: complexidade na desaprendizagem e encontro com novos saberes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PREFEITURA de Juiz de Fora. **Juiz de Fora retomará aulas presenciais da educação infantil a partir do dia 20 de setembro**. 2021. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=72308> Acesso em: 15 dez. 2023.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. **Busca Ativa da Educação resgata mais de 4.800 alunos em evasão escolar no município**. 2022. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=74744> Acesso em: 15 dez. 2023.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. **Grupo de dança EncenaCEM apresenta novo espetáculo no CCBM**. 2009. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=22618> Acesso em: 2 ago. 2022.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Portal de Notícias. **Projeto “Arteiros do CEM” homenageia os 170 de Juiz de Fora. 2020**. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=68208>. Acesso em: 2 ago. 2022.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da educação de jovens e adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**. [S.l.], v. 9, n. 23, p. 58-70, 2020.

REIS, A. C.; PINTO E SILVA, E.; MARINHO MEIRELLES, C. O “novo normal” no campo da educação: da aparência à essência. **Revista Princípios**, v. 40, n. 160, p. 225 - 245, 09 nov. 2023.

REIS, E. A. dos; STEVANATO, P. de A. abucarma; MENEGASSO, M. G. de L. . Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–8, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16178>. Acesso em: 13 out. 2023.

REIS, Neli Silva Do Carmo; LIMA, Simone Aparecida Barra Magalhães de; CHRYSÓSTOMO, Carla Sarlo Carneiro. Os desafios enfrentados pelos docentes no processo de alfabetização de jovens e adultos(eja) : intervenção metodológica e cultural. **Anais VIII CONEDU... Campina Grande**: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88066>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular. 1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; —São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RODRIGUES, Elizabete da Silva de Andrade. **Adoecimento no Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF/ Elizabete Rodrigues da Silva de Andrade; orientador Maria da Conceição da Silva Freitas**. Brasília, 2020.

RODRIGUES, Luciana da Silva **Retorno das aulas pós-pandemia: desafios e instabilidade social** . CNU. Central de Notícias Uninter. 2022. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/retorno-das-aulas-pos-pandemia-desafios-e-instabilidade-social>. Acesso 10 set. 2023.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016.

SANTANA, Daniela Cordeiro. EJA: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos. **Editora Realize**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

SANTOS, Andréia de Santana ; AMORIM, Antonio. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 21, núm. 1, pp. 117-126, 2016 DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2787. Acesso em: 20 jun. 2023.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A. Abril, 2020.

SANTOS, Marcielio Alves dos; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. Uso das ferramentas pedagógicas e tecnológicas no contexto das aulas remotas. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/uso-das-ferramentas-pedagogicas-e-tecnologicas-no-contexto-das-aulas-remotas> Acesso em: 16 dez. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 25 out. 2023.

SCHMIDT, Beatriz. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol.** Campinas, 2020.

SCHNEIDER, Sonia Maria. Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. *In*: FERNANDES, Andrea da Paixão; LOPES, Paula Cid (org.). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020.
SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

SES-MG. **Protocolo Sanitário de Retorno às Atividades Escolares Presenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19**. Versão 5.0 Revisada. Outubro/ 2021.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 14–31, 2022.. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11227?locale=pt_BR. Acesso em 25 jul. 2022.

SILVA, J. L. da. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política

Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 716–732, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60074. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/60074>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 1. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52, jul/ ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf Acesso em: 25 fev. 2021b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *In*: _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Autêntica, Belo Horizonte: 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, D.; MIRANDA, J. C. “Desafios da implementação do ensino remoto”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 4, n. 11. 2020.

SOUZA, Adriana da Silva; *et al.* Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

SOUZA, J. M., DELL’AGLI, B. A. V., COSTA, R. Q. F. da; CAETANO, L. M. (2021). Docência na Pandemia: Saúde Mental e Percepções Sobre o Trabalho On-line. **Teoria E Prática Da Educação**, 24(2), 142-159. <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>

SOUZA, M. M.; SANTOS, T. C. A oralidade como prática de letramento na EJA. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura (ISSN: 2358-212X)**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1813>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SOUZA, Marta Lima de. Discutindo o termo "analfabeto" na perspectiva decolonial: história, educação de jovens e adultos e população negra. *In*: SILVA, Américo Júnior Nunes da (org.). A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais. n. 3; Ponta Grossa, PR: **Atena**, 2022. p. 13-28. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-educacao-enquanto-phenomenosocial-aspectos-pedagogicos-e-socioculturais-3>. Acessado em 03 out. 2023.

TEIXEIRA, E. S., BERNARTT, M. de L., & TRINDADE, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a

pesquisa. **Educação E Pesquisa**, 34(2), 227-242. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>. Acesso em 05 de jul 2023.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

UNESCO. Conferência Internacional de educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. CONFINTEA V. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 25 out. 2022.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021.

VOIGT, Jane Mery Richter. Prática curricular na Educação de Jovens e Adultos para além do currículo prescrito: o valor das vivências dos estudantes. **Revista Cocar**. Edição Especial N.11/2022p.1-19. ISSN: 2237-0315 Dossiê: A educação de Jovens e adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo.

XAVIER, Francisco Josimar Ricardo; FREITAS, Adriano Vargas. Tensões entre propostas e práticas curriculares em matemática na EJA da zona rural do Ceará. **Revista EJA em debate**. Ano 8, n.13, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2610>. Acesso em: 27 jul. 2023.

7 – ANEXOS

ANEXO A

Título do Projeto:	Práticas curriculares em alfabetização na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de Covid-19: um estudo na escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM
Pesquisador Responsável:	Helôisa Feliciano de Almeida Alves
Equipe da Pesquisa:	-
Endereços para contato:	E-mail: helofalmd@gmail.com Tel.: (32) 98831-3021
Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:	Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal de Juiz de Fora

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURA Educadoras da educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais do CEM:

- 1) Fale um pouco a respeito da sua formação inicial e continuada.
 - 1.1. Teve alguma experiência de formação inicial ou continuada com foco na EJA? E com foco específico na alfabetização na EJA? Caso sim, conte como se deu.
- 2) Como você entende seu trabalho na EJA? E o processo de alfabetização na EJA? Em que medida se diferencia da alfabetização de crianças?
- 3) Como você chega até a Educação de Jovens e Adultos?
- 4) Estabeleça o período em que você trabalhou/trabalha em turmas de jovens e adultos no CEM.
 - 4.1 Como foi sua chegada na escola, ou seja, de que maneira você foi encaminhada para a instituição? Qual foi sua primeira impressão? Em que cargos e etapas da escolarização trabalhou e/ou atendeu?
 - 4.2 Como você descreve a escola hoje?
- 5) Delimitado o tempo de sua chegada na escola, quantos anos de experiência você tinha no âmbito educacional? Detalhe mais essa trajetória. Até chegar ao CEM, já havia tido experiência com a EJA?
- 6) Como você descreve o trabalho desenvolvido na escola no período do ensino remoto por conta da pandemia de Covid-19, em termos:
 - A. atuação da equipe de direção
 - B. atuação da coordenação pedagógica e da equipe docente

C. do apoio e orientação que recebeu da Secretaria de Educação, especialmente, no tocante ao trabalho específico na EJA e na alfabetização

D. outros aspectos que considere importantes destacar

- 1) Na sua opinião, quais foram os maiores desafios enfrentados durante o ensino remoto e, no tocante específico ao processo de alfabetização na EJA?
- 2) Como a instituição, seus profissionais e você, no trabalho desenvolvido, enfrentaram esses desafios? Onde buscou e encontrou apoio?
- 3) E a Secretaria de Educação, como se colocou frente tais desafios?
- 4) Você participou das *lives* produzidas no âmbito do “Projeto *Cadinho de Prosa: um Projeto de Educação em Tempos de Pandemia*”? Em que medida as discussões ajudaram no seu trabalho durante o período do ensino remoto?
- 5) Descreva como se deu o trabalho de alfabetização na EJA durante o ensino remoto. Que tipo de recursos/materiais utilizou durante esse período? Quais temáticas privilegiou trabalhar? Quais metodologias empregou? Como procurou avaliar o processo?
- 6) Em que termos suas práticas em alfabetização realizadas antes da pandemia foram afetadas no contexto da educação remota?
- 7) Como a utilização das tecnologias de informação e comunicação no período remoto impactaram seu trabalho como alfabetizadora na EJA? Quais foram os principais desafios? Como esses foram enfrentados?
- 8) Em que medida o ensino remoto afetou o processo de alfabetização dos educandos da EJA? É possível alfabetizar na EJA de modo remoto? Justifique.
- 9) Como se deu o retorno das aulas presenciais com o fim do isolamento social? Quais foram os principais desafios enfrentados? Como a escola (direção, coordenação pedagógica, educadoras, educandos) procurou enfrentar esses desafios? Onde buscou e encontrou apoio?
- 10) Como se deu o retorno dos educandos? Quem retornou? Como retornou, inclusive no que tange o processo de alfabetização?
Como procurou desenvolver seu trabalho de alfabetização na EJA com
- 11) os educandos que voltaram para escola após o retorno presencial? Que tipo de recursos/materiais utilizou durante esse período? Quais temáticas privilegiou
- 12) trabalhar? Quais metodologias empregou? Como procurou avaliar o processo? Você pode descrever atividades realizadas durante esse período?
- 13) Em que medida a experiência do ensino remoto afetou suas práticas em alfabetização após o retorno presencial?

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS DIVERSOS TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID- 19: UM ESTUDO NA ESCOLA DR. GERALDO MOUTINHO - CEM

Pesquisador: HELOISA FELICIANO DE ALMEIDA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62870322.8.0000.5147

Instituição Proponente: Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.658.846

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma "pesquisa qualitativa no Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho – CEM. A problemática central desta pesquisa se pauta nas práticas curriculares das educadoras dos anos iniciais na educação de jovens e adultos nos diversos tempos da pandemia de covid- 19 na escola Dr. Geraldo Moutinho- CEM, sendo tema de investigação, o processo de alfabetização de jovens e adultos (EJA) nos anos iniciais no contexto da pandemia, na modalidade do ensino remoto e presencial."

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

"Compreender, por meio de uma pesquisa qualitativa no Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho – CEM, quais foram as práticas curriculares voltadas a alfabetização nos anos iniciais na EJA, desenvolvidas por suas educadoras no contexto remoto e presencial."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Este estudo apresenta riscos mínimos semelhantes àqueles relacionados a atividades

cotidianas como conversar, escrever, ler, desenhar e etc. Apesar disso o participante tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de qualquer dano eventualmente produzido pela pesquisa”

"Tal pesquisa pode contribuir para pensar em novos caminhos de currículos de educação de jovens e adultos, além de políticas públicas que respondam a essa modalidade. É possível também, com a proposta deste trabalho, pensar novas práticas educativas e currículos para cursos de formação dos professores em que se tenha ênfase na EJA."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: outubro/2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP

de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB - FORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 2008001.pdf	31/08/2022 20:17:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado.pdf	31/08/2022 20:08:26	HELOISA FELICIANO DE ALMEIDA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao de Pesquisa assinado.pdf	31/08/2022 19:59:24	HELOISA FELICIANO DE ALMEIDA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/08/2022 19:46:55	HELOISA FELICIANO DE ALMEIDA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	31/08/2022 19:42:13	HELOISA FELICIANO ALMEIDA ALVES	Aceito

Continuação do Parecer: 5.658.846

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

JUIZ DE FORA, 22 de
Setembro de 2022

Assinado por:
Patrícia Aparecida
Baumgratz de Paula
(Coordenador(a))

Autorização

Eu, Nádja de Oliveira Ribas, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo **Heloisa Feliciano de Almeida Alves**, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a desenvolver a pesquisa intitulada “Práticas Curriculares em Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos nos diversos tempos da Pandemia de COVID – 19: Um Estudo na Escola Dr. Geraldo Moutinho – CEM”.

O objetivo central da pesquisa é: compreender, por meio de uma pesquisa qualitativa no Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho – CEM, quais foram as práticas curriculares voltadas à alfabetização nos anos iniciais da EJA, desenvolvidas por suas educadoras no contexto remoto e presencial.

O desenvolvimento do presente projeto caracteriza-se como uma pesquisa de campo qualitativa, e se dará através de pesquisas bibliográficas em livros, revistas e artigos referentes ao assunto. Os dados serão coletados através de entrevista semiestruturada que serão aplicados aos educadores da educação de jovens e adultos nos anos iniciais da Escola Municipal Dr. Geraldo Moutinho- CEM em Juiz de Fora. Serão necessários recursos como caderno de campo, câmera de filmagem, gravador de voz e, além disso, pretende realizar observações com alunos e professores, para captar o “currículo oculto” das relações entre sujeitos.

A pesquisadora deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a não estigmatização dos participantes do projeto garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro. Deverá também ter a autorização dos participantes da pesquisa quanto a filmagem e gravação de voz.



A pesquisadora apresentará os resultados da pesquisa aos participantes e aos profissionais das unidades escolares envolvidas e à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 23 de agosto de 2022.

Nádia de Oliveira Ribas
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação
Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-909 - Juiz de Fora – MG -
Tel: (32) 3690-7634 E-mail:
expedientese@pjf.mg.gov.br



VERIFICAÇÃO DAS
ASSINATURAS



Código para verificação: B148-5617-868F-B193

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ NÁDIA DE OLIVEIRA RIBAS (CPF 810.XXX.XXX-87) em 26/08/2022 10:43:39
(GMT-03:00)

Papel: Parte

Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do

link:<https://juizdefora.1doc.com.br/verificacao/B148-5617-868F-B193>



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **PRÁTICAS CURRICULARES EM ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS DIVERSOS TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO NA ESCOLA DR. GERALDO MOUTINHO – CEM**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é: compreender quais foram as práticas curriculares voltadas a alfabetização na EJA nos anos iniciais, desenvolvidas por suas educadoras no contexto remoto e presencial. Nesta pesquisa pretendemos: Conhecer as práticas curriculares no processo de alfabetização dos educandos que foram desenvolvidas pelas educadoras da Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais no contexto da pandemia no Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho; Compreender como foi a adaptação curricular nos processos de alfabetização na EJA no período remoto e quais foram os recursos utilizados; Analisar como as práticas foram realizadas e como foi o desenvolvimento dos educandos no remoto e no retorno presencial; Analisar como os currículos foram/ são trabalhados a partir da pandemia e, como foram articuladas as práticas remotas com o retorno presencial, que produziu implicações nas práticas curriculares das educadoras.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **Entrevista semiestruturada**, que ocorrerão de forma individual com cada docente participante da pesquisa. As questões norteadoras da entrevista serão:

Pandemia; - Como suas práticas pedagógicas foram afetadas no período remoto? - Qual sua relação com as práticas no retorno presencial? - Qual suas percepções e dificuldades com a utilização das tecnologias de informação e comunicação no período do ensino remoto? Exemplifique. **Práticas curriculares**; - Qual currículo ocupado em alfabetizar foi produzido no ensino remoto; - Em que medida as práticas interromperam o processo de alfabetização? – Qual sua relação com as práticas curriculares no retorno?

Após analisar os dados farei uma devolutiva dos dados da pesquisa aos participantes dando-lhes a oportunidade de refletir sua participação na pesquisa. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **riscos mínimos semelhantes àqueles relacionados a atividades cotidianas**

como conversar, escrever, ler, desenhar e etc. Apesar disso o participante tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de qualquer dano eventualmente produzido pela pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **não haverá divulgação de dados pessoais em nenhuma das publicações resultantes desta investigação.** Tal pesquisa pode contribuir para pensar em novos caminhos de currículos de educação de jovens e adultos, além de políticas públicas que respondam a essa modalidade. É possível também, com a proposta deste trabalho, pensar novas práticas educativas e currículos para cursos de formação dos professores em que se tenha ênfase na EJA.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano causado por atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 26 de agosto de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Heloisa Feliciano de Almeida Alves
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: EDUCAÇÃO
CEP: 36036-900
Fone: (32) 988313021
E-mail: helofalmd@gmail.com

Rubrica do Participante da Pesquisa ou Responsável _____ Rubrica do Pesquisador _____
