

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
DANIELA DA SILVA GOMES

**PROFESSORES E ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM
ANÁLISE**

João Pessoa – PB

2021

DANIELA DA SILVA GOMES

**PROFESSORES E ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO DO
ENSINO REMOTO: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM
ANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão Examinadora
da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Eduardo Antonio de
Pontes Costa

João Pessoa-PB

2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G633p Gomes, Daniela da Silva.

Professores e alunos da EJA no contexto do ensino remoto: práticas de alfabetização em análise / Daniela da Silva Gomes. - João Pessoa, 2021.

52 f.

Orientação: Antonio de Pontes Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Ensino híbrido. 4. Professor - aluno. I. Costa, Antonio de Pontes. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 374.7(043.2)

DANIELA DA SILVA GOMES

**PROFESSORES E ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO:
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE**

Trabalho de Conclusão de Curso
orientado pelo Prof. Eduardo Antonio de
Pontes Costa, apresentado ao curso de
Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

APROVADA EM: 07/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Profº. Drº. Eduardo Antonio de Pontes Costa Orientador – UFPB

Profaº. Draº. Quêzia Vila Flor Furtado
Examinadora – UFPB

Proº. Drº. Severino Bezerra da Silva
Examinador – UFPB

DEDICATÓRIA

Ao Deus que me deu a vida, pois foi o
Seu infinito amor que me fez chegar até
aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao longo do percurso da minha formação inicial como professora, renovou as minhas forças e não me permitiu em momento algum desistir diante de outros desafios colocados pela pandemia da Covid-19.

A minha família e amigos, por todo o apoio e por toda a compreensão nas horas em que mais precisei, sendo o meu refrigerio.

Ao professor, orientador e amigo, Eduardo Antonio de Pontes Costa, que em um contexto tão difícil e hostil, se dispôs a segurar a minha mão e resistir comigo até o final. Por sua orientação, pela paciência e pela força, eu agradeço.

À UFPB, em especial, à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a cada um dos professores desta instituição que, ao cruzarem o meu caminho, deixaram comigo uma semente de conhecimento e libertação.

À professora Vivia de Melo Silva do Departamento de Fundamentação da Educação pelas reflexões iniciais, pela força e pela solidariedade. Muito obrigado!!

Às instituições, professores e alunos participantes dessa pesquisa de TCC, por serem a centelha sem a qual este trabalho não seria possível. Meu muito obrigado!!

RESUMO

A presente pesquisa buscou refletir sobre uma prática de alfabetização para a EJA ofertada por um sistema público de ensino, no contexto da pandemia da Covid-19. O pressuposto deste trabalho parte da afirmação de que uma prática de alfabetização na relação com a EJA deve partir dos sujeitos contextualizados pela sua história, pela sua cultura. São recorrentes os desafios, os limites assim como os avanços que perpassam a alfabetização de jovens e adultos na presencialidade da sala de aula. À oferta de alfabetização para a EJA, no formato de ensino remoto ou híbrido, quais desafios e limites se impõem? Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (GIL, 2002), com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada em duas escolas da rede pública do município de Alhandra/PB, e também com base em questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado a professores e a alunos dos Ciclos I e II da EJA. A organização e o tratamento dos dados baseiam-se na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Com relação aos professores, os resultados sugerem que eles enfrentam limites bem visíveis nas atividades de alfabetização no formato híbrido. Além de não terem formação específica para atuar nas turmas da EJA e apresentarem menos de dois anos nessa modalidade da Educação Básica, esses professores alegam terem tido dificuldades no desafio de acompanhar a avaliação das atividades de leitura e de escrita diante do isolamento social e da ausência de equipamentos eletrônicos necessários para acompanhar o desempenho dos seus alunos. No tocante às informações colhidas destes últimos, os aspectos positivos indicam a chamada pública das inscrições e matrículas; a importância do retorno aos estudos e do apoio pedagógico das suas famílias. Sobre os negativos, os dados sugerem algumas outras reflexões: a dificuldade para compreender e para realizar as atividades impressas; o manuseio do único equipamento eletrônico (telefone celular); a precariedade do sinal da internet para download dos vídeos disponibilizados para acompanhamento das aulas; e a ausência do professor para acompanhar e tirar as dúvidas. Por fim, esses dados denunciam como os efeitos do isolamento social vão impactando, sobremaneira, a tão frágil relação entre o direito à educação e os sujeitos demandantes da EJA. Ainda que seja importante registrar os avanços da relação entre a Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, tanto do ponto de vista teórico quanto prático na história da educação brasileira, por outro lado, é impossível ignorar os dados coletados nesta investigação de trabalho de conclusão de curso, os quais destacam os efeitos preocupantes/negativos das práticas de alfabetização ofertadas na modalidade remota ou híbrida, material suficiente, no mínimo, para uma séria reflexão.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Ensino híbrido. Professores. Alunos.

ABSTRACT

This research sought to reflect on a literacy practice for Adult Education offered by a public education system, in the context of the Covid-19 pandemic. Our assumption is based on the statement that a literacy practice in relation to Adult Education must start from the subjects contextualized by their history, by their culture. The challenges, the limits as well as the advances that permeate the literacy of young people and adults in the classroom are recurrent. What challenges and limits are there to the provision of literacy for Adult Education, in the remote or hybrid format? Methodologically, this is a qualitative study (GIL, 2002), based on a bibliographical and documentary research, carried out in two public schools in the city of Alhandra/PB, and also based on a questionnaire with open and closed questions, applied to teachers and students of Cycles I and II of Adult Education. The organization and treatment of data are based on content analysis (BARDIN, 1977). With respect to teachers, the results suggest that they face very visible limits in literacy activities in the hybrid format. In addition to not having specific training to work in Adult Education classes and having less than two years in this modality of basic education, these teachers claim to have had difficulties in the challenge of monitoring the assessment of reading and writing activities in the face of social isolation and absence of electronic equipment needed to track the performance of your students. Regarding the information collected from the latter, the positive aspects indicate the public call for enrollments and enrollments; the importance of returning to school and providing their families with pedagogical support. Regarding the negatives, the data suggest some other reflections: the difficulty to understand and carry out the printed activities; the handling of the only electronic equipment (cell phone); the precariousness of the internet signal for downloading videos made available for monitoring classes; and the absence of the teacher to monitor and clarify doubts. Finally, these data show how the effects of social isolation are having a major impact on the so fragile relationship between the right to education and the subjects of Adult Education. Although it is important to record the advances in the relationship between Youth and Adult Education and Literacy, both theoretically and practically in the brazilian education history, on the other hand, it is impossible to ignore the data collected in this study's graduation paper, which highlight the worrying/negative effects of literacy practices offered in the remote or hybrid modality, sufficient material, at the very least, for serious reflection.

Keywords: EJA. Literacy. Hybrid teaching. Teachers. Students.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos professores

QUADRO 2 – Perfil dos alunos da EJA

SUMÁRIO

Introdução	11
Objetivo Geral.....	13
Objetivos Específicos.....	13
Referencial teórico.....	14
Metodologia da pesquisa.....	21
Resultados e discussão	24
Sistema de ensino municipal e a realidade da EJA.....	24
Perfil dos professores e sua atuação nas turmas da EJA.....	28
Perfil dos alunos.....	37
A relação dos alunos com os professores.....	37
Experiência com as aulas remotas.....	41
Considerações finais.....	46
Referências.....	49

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge da necessidade de pensarmos e refletirmos sobre uma proposta pedagógica de alfabetização que vem sendo desenvolvida para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em específico, diante da grave crise sanitária da pandemia da Covid-19.

Considerando a educação um fenômeno multifacetado e a alfabetização, no plano educacional, um grande desafio no nosso contexto não apenas das práticas educativas bem como do direito à educação, as motivações para a elaboração deste TCC me levam a buscar entender, por exemplo, qual a contribuição de uma proposta de alfabetização ofertada pelo sistema de ensino municipal para jovens, adultos e idosos, historicamente excluídos da escola formal.

Esse questionamento surge das minhas vivências como graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB como também das minhas práticas educativas como professora na Educação Infantil, no município de Alhandra-Pb. Nesses diferentes contextos que se articulam mutuamente, venho pensando, em nível teórico e prático, sobre o que não posso (ou não podemos) ofertar para os sujeitos da EJA quando trabalho diretamente com práticas pedagógicas direcionadas ao universo infantil.

Reconhecer os sujeitos da EJA como sujeitos de direitos é um desafio. Neste sentido, busco olhar para a Educação de Jovens e Adultos de forma mais humanista, consciente e problematizadora, para não repetir, nas minhas ações de professora, o desrespeito recorrente a esse segmento da Educação Básica. Busco olhar, como ponto de partida, para a realidade desses alunos e dos professores que vivenciam todos os dias o desafio de alfabetizar o sujeito não alfabetizado. E aqui pergunto: Qual a proposta de alfabetização que vem sendo construída pelo município de Alhandra frente à pandemia da Covid-19? E na proposta de alfabetização, qual prática vem sendo construída? Será que essa prática leva em consideração o processo de ensino e de aprendizagem articulado ao contexto social e cultural dos educandos das escolas que ofertam a EJA nesse município?

Essas questões se justificam pela importância de refletir uma atividade de alfabetização para a Educação de Jovens e Adultos, diante da pandemia que

ora enfrentamos, ofertada pelo sistema de ensino do município de Alhandra-PB. E isso se dá por várias razões. Vejamos algumas delas.

Em primeiro lugar, entendo que essa proposta de investigação poderá contribuir para pensar sobre o direito à educação num contexto de total excepcionalidade. Durante o nosso processo de formação acadêmica em Pedagogia, lemos e estudamos várias teorias, refletimos e debatemos sobre elas e também sobre numerosas questões ainda não resolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos: evasão escolar, processos de infantilização, professores sem formação inicial e continuada para atuar na EJA, espaço físico da escola e da sala de aula inadequado, entre outros. Partir do reconhecimento dessas dificuldades é, portanto, um dos desafios para a efetividade dessa modalidade de educação. Nessa perspectiva, entendemos bem o que nos dizem Cunha Junior *et al.* (2020, p. 4): “Quando nos reportamos à EJA, tratamos dos homens e mulheres proletários, daqueles e daquelas que experienciam/experienciaram a exclusão social em seus diversos aspectos [...]”.

Em segundo lugar, não podemos esquecer os inúmeros motivos que levaram (e levam) o alfabetizando a ter seus direitos educacionais negados – independentemente desses motivos, se fazerem exercer esses direitos é de suma importância; trata-se de respeito às trajetórias de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA (ARROYO, 2007). Torná-los visíveis pode ser o caminho para a superação do que historicamente lhes foi negado: o direito à educação.

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

Sabemos que alfabetização e letramento (pelos métodos tradicionais) e práticas de “alfabetizar letrando” (ALBUQUERQUE, 2007) representam desafios

importantes para o trabalho pedagógico no âmbito da EJA. E perguntamos: Como os alunos da EJA, a partir do ensino remoto, estão se percebendo/descobrendo “dentro da letra” diante de uma realidade delicada e preocupante como a que temos vivenciado desde março de 2020?

Para respaldo teórico, apoiamo-nos nos estudos Albuquerque (2007), Arroyo (2007), Barbosa (2007), Cunha Junior *et al.* (2020), Freire (1979; 1989; 2005), Gil (2002), Silva; Andrade (2007), além de documentos oficiais. Com base nessas primeiras reflexões, o presente estudo apresenta os seguintes objetivos:

Geral: Refletir sobre uma proposta pedagógica de alfabetização para a EJA, aplicada no sistema do município de Alhandra-PB, diante da pandemia da Covid-19.

Específicos:

1. Analisar a prática de alfabetização para as turmas da EJA que vem sendo construída para o ensino remoto, em duas das escolas localizadas no município de Alhandra-PB.
2. Examinar a relação entre as práticas de leitura e escrita e os educandos alfabetizando regularmente matriculados.
3. Conhecer o que dizem os professores alfabetizadores e os alunos da EJA, todos fazendo parte de uma escola municipal de Alhandra-PB
4. Refletir sobre o ensino remoto e o direito à educação no contexto pandêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões sobre o processo de alfabetização na EJA assim como as questões acerca do analfabetismo são questionamentos que estão, intrinsecamente, ligados à realidade educacional brasileira, representando um problema social ainda longe de ser “sanado”. Sobre esta problemática e refletindo acerca do direito à educação para os sujeitos da EJA, Albuquerque (2007, p. 92), no livro “Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização”, enfatiza que “[...] se percebemos mudanças nos últimos 20 anos, nos discursos acadêmicos, na prática, o índice elevado de fracasso escolar nesse nível de ensino ainda permanece”. E, na maioria das vezes, a “culpa” por este fracasso recai sobre o trabalho do professor, da professora, da sua formação e das suas práticas de ensino, e também sobre o aluno, a quem se naturaliza, no mínimo, de “inadequado”.

As concepções sobre os métodos de alfabetização que vêm sendo construídas e colocadas em práticas ao longo dos anos nos deixam a impressão de que nem toda mudança no campo das políticas educacionais representa melhoria, ainda mais em se tratando dessas políticas, as quais, no Brasil, caminham de acordo com os interesses do nosso sistema político, do mercado de trabalho de base capitalista, do sistema financeiro, do caráter seletivo do nosso sistema educativo, entre outros aspectos. Na contramão desses “interesses”, é importante, aqui, situarmos as experiências de alfabetização de adultos a partir dos anos 1960 assim como o Método Paulo Freire de Educação de Adultos e sua pedagogia problematizadora nesse mesmo período, importante e sempre atual.

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

entre outros manejos sociais. O ensino, antes presencial, passa a ser oferecido de forma remota ou híbrida, na tentativa de manter as atividades escolares e acadêmicas em pleno funcionamento. E no contexto da Educação de Jovens e Adultos, Cunha, Neves e Costa (2021, p. 28) afirmam: “Os impactos da pandemia são enormes, tanto a[*sic*] nível social, como econômico, político, cultural, histórico e educacional sem precedentes na história recente das epidemias”.

Desse modo, além dos problemas já existentes no contexto da escola pública relacionados às práticas de alfabetização de adultos, enfrentamos outras questões como às relacionadas a essa pandemia. Pesquisas indicam que alunos das classes populares não dispõem dos meios e de instrumentos eletrônicos necessários para a sua aprendizagem durante as aulas remotas (MORAIS; BRITO, 2020); problemas com Internet, tecnologias e meios digitais também representam grandes dificuldades para alunos que já trazem consigo “uma imagem marcada pela falta de autoestima e pela insegurança”, segundo afirma Barbosa (2007, p. 54).

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

Diante desse novo e excepcional contexto que temos vivenciado desde março de 2020, cada sistema de ensino, fosse estadual, municipal e federal de ensino, buscou meios para dar continuidade às aulas de forma a não se suspender o calendário escolar e se garantir a segurança de todos os que formam as instituições escolares e ou acadêmicas. Assim, entram em cena as tecnologias e as mídias digitais, transportando a aula física/presencial para as aulas remotas ou híbridas, fazendo o uso de inúmeros recursos tecnológicos,

tais como computador, aparelho celular, tablet e televisão (CUNHA JÚNIOR *et al.* 2020).

Surgem, daí por diante, graves desafios problemas e dificuldades de aprendizagem, uma vez que não só os alunos são afetados por tamanha mudança. Morais e Brito (2020, p. 397) assim descrevem os professores ante o impacto na rotina educacional: “Também são vítimas da falta de assistência básica do estado, sofrem com a escassa ou nenhuma estrutura para que possam planejar, gravar, compartilhar e comunicar-se com seus alunos”.

Aos professores e alunos coube, portanto, a adaptação imediata aos novos meios, como já vimos tratando, sem que houvesse qualificação prévia, treinamento ou até mesmo uma mínima estrutura para o desenvolvimento das aulas e para que elas realmente pudessem acontecer de forma a promover uma aprendizagem significativa.

E aqui perguntamos: Como trabalhar tais desafios e dificuldades quando alfabetizadores e alfabetizandos vivenciam níveis diferentes de adequações e contatos com essas tecnologias? Para Barbosa (2007, p. 55):

O conflito é constitutivo das práticas discursivas que mediam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, em função de alfabetizadores e alfabetizandos pertencerem a grupos socioculturais cujos níveis de apropriação das ferramentas e tecnologias da escrita são diferentes.

Debruçados sobre as palavras acima, faz-se mister entender que as práticas educativas precisam superar esses conflitos, de modo a perceber as limitações dos educandos, porém sem subestimar sua capacidade de apropriação de novos aprendizados, entre eles o do manuseio dessas tecnologias, desde que estas lhes sejam disponibilizadas. Trata-se, portanto, de aplicar práticas ainda mais centradas nos alfabetizandos, em seu contexto e suas vivências, de modo a contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA; ANDRADE, 2007); ainda mais quando esses alfabetizandos são oriundos das classes populares, não tendo nenhum apoio pedagógico e didático necessário para a realização de atividades escolares, especialmente quando demandam conhecimento de informática, de ensino a distância e condições materiais de adquirir um computador.

A relação dialógica existente entre aluno-professor ou professor-aluno, suas práticas discursivas e a troca de experiências entre ambos poderão, então, demarcar o sucesso ou o fracasso das práticas educativas adotadas para o processo. É preciso, logo, conhecer/compreender o alfabetizando, uma vez que este já traz consigo sua cultura, sua leitura de mundo – como destaca Freire (1989), a leitura de mundo precede a da palavra. Fazer com que esses educandos sejam capazes de construir uma identidade, “dentro da letra”, voltada ao seu próprio aprendizado, em meio a um contexto de tempos tão hostil e diversificado, se intensificando ainda mais na situação pandêmica de então, também faz parte da construção de uma nova identidade docente, o que exige novas experiências educativas, ou seja, novas tecnologias, que alcancem de forma significativa os mais diferentes ambientes sociais e acadêmicos. Assim, professor e aluno evoluem individualmente e também em reciprocidade, ou seja, ao mesmo tempo um influencia o comportamento, a percepção e o aprendizado do outro. Sobre isso, Andrade e Silva (2007, p. 137) afirmam que:

Nesse processo de aprender sobre o aluno e reorganizar o ensino que oferece, o docente vai construindo conhecimentos e contribuindo com a sua própria formação, inserindo-se em uma abordagem de prática pedagógica em constante construção.

Tal processo requer um grande desafio no campo do letramento, tanto para os alfabetizados quanto para os alfabetizadores, pois, como nos lembra Albuquerque (2007, p. 92):

Alfabetizar em uma perspectiva de letramento traz implicações pedagógicas importantes. Por um lado, sabemos hoje que um sujeito que não domina a escrita alfabética se envolve em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Por outro, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos.

Nesse ponto, é bem notável a importância de inserir o alfabetizando em um contexto de letramento que vá além das práticas tradicionais de ensino e que viabilizem experiências com diferentes gêneros textuais, de forma a desenvolver o pensamento reflexivo das diferenças num ponto de vista político, cultural, social

e também pessoal, pensando o sujeito e repensando todos esses contextos dentro da letra onde estamos todos, de alguma forma, inseridos. Destacamos aqui o “alfabetizar letrando”, uma proposta de alfabetização contida no trabalho “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (*apud* ALBUQUERQUE, 2007). Quando falamos das descobertas de Emília Ferreiro para a alfabetização, lembramos que, focando no método ativo, a autora buscava compreender como o sujeito pensa e produz conhecimento, relaciona-se com ele e interage com o mundo.

Até aqui vimos que a tragédia que se abateu sobre o mundo, causando mortes e enfraqueceu a saúde de muitas pessoas, provocou isolamento social, mudanças no mundo laboral e, especialmente, nas atividades escolares e acadêmicas. Isso não impediu, porém, que, a muito custo, as escolas e demais instituições de ensino tentassem manter seu propósito e função. Todos tivemos de apelar e aceitar o ensino remoto ou híbrido, quando possível, eliminando as aulas presenciais de nosso dia a dia. Essas mudanças causaram grande impacto no nível de aprendizagem dos estudantes.

Professores, profissionais, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais entre outros que atuam na área educacional se viram diante de uma nova perspectiva de abordagem e enfrentamento dos já constantes e infundáveis dilemas do processo ensino e aprendizagem, fosse na Educação Básica, fosse no Ensino Superior.

Os inconvenientes dessas alterações sociais, profissionais e educacionais se fizeram sentir não apenas por conta de novas posturas e atitudes desses profissionais mas também pela necessidade de se ter em mãos aparelhos tecnológicos e acesso a internet além de saber manipular esses aparelhos. Foram desafios somados a outros que já existiam.

Se isso foi uma desventura para a maior parte dos estudantes, não precisamos de muito esforço para imaginar a grande desvantagem em que ficaram os alunos da EJA.

Por esses motivos aqui citados, muitos desses alunos sofreram mais do que aqueles que se encontram em turmas compatíveis com sua idade cronológica. Ainda assim, as aulas seguiram, remotamente. Daqui a algum tempo, não distante, as pesquisas que se fizeram sobre esse fenômeno viral e

esses processos educacionais emergenciais deixarão à mostra todo o prejuízo de que nossa comunidade estudantil foi (e ainda é) vítima.

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

Ora, seguindo nossa discussão, alertamos para o fato de que não “basta” ao alfabetizador centrar-se em diagnosticar os estágios em que se encontram os alfabetizandos. Embora esse diagnóstico seja de suma importância, é importante esforços, sobretudo, respeitando-se o direito à educação com foco no desenvolvimento das aprendizagens significativas, com diferentes gêneros textuais, proporcionando a esses alunos pensar sobre o que eles leem e escrevem, no instante em que avançam nas competências da leitura e da escrita.

Diante das afirmações acima, referentes ao processo de alfabetização e as novas formas de ensino, surgem inúmeros questionamentos e preocupações sobre como está o nosso sistema educacional, já tão desfasado, após um ano e sete meses de aulas não presenciais. Como anda o ensino, os sujeitos e a educação. O que tem sido feito e de que forma tem sido ofertado?

Em suma, diante de todo o exposto também ressaltamos a importância da formação e da formação continuada para o professor alfabetizador, uma vez que, a tarefa de ensinar e avaliar que lhes é atribuída não tem sido nada fácil diante

dos novos meios, porém, tem altíssima relevância na compreensão do sistema alfabético para os alfabetizandos. Nesta perspectiva, Andrade e Silva (2007, p. 139) ressaltam que:

O que se espera de um professor-alfabetizador é que este não apenas domine o conhecimento teórico acerca das hipóteses que os alunos constroem sobre a escrita, mas também consiga mobilizar esse conhecimento para analisar com proficiência as produções de seus alunos.

Assim sendo, o diagnóstico, o acompanhamento e a valorização de cada “avanço significativo” para o aluno representam avanços nesse processo educativo bem como buscar superar os desafios que se dão, presencialmente, na apropriação do sistema alfabético de escrita e, notadamente, no atual contexto os espaços escolares diante da pandemia da Covid-19 e seus efeitos “danosos” que estamos experimentando nos modos de ensinar e aprender – remotamente ou através do ensino híbrido.

Ainda sobre essa questão, e considerando a expansão dos sistemas educativos através dos estados e municípios e em parceria com a União, Ribeiro (2001, p. 45) destaca esse aspecto à crescente complexidade da nossa estrutura social. Ou seja, esse dado concreto fez (e certamente ainda faz) com que a problemática do analfabetismo: “[...] passasse a integrar um campo de problematização teórica e prática, que abarca níveis mais elevados de habilidades de leitura e escrita, além da relação de tais habilidades com diferentes práticas culturais”. Consequentemente, como já questionamos as práticas de alfabetização na presencialidade, reafirmamos aqui outras tensões no contexto escolar que emergem com a pandemia.

Entendemos que é preciso refletir sobre as ações educativas ofertadas de modo remoto e questioná-las para, assim, pensarmos nos caminhos resolutivos com propostas inovadoras de mudanças e ações, pois, mesmo em meio a tantos retrocessos, os sistemas de ensino – estaduais e municipais, que planejam e executam as ações educacionais – devem pensar estratégias que garantam não apenas o acesso mas também a “real” acolhida, a permanência, a qualidade do ensino e o sucesso na modalidade de educação de jovens e adultos, atendendo os alunos de acordo com suas especificidades e contextos, realidades e necessidades, ou seja, as dimensões social e cultural dialogando com um saber-

fazer, articulando autonomia e liberdade dos sujeitos no processo pedagógico, a partir de elementos da educação popular, como bem nos ensina Paulo Freire (1989). Fundamental, portanto, uma leitura política que repense a inclusão dos alunos da EJA, trabalhadores que buscam, a partir do processo de alfabetização, ser sujeitos do “seu mundo”.

Não podemos esquecer que caminhamos a cada dia com avanços importantes e também com retrocessos nas políticas públicas para a EJA. Sabemos dos efeitos positivos da expansão dos sistemas de ensino para os processos de escolarização no âmbito da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da atual LDB, com resultados importantes, inclusive, na diminuição dos números do analfabetismo na história da educação brasileira (HADDAD, 2017; PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). Aspecto este observado pelos estudos de Ribeiro (2001) com a expansão do Ensino Fundamental nos 1970.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, cujo delineamento adotado foi o de pesquisa bibliográfica e documental. Na análise desses dados, optamos pela análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin que contempla a pré-análise – instante de preparação do material coletado para o exame; a exploração dos dados coletados; e a análise dos resultados (GIL, 2002).

Numa abordagem quali-quantitativa, e do ponto de vista do instrumento de coleta de dados, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas para professores alfabetizadores e seus alunos. Nesse instrumento, informamos sobre os motivos para a realização da presente investigação de TCC e sobre a importância da participação dos professores e dos alunos para a contribuição de reflexões quanto a práticas de alfabetização no contexto pandêmico da Covid-19.

A referida pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do município de Alhandra, região metropolitana de João Pessoa, localizada a 36 km dessa

capital, e que vivenciam no contexto pandêmico os desafios para a oferta e a garantia de turmas de alfabetização para jovens e adultos das áreas urbana e rural do município.

Utilizando a internet como fonte de pesquisa, e com relação à pesquisa bibliográfica, realizamos levantamento sobre estudos na área de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo, os relacionados no contexto da pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020. E sobre os documentos oficiais pesquisados, colhemos informações publicadas nos documentos oficiais – parecer e decretos bem como resolução que estabelece as regras para o trabalho e o ensino remoto no contexto pandêmico para as escolas no estado da Paraíba. Nessa direção, a Resolução Normativa nº 160/2020 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que altera resoluções anteriores – de nº 120 e nº 140 de 2020 –, passa a definir novas diretrizes para o regime de ensino no que diz respeito à reorganização das atividades curriculares, ao calendário escolar e aos processos avaliativos do Sistema Estadual de Educação, diante do caráter de excepcionalidade e das medidas preventivas contra a Covid-19.

O segundo momento foi destinado às visitas tanto às escolas ofertantes de alfabetização para jovens e adultos que funcionam de forma remota/híbrida quanto visitas à Secretaria Municipal de Educação.

O contato com as escolas se deu primeiramente com seus gestores, via aplicativo WhatsApp, que, cientes do projeto de TCC, autorizaram a realização da pesquisa nas turmas dos Ciclos I e II da EJA, que estavam funcionando de forma remota/híbrida. A partir dessa autorização, agendamos visitas a essas escolas, acontecerem no horário dos plantões pedagógicos, para aplicação do instrumento de coleta de dados, se os professores e alunos concordassem em participar desta investigação.

Ressaltamos que a cada oito ou quinze dias são realizados os chamados “plantões pedagógicos” para entrega de atividades impressas e para que os alunos possam tirar dúvidas com os professores. Foi nesses plantões que ocorreu a maior parte das aplicações dos questionários para coleta e futura análise dos dados; e através da internet, via WhatsApp, foram enviados os demais questionários para os participantes com os quais não pudemos conversar durante os plantões pedagógicos. Ainda na primeira fase da análise de conteúdo (pré-análise), durante a leitura inicial das respostas dos

questionários, percebemos a necessidade de retorno às escolas para complementação e esclarecimento de algumas dúvidas com os participantes da pesquisa: professores e alunos. Precisávamos que alguns deles explicassem um pouco mais as suas respostas. Vale ressaltar que esse processo demandou mais tempo do que esperávamos, o que nos preocupou porque poderia haver atraso nesse processo e estávamos com pouco prazo para apresentar nosso Trabalho de Conclusão de Curso, de modo a cumprir adequadamente ao calendário acadêmico da universidade.

É importante destacar que, diante do atual contexto pandêmico, as dificuldades para a coleta de dados também nos preocuparam, fosse em função das aulas de alfabetização ocorrerem de forma híbrida – dificultando nosso contato com os professores e com os alunos –, fosse em função do pouco tempo disponível porque a coleta se deu no horário noturno, e isso não apenas pelo fato de ser este o horário ofertado para as turmas da EJA como também porque, ocupados com as aulas, havia pouca disponibilidade dos alunos e dos professores.

Somadas a essas questões, podemos adicionar outros fatores: a recorrente precariedade da velocidade do sinal de Internet; a questão da violência, gerando o medo de sairmos de casa durante a noite – em determinados lugares aonde as escolas estão localizadas, os chamados “plantões pedagógicos” foram suspensos, por exemplo. Esses fatores são outros limites, ainda que não determinados pela Covid-19. Pelo contrário, eles refletem o contexto social do município que coloca em situação de vulnerabilidade seus moradores, inclusive, com o fechamento de escolas ofertantes da educação de jovens e adultos. Nesse “microcenário”, como podemos pensar a questão do direito à educação?

De todo modo, entre os meses de agosto, setembro e início de outubro, finalizamos a aplicação dos questionários e passamos a dar sequência à segunda fase: a organização dos dados, para posterior análise das respostas coletadas propriamente ditas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL E A REALIDADE DA EJA

O município de Alhandra compõe a Região Metropolitana de João Pessoa e está localizado no sul do estado da Paraíba. Tem uma população estimada de 19.865 pessoas para o ano de 2021, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Segundo dados sociodemográficos do IBGE, para o ano de 2020, Alhandra possui 19.865 habitantes e uma população não alfabetizada com 15 anos ou mais de idade em torno de 34,7%. São 3.590 jovens, adultos e idosos vivendo a condição de não alfabetizados.

A Secretaria Municipal de Educação é composta por dezessete órgãos auxiliares e, entre esses, o Setor de Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. O município possui vinte e cinco unidades escolares do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio e, respectivamente, duzentos e trinta e sete professores do Ensino Fundamental e noventa e nove do Ensino Médio (IBGE, 2020). São 4.539 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 106 matrículas na área urbana e 256 na área rural.

Segundo informações colhidas junto à Coordenação Geral da EJA do município de Alhandra, as estratégias e ações direcionadas para o campo da educação de adultos davam-se de forma isolada e sem visibilidade. Somente a partir de 2013 é que essas estratégias e ações passaram a ter uma coordenação específica para pensar e planejar atividades para a EJA, com reuniões e encontros pedagógicos. E as ações realizadas entre 2013 e 2020 (antes da pandemia) concentram-se, basicamente, em:

- Reuniões quinzenais com professores dos Ciclos I e II, quando foram tratados os planejamentos, conteúdos trabalhados para os alunos da EJA, os relatos de experiência dos professores e a troca de vivências entre eles;
- Formação continuada para os professores da EJA, em 2013, de forma presencial, no auditório do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB;

- Sarau poético com alunos da EJA, com apresentações de poesias e cordéis, onde também acontecia o projeto chamado “Leitura na praça”;
- Acolhimento feito com atividades diferenciadas, a exemplo de dinâmicas, leitura individual e coletiva;
- Projeto “Cinema na escola” – um filme por mês era escolhido pelos alunos e sempre depois da sessão era feita a discussão a respeito de cada exibição com base no tema escolhido;
- Gincana culturais e disputas em equipes;
- Realizações de palestras nas unidades escolares com equipes da área da saúde a partir do Projeto “Saúde nas escolas”;
- Participação dos alunos nos desfiles cívicos;
- Participação da EJA nos jogos escolares;
- Projeto EJARTE, que tinha como objetivo conhecer e divulgar os talentos dos alunos na culinária, artes manuais, artesanatos etc., finalizando com a realização de uma feira para a divulgação e venda dos produtos elaborados pelos alunos.

Foram quatro anos consecutivos vivenciando essas ações; a partir daí, a EJA foi perdendo um pouco de sua força no município. 2020 tornou-se o ano mais desafiador, principalmente com relação à oferta de turmas, pois o município contava com apenas duas escolas para essa modalidade da Educação Básica e pouco mais de 100 alunos matriculados. Replanejamento passou a ser palavra recorrente. É importante sublinhar que não foram obtidos resultados importantes em função da oferta dar-se de forma remota, segundo nos informou a Coordenação da EJA do município:

Foram muitos os desafios enfrentados durante essas aulas remotas, desde alunos sem nenhum instrumento tecnológico para contato; endereços incompletos; outros sem internet ou dificuldades para manusear as ferramentas digitais; falta de recursos para imprimir as atividades; problemas com doenças e a parte emocional tanto dos alunos quanto dos professores muito “abalados” (Coordenação EJA).

Em 2021, com a formação de uma nova equipe voltada para o contexto da EJA, esta volta a ganhar visibilidade e faz parte das pautas das reuniões pedagógicas do município. Um dos efeitos dessa visibilidade é que a Secretaria

de Educação deu início à Chamada Pública dos alunos, objetivando ampliar a demanda e dar-lhe resposta, por meio da troca de experiência com outros municípios, a exemplo, do Conde, e também com a coordenação da EJA de João Pessoa. Ambos os municípios passaram a assessorar a equipe pedagógica de Alhandra no sentido de resgatar o “papel” do agente público na garantia da oferta da EJA. Ainda segundo informações colhidas, com o trabalho realizado em equipes, hoje o município de Alhandra conta com sete escolas ofertando educação de jovens e adultos, com 362 alunos distribuídos entre os Ciclos I e II.

Além desses aspectos, também foram incorporadas as orientações da Resolução Normativa nº 160/2020 do CEEPB, Art. 2º, Parágrafo 3º, no que diz respeito à adequação do calendário escolar, defendendo a importância da flexibilização dos currículos com base na revisão e na escolha dos objetivos pedagógico-didáticos para o calendário escolar de 2020-2021 e em conformidade com os documentos curriculares oficiais. Alhandra também se pauta no Art. 3º, Parágrafo 1º, dessa mesma resolução que menciona:

a responsabilidade da instituição de ensino, considerando sua autonomia pedagógica e consultando o Conselho Escolar, a definição de parâmetros e a disponibilização de ferramentas que permitam acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com base no regime especial de ensino da resolução em tela, objetivando avaliações diagnósticas, somativas, processuais, e para as decisões de final de ciclo, série ou ano, bem como para as atividades de revisão e/ou recuperação para os alunos que apresentarem baixo rendimento escolar e/ou aqueles não contemplados pelas ferramentas e estratégias de ensino não presencial.

Nessa direção, as ações realizadas pelo município de Alhandra e de acordo com informações colhidas junto à Coordenação da EJA, concentram-se na:

- Busca ativa para a matrícula que aconteceu por meio da chamada pública, com divulgação a partir das mídias, e também na busca de “porta em porta” dos sujeitos demandantes da EJA;
- A escolha das ferramentas que melhor atendessem os alunos de forma remota – Google Meet, grupos de WhatsApp e atividades impressas –, levando em consideração a realidade dos alunos dos contextos urbano e rural;

- Plantão pedagógico que acontece a cada quinze dias para entrega das atividades impressas, oportunidade que os professores aproveitam para dar assistência aos alunos, tirando dúvidas que surgem nas atividades;
- Plantões em datas significativas para deixar o ambiente da escola mais próximo no acolhimento a esses alunos;
- Entrega das atividades nas casas dos alunos quando faltam por algum motivo ao plantão pedagógico, buscando manter todos os cuidados recomendados para evitar a contaminação pela Covid-19;
- Resgate do Projeto EJARTE, previsto para o retorno às atividades presenciais, o qual irá ganhar também uma nova proposta com o cultivo de ervas medicinais nas praças de toda a cidade;
- Projeto “Filhos da EJA”, espaço para os filhos dos alunos da EJA, sob a supervisão de cuidadores específicos, para que esses, com o retorno às atividades presenciais, não deixem de frequentar as aulas, evitando-se a evasão escolar;
- Retorno dos Projetos “Cinema na escola”, saraus e viagens culturais, que pretendem ser retomados nas atividades presenciais;
- Entrega mensal de alimentos, substituindo a merenda escolar no período remoto.

Diante do retorno às aulas presenciais para todos os níveis e para a modalidade da EJA, a Coordenação procurou lançar mão de estratégias, focando atenção no acolhimento aos alunos, compensando esse longo período de isolamento e de distanciamento social. Ainda de acordo com a Coordenação:

Para retorno preparamos um ambiente acolhedor com todos os cuidados de higiene, distanciamento e informações sobre a volta às aulas. Eles continuam recebendo as atividades impressas, aula virtual, os filhos dos alunos da EJA têm assistência de uma cuidadora, que fica na escola só para atender essa necessidade e assim os mesmos estudarem sabendo que seus filhos estão bem cuidados. A alimentação também não falta para os alunos da EJA. A direção tem uma preocupação em ofertar alimentos com valor nutritivo pois ela tem ciência que uma parte dos alunos vêm do trabalho direto para a escola (Coordenação EJA)¹.

¹ Transcrevemos as palavras dos participantes *ipsis litteris*, a fim de não comprometermos sua fidedignidade.

Considerando que estamos vivendo graves retrocessos no campo dos direitos sociais, o relato acima nos indica que devemos ficar atentos às diferentes formas de exclusão que produzem vulnerabilidades diante da pobreza e da miserabilidade da população brasileira. Em termos de acesso e de permanência na escola, entendemos que não é suficiente tão somente pensar e planejar conteúdos e metodologias. Torna-se fundamental pensar nas trajetórias dos sujeitos da EJA que colocam desafios para o chão da escola. Trata-se da questão da “educabilidade humana”, como afirma Arroyo (2007, p. 37), que envolve todo o processo educativo com aspectos pedagógico-didáticos que devem focar/dialogar com os direitos básicos dos trabalhadores, de homens e mulheres, como os do trabalho, do direito à terra, à alimentação, à moradia, à educação, à saúde etc.

No contexto de ensino remoto/híbrido, precisamos ficar atentos ao chão da escola, para pensarmos formas de respeito, de acolhida, para proporcionar aos sujeitos da EJA, em específico, o direito à Educação. “Direito” que signifique respeito à inclusão, ao tempo do aluno, ao seu contexto, quando os jovens, adultos e idosos já se depararam com sucessivas “expulsões” da escola formal. Com relação às práticas de alfabetização e de letramento, é fundamental respeitá-los, como indicamos, nas suas especificidades.

PERFIL DOS PROFESSORES E SUA ATUAÇÃO NAS TURMAS DA EJA

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

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

Esses aspectos são imprescindíveis para o magistério no campo da EJA. Ao mesmo tempo reafirmam o art. 61 da Lei 9394/1996, Parágrafo único, cujo texto alerta para se considerar: “A formação dos profissionais da educação, de

modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996).

Com base nessas informações, procuramos conhecer o perfil dos professores e suas práticas com as turmas da EJA no contexto da pandemia da Covid-19. Dois professores que ministram aulas nos Ciclos I e II, com idades, respectivamente, de 33 anos e 25 anos, responderam também ao nosso questionário. Eles têm graduação em pedagogia, mas sem formação específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista da vinculação desses profissionais com a rede municipal de ensino, eles se encontram na condição de contratados, portanto, não pertencem ao quadro efetivo de professores na unidade escolar onde trabalham. Vejamos o resumo das informações coletadas a partir dos questionários, no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Perfil do professor

Sujeitos da pesquisa	Formação	Tempo de docência	Tempo de atuação na EJA	Ciclos onde atuam	Vínculo com a rede municipal
Participante1/33anos	Pedagogia	12 anos	7meses	Ciclos I e II	Contratado
Participante2/25anos	Pedagogia	7 meses	7 meses	Ciclos I e II	Contratado

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos aos professores como é atuar na EJA sem uma formação específica, quando o contrário é o preconiza um dos fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, constante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, artigos 377 e 38. Vejamos abaixo os depoimentos:

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

metodologia de ensino dentro da realidade dos nossos alunos. (Participante1).

É desafiador. Porém, com as devidas orientações conseguimos atuar na área. Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio, o que nos é passado, é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa. (Participante2).

O que significa “ter habilidade em sala de aula”? Sete meses na docência seriam necessários para a constituição de uma prática docente reflexiva, questionadora dos processos educativos, em específico, aqueles direcionados e promovidos no âmbito da EJA e ofertados de modo híbrido? Entendemos a sala de aula como um espaço sempre desafiador para o professor e não importa se é o início do magistério ou se o professor já tenha experiência docente. Entendemos também que o papel do professor não é simplesmente a tarefa de transmitir conhecimentos. A experiência docente se constitui a partir da construção da sua identidade docente. A docência vai adquirindo e incorporando outros saberes: a) os saberes docentes da sua experiência pedagógica; b) os saberes dos alunos; c) os saberes da escola; e d) os do livro didático. Nas práticas educativas para a EJA, entendemos que é fundamental o saber-fazer docente que busque atuar e interagir com o contexto social de seus alunos, sobretudo, trabalhadores oriundos das classes populares.

Nesta direção, na modalidade presencial e na emergencial (remota/híbrida), espera-se que as práticas educativas sejam pensadas para os sujeitos da EJA, numa perspectiva da escola cidadã, como destaca Brandão (2002, p. 67), ou seja, no chão da escola somos todos:

[...] “sujeitos sociais”, leiam-se, “pessoas humanas”, “gente como você e eu”, “atores culturais”, “crianças, adolescentes, adultos e idosos de algum modo envolvidos com a educação”. Participantes de um modo de educação e vocacionados a ser pessoas livres, autônomas, críticas, corresponsáveis, ativas e solidárias.

E ainda sobre essa questão e como destacam Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 5), “[...] torna-se fundamental uma prática pedagógica comprometida ética, política e esteticamente com a formação de sujeitos mais humanizados [...]”. Essa afirmação aproxima-se do que afirma o Participante2 quando diz que, mesmo no contexto da pandemia da Covid-19, “[...] é tentar trazer a realidade

do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa". Isso reflete, portanto, que:

[...] os professores já trazem consigo muitas experiências sobre o ser professor, desde a sua própria trajetória como estudante, nas séries anteriores a[*sic*] formação inicial,[*sic*] bem como as novas vivências culturais que se engendram no espaço escolar e na interação com os colegas professores e estudantes. (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 88).

E questionamos: Como atingir esse patamar na vida docente, para atuação em uma determinada área sem que haja uma formação específica? Mesmo que o professor já traga consigo a experiência do saber pedagógico, ainda nas palavras do Participante1, tal problemática especifica a importância da "formação" na vida do professor. De fato, sabemos que o professor desempenha um conjunto de funções e de tarefas complexas que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. A construção do que podemos chamar de identidade docente, desafiadora inclusive no campo da EJA, vem desde o nosso processo formativo inicial no magistério da Educação Básica. Relacionar teoria com a prática de sala de aula é um desafio permanente (formação continuada de professores) para pensarmos sobre os projetos e as ações pedagógico-didáticas com os sujeitos da aprendizagem, inclusive, quando levamos em consideração que "Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, pessoas humanas, algo instrumental posto 'a serviço de'" (BRANDÃO, 2002, p. 72).

Sendo os desafios constantes e caminhando lado a lado com o professor, ainda mais agora diante do contexto pandêmico, as respostas de ambos os professores revelam, de algum modo, o cuidado com o planejamento e a compreensão das orientações para atuar na área bem como uma compreensão do lugar social do professor como articulador e transformador do conhecimento disponível em elementos necessários à vida e realidade dos alunos. Esses depoimentos iniciais demonstram-nos como é importante a consciência "prévia" da formação do professor. Sobre essa questão, Paulo Freire (1979, p. 72) afirma que:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição mas de dentro para fora pelo analfabeto, somente ajustado pelo educador. [...]. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Sobre como o replanejamento para as turmas da EJA no contexto da pandemia vem sendo pensado e executado, os professores indicaram que o planejamento acontece a cada dois meses via e-mail e também através do aplicativo WhatsApp. Como ocorre? Os professores organizam, primeiramente, seus planejamentos de forma individualizada, buscando relacionar os conteúdos à realidade das turmas e de cada aluno; em seguida eles fazem o envio do que foi planejado para a Coordenação Pedagógica, constituída pela gestão e pelos professores, para análise e ajustes necessários. Com base nesse procedimento, as orientações do Setor do Suporte Pedagógico indicam ajustes do ponto de vista dos conteúdos (o que ensinar) e das práticas (o como ensinar) assim como ajustam o replanejamento dos professores, seguindo os projetos/as temáticas no bimestre em questão, como podemos identificar nos depoimentos dos professores abaixo:

O planejamento para as turmas da EJA acontece bimestralmente, sempre preparado pela supervisão e coordenação pedagógica, onde é apresentado cada projeto a ser trabalhado bimestralmente e a supervisão dá as orientações necessárias as turmas. (Participante1).

Diante desse momento de pandemia, realmente todos os dias é um desafio. O que nos é passado é tentar trazer a realidade do aluno para a sala de aula, para que dessa forma fique uma aula atrativa e prazerosa. As aulas são pensadas nas necessidades de cada aluno. Gravo vídeos e mando nos grupos para melhor entendimento. (Participante2).

“Todos os dias é um desafio”. Mesmo diante dos encontros de planejamento direcionado para o ensino remoto/híbrido, parece-nos que não cabe apenas aos professores a responsabilidade pela condução das suas aulas. Há um planejamento, de alguma forma, que acompanha o trabalho junto aos sujeitos da EJA, alinhando a realidade dos alunos com os conteúdos planejados.

Embora haja os encontros bimestrais para o planejamento e as orientações específicas a serem desenvolvidas em sala de aula, é possível perceber ainda uma proposta curricular muito voltada ao ensino presencial, cabendo ao professor a adaptação de tal proposta, na tentativa de trazê-la para “mais perto” da realidade dos alunos, como podemos perceber no fragmento que se segue: “Para trabalhar os conteúdos, temos uma proposta curricular que já vem da Secretaria de Educação, diante disso só precisamos adaptar para a realidade das nossas turmas. [...]”. (Participante2).

Uma outra preocupação evidente na fala dos professores é que eles não dispõem dos meios eletrônicos necessários para acompanhar as aulas de forma online, como vemos no trecho transcrito do Participante1: “[...] nem todos têm celular e internet [...]”. Essa questão é também um problema identificado nos estudos de Cunha Júnior *et al.* (2021, p. 14):

Um fator que gera preocupação por parte dos professores da EJA,[sic] é a dificuldade que as aulas remotas estão tendo em contemplar todo alunado no município. Os alunos adolescentes e alguns adultos [sic] as professoras relatam ser um pouco mais fácil esse contato, porém os alguns alunos adultos em processo de inicial de alfabetização e os idosos em sua totalidade,[sic] torna-se impossível o acesso por redes sociais e aplicativos de mensagens.

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

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

São usados vídeoaulas através do canal do Youtube e pelo aplicativo WhatsApp, onde são apresentados os conteúdos e as atividades propostas pelo educador e entrega de atividades semanalmente na escola (Participante1).

A gravação dos vídeos é para auxiliar na hora de fazer as atividades, todos os dias eles têm um horário para ligar e tirar as dúvidas e a cada 15 dias estou na escola para auxiliar nas atividades (Participante2).

É possível, mais uma vez, perceber que as ferramentas digitais são a principal proposta no auxílio à modalidade remota/híbrida de ensino neste momento, na tentativa de prover os alunos dos conteúdos apropriados ao seu nível de escolaridade e algumas atividades educativas, ainda que tais recursos sejam não apenas “novidade”, mas desafios para os professores e alunos, sobretudo, adultos e idosos, com pouca ou nenhuma experiência com aparelhos eletrônicos, aplicativos etc., no contexto educativo.

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

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

No aspecto relacionado às atividades de leitura e de escrita, observamos que essas consistem em leituras realizadas pelo professor, através da plataforma digital utilizada, como também de forma presencial com aulas de

leitura realizadas durante o plantão pedagógico. Já as atividades de escrita se resumem às realizadas no material impresso entregue durante esse plantão. Ressaltamos mais uma vez as dificuldades para os alunos que têm como recurso apenas as atividades impressas, o que fica evidente nas falas dos professores as quais transcrevemos logo abaixo:

A maior dificuldade de trabalhar leitura e escrita no ensino remoto é que nem todos têm celular e internet para realizar chamadas de vídeo para leitura, onde assim a leitura era trabalhada de forma resumida em apenas um único dia na entrega das atividades impressas e as atividades escritas os alunos fazem com a orientação do educador através de vídeo ou com a ajuda de alguém. (Participante1).

Para o ciclo I gravo vídeo fazendo as leituras para que eles possam entender do que se trata o material. Em relação à escrita em vídeo também explico como deve ser feito. (Participante2).

Sabemos que é de suma importância a consideração do contexto que temos vivenciado e também as realidades não apenas dos alunos mas também dos professores. Tornam-se, porém, evidente as dificuldades para ambos os seguimentos, tanto para os alunos que não possuem os meios para acompanhar as aulas online, ficando impossibilitados de participarem das vídeo-chamadas e também de assistirem aos momentos de leitura ofertados pelos professores e participarem desses momentos; também para os professores há dificuldade para promoverem práticas educativas no formato remoto/híbrido que respeitem, mesmo nesse contexto, os sujeitos da aprendizagem: os alunos. E Cunha Júnior *et al.* (2020) fazem o alerta sobre a experiência do ensino remoto para a EJA ofertada pelo município de Itapetinga/BA:

Não obstante, mesmo que o conteúdo das aulas remotas no município, [sic] venha [sic] ser em algum momento ofertado através de plataforma digital com vídeoaulas; aquisição de materiais didáticos; orientação de leituras e atividades, a maioria dos alunos, especialmente os alunos da EJA e do campo, não terão como acompanhar o desenvolvimento de atividades, prejudicando todo [sic] processo de aprendizagem e a camada mais vulnerável da população.

No que diz respeito sobre como o professor vem avaliando o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização, eles

afirmaram que a avaliação é contínua, muito embora o bom resultado qualitativo – digamos assim – ressoe também como um dos desafios do ensino remoto/híbrido ofertado para os alunos da EJA no cenário pandêmico.

Nem todo conhecimento que o educando tem o mesmo consegue expressar por isso que a avaliação é contínua e devemos ter muito cuidado ao realizar uma avaliação (Professor1).

É difícil fazer essa avaliação precisamente mas tento observar de acordo com as atividades feitas (Professor2).

No processo de avaliação, para muitos professores 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”. E no contexto pandêmico pensar, especificamente, a avaliação para as turmas da EJA representa outros desafios. Como Cunha, Neves e Costa afirmam (2021, p. 32):

Outro fator mais desafiante é alcançar os sujeitos da EJA em seus diferentes contextos de vidas, tais como: campo, ribeirinhos, agricultura familiar, territórios pesqueiros, coletores, dentre outros contextos sociais.

Ainda sobre a questão do professor-mediador, a escola, através do processo de letramento, deveria ser um espaço de contribuição para o conhecimento de si, do outro e do mundo, mesmo que, em tempos tão hostis. Quando algum desses pontos é desconsiderado, “o aprender a ler” não tem o significado completo, logo a avaliação deve ser pensada cuidadosamente – uma avaliação pensada, ainda segundo as considerações de Hoffmann (1994, p. 56), com e a partir da relação dialógica com os alunos.

Contrariamente ao contexto emergencial do ensino remoto, o trabalho do professor-alfabetizador na presencialidade exige o repensar da sua prática, ou seja, o planejamento nos instantes da formação. Observamos nas falas dos professores respondentes dos questionários o contrário desse repensar. Leal (2007, p. 111), em sua pesquisa sobre a importância do planejamento no

trabalho de alfabetização com jovens e adultos, afirma “[...] estamos defendendo que o planejamento é uma estratégia de formação por propiciar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente”.

PERFIL DOS ALUNOS

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

Quadro 2 – Perfil dos alunos

Sujeitos da pesquisa	Ocupação	Tempo em que esteve fora da escola	Ciclo em que se encontra
Aluna1/45anos	Dona de casa	Mais de 35 anos	Ciclo I
Aluna2/40anos	Agricultora	6 anos	Ciclo II
Aluno3/66anos	Agricultor	Desde criança	Ciclo I
Aluna4/47anos	Dona de casa	Desde criança	Ciclo I
Aluna5/49anos	Agricultora	2 anos	Ciclo II
Aluna6/42anos	Agricultora	1 ano	Ciclo II
Aluna7/63anos	Agricultora	Desde criança	Ciclo I
Aluno8/42anos	Agricultor	12 anos	Ciclo I

Fonte: Elaborado pela autora.

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

A RELAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA COM OS PROFESSORES

Paulo Freire (1979, p. 62) afirma que o homem é um “ser de relações”. Como sujeitos individuais e coletivos, o homem é um ser “temporalizado e situado”, “[...] ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não está na realidade, mas também que está com ela”. Nesta direção, Paulo Freire nos dá subsídios para refletir sobre esse aspecto que por si só nos torna humano (ontologicamente inacabado) e nos diferencia da esfera animal. As relações que produzimos com o mundo – em tempos e espaços situados – são plurais, históricas, dinâmicas.

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

No campo da oferta de Educação de Jovens e Adultos, a Chamada Escolar “Matrícula EJA 2021”, da Secretaria de Educação de Alhandra, permitiu à Coordenação da EJA e à equipe pedagógica da escola pesquisada planejarem o momento das inscrições, das vagas e do calendário escolar. Dos oito alunos, sete ficaram sabendo da oferta de vagas para as turmas da EJA a partir das visitas da equipe escolar; apenas o Aluno2/40anos dirigiu-se pessoalmente à escola para perguntar sobre a abertura das vagas.

Sabemos que o direito à Educação no âmbito da EJA está consagrado por documentos legais. Por outro lado, e diante do contexto pandêmico, outros desafios colocam-se diante da “rigidez de nosso sistema escolar”, conforme destaca Arroyo (2007, p. 47). Para os sujeitos da EJA, e mesmo considerando esforços do sistema de ensino de Alhandra para a oferta e a garantia para turmas de Educação de Jovens e Adultos, no contexto dos sistemas escolares:

[...] essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação de jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público.

Nos questionários, os alunos demonstram estar cientes das dificuldades que enfrentariam devido às circunstâncias da pandemia da Covid-19, mesmo estando inseridos na escola, a qual também buscava não só se adaptar mas

criar as condições de oferta de ensino na modalidade remota/híbrida. As respostas de alguns alunos evidenciam como tem sido para eles retornarem aos estudos na situação de excepcionalidade, à qual estamos todos submetidos.

Um pouco difícil porque na sala de aula tiramos as dúvidas com a professora e com os outros alunos, seria melhor para aprender (Aluna4/47anos).

É difícil, não sei fazer as atividades e só tiro as dúvidas no telefone e quando vou na escola (Aluna6/42anos).

Muito difícil, o medo tomou conta de tudo e assim a distância é mais difícil aprender (Aluno8/42anos).

Apesar desses depoimentos reveladores que indicam outras formas de exclusão dos espaços escolares – efeitos do isolamento social –, podemos observar “a vontade”, “o desejo”, as expectativas de ser alfabetizado, de fazer parte da população que “sabe ler e escrever”. O processo de alfabetização e de letramento, fundamental para essa autopromoção, é a materialização do direito público à educação, obrigação do sistema de ensino que a deve ofertar e garantir nos processos de escolarização ao longo da vida. Significa, logo, que “A educação é um bem de dupla-mão. É um direito humano à realização e à felicidade e um dever de cidadania que deve ser estendido a todas as pessoas. No horizonte, este bem cultural deve estar disponível a todos em todos os seus níveis” (BRANDÃO, 2002, p. 299). Por esse caminho, as expectativas de ser alfabetizado, de ser alfabetizada, ficam evidentes nos relatos abaixo:

Aprender mais, aprender a escrever e ler melhor e entender (Aluna2/40anos).

Foi muito bom! Preciso aprender a ler para não depender de outras pessoas para isso (Aluno3/66anos).

É muito bom, quero aprender a ler a bíblia e ocupar a minha mente com coisas boas. É bom, ainda mais agora na pandemia se não fizer nada a mente só pensa besteira e estudando não, é uma coisa boa ocupar a mente tentando aprender, me deixa contente (Aluna6/42anos).

O que esses relatos também nos revelam? Primeiro, um ideal de liberdade, de independência; ao mesmo tempo, de ocupação, de produzir algo

útil, salutar. Depois somos provocados para outra figura que, implicitamente, está inscrita nessas palavras: o professor-alfabetizador. Desse profissional se espera ajuda para se alcançar o ideal, o objetivo posto nas respostas. Autonomia e liberdade resumem essas aspirações. São expectativas geradoras de outros desafios para o trabalho docente. E aqui é importante situar sempre Paulo Freire. Lá nos idos 1960 com sua experiência de alfabetização de adultos em que ele partia de uma investigação temática com os educandos, Freire (1979, p. 72) dizia referindo à alfabetização como um processo criador que ela:

Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar.

Um terceiro aspecto das falas acima indica, de forma subliminar, outros limites para os alunos da EJA, especialmente, no contexto pandêmico. Apesar do desejo de aprender, ou seja, de tornar-se alfabetizado, existe também o medo, o receio, em relação à volta às aulas presenciais sem que a pandemia tenha chegado ao fim, apesar dos protocolos e orientações na prevenção contra a Covid-19, como nos mostra o Aluno1/45anos: “Eu gosto muito de estudar, fiquei muito animada quando comecei, mas não sei se vou continuar quando retornar às aulas na escola”. Na pesquisa realizada por Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 19), em três municípios baianos, a suspensão das aulas diante da Covid-19 e a oferta do ensino remoto/híbrido para as turmas da EJA têm gerado problemas significativos:

Como evidenciado na análise dos três municípios que apresentamos, as condições para o funcionamento da EJA encontram-se comprometidas por questões políticas e pedagógicas. A suspensão das aulas presenciais se apresenta, portanto, como um grande desafio para esta área da educação, uma vez que[sic] além da ausência [sic] uma proposta sistematizada e efetiva por parte dos municípios, limitações de outras naturezas incidem diretamente sobre os sujeitos da modalidade.

O fragmento acima “[...] não sei se vou continuar quando retornar às aulas na escola” (Aluna1/45anos) ilustra bem a dimensão do caráter da evasão escolar para os alunos da EJA. Para essa aluna, a escola representa um tempo

muito distante, pois ela ficou fora dos espaços escolares por mais de trinta e cinco anos. De todo modo, houve limites postos pela escola onde outrora ela ingressou que a impediram de ali permanecer e também pela escola atual (rearranjos pedagógicos diante da pandemia). Qual o motivo de não ter continuado os estudos?

EXPERIÊNCIA COM AS AULAS REMOTAS

O contexto pandêmico inseriu, radicalmente, professores e alunos no ensino remoto a partir das plataformas digitais disponíveis no meio eletrônico da Internet. Com base nos estudos de Affouneh, Salha e Khlaif, Tobias Espinosa (2021) destaca que o ensino remoto se diferencia do ensino on-line (pré-pandemia) nos aspectos da estrutura curricular, dos materiais e métodos de avaliação. Esse autor acrescenta também que, em termos conceituais:

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

Essas afirmações nos ajudam a pensar, em uma certa medida, as mesmas condições ofertadas para a EJA na presencialidade antes da pandemia. As respostas dos nossos respondentes revelam, cada uma ao seu modo, as inadequações que ficaram evidentes quando se transpôs o ensino presencial para as aulas remotas. Como vimos anteriormente, os professores participantes deste estudo não possuem formação inicial, portanto, específica, para atuar nas turmas da EJA. Somada a essa questão, eles se encontram no regime de contrato temporário, o que desvela mais uma precarização nas relações entre o poder público e a preocupação com profissionais habilitados para atuar na EJA, conforme preconiza uma série de documentos legais a exemplo da atual LDB. Na pesquisa de Cunha *et al.* (2020), cento e cinquenta professores contratados foram demitidos pela Prefeitura Municipal de Itapetinga/BA, significando um dos

efeitos negativos da pandemia. E se fossem concursados? Entendemos que é essa uma das questões da precarização que impacta, sem dúvida, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

E quando situamos essas questões a partir das aulas remotas de alfabetização ofertadas pelo município de Alhandra/PB? De acordo com as informações colhidas, identificamos que os alunos utilizam, para as aulas remotas, o telefone celular, e a plataforma digital utilizada pelo professor é WhatsApp – aplicativo de mensagens instantâneas.

Quando perguntamos sobre as dificuldades quanto às aulas remotas, cinco afirmaram que não tiveram problema para assistir a essas aulas, três disseram que sim. Com relação ao enunciado “sim”, temos os seguintes relatos:

Sim. Os vídeos não abriam. Eu não conseguia assistir para saber o que fazer. Meu celular não é muito bom. Tenho muita dificuldade (Aluna1/45anos).

Sim. Algumas dificuldades só com internet para carregar e abrir os vídeos e também para enviar áudios (Aluna2/40anos).

Sim, porque não gosto muito de mexer em celular e internet (Aluna7/63anos).

Esses breves relatos nos falam dos rearranjos desses alunos diante das aulas remotas de alfabetização bem como dos limites claramente evidenciados nos relatos. Esses aspectos nos revelam questões sociais, fortemente imbricadas, que vão desde a ausência de qualidade do telefone celular (dimensão técnica) até a deficiência dos serviços de telefonia móvel prestados pelo setor privado. Como dito anteriormente, a maioria dos alunos participantes é constituída de agricultores, historicamente excluídos da escola regular. Esses indicadores deixam claro que a EJA precisa ser reconhecida nas especificidades dos seus sujeitos, nos seus tempos de vida, como brilhantemente diz Miguel Arroyo (2007). E ainda sobre essa questão, Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 5) sublinham que no contexto das aulas remotas:

No percurso educativo dos jovens e adultos desse segmento, as questões relacionadas ao uso das diversas tecnologias e seus códigos, configura-se como mais um desafio para a superação da exclusão desses sujeitos de um contexto social onde, cada vez mais, o uso das linguagens tecnológicas estão[sic] presentes nos nossos cotidianos.

Entendemos que é no âmbito das lutas cotidianas que os desafios constantes se configuram em resistência e superação das adversidades que insistentemente tendem a impedir a difícil equação no tocante ao acesso e à permanência para os alunos da EJA. Dos que responderam “não”, apenas a Aluna5/49anos afirma que conta com o apoio da família.

Com relação às atividades de leitura e de escrita, o Aluno8/42anos afirma que elas “são boas porque eu quero aprender a ler e escrever e para isso tenho que estudar”. Os demais alunos que indicam para as dificuldades apontam os seguintes desafios:

Como ainda não sei ler, acho difícil. Tenho muita vontade de aprender, mas às vezes acho que não consigo. (Aluna1/45anos).

Eu acho um pouco difícil para entender e poder responder às atividades porque não entendo o que eu tenho que ler. (Aluna2/40anos).

Muito difícil. Ainda não sei ler direito e acabo não entendendo o que tenho que fazer se não tiver alguém para ajudar. (Aluno3/66anos).

Não compreendo as atividades. Tenho muita dificuldade. (Aluna4/47anos).

As atividades são boas, mas tenho dificuldade com a escrita. (Aluna5/49anos).

Sobre as atividades de aprendizagem, perguntamos se eles conseguem realizá-las sozinho ou se precisam de algum apoio pedagógico. Todos os relatos afirmam que precisam do apoio pedagógico da família, como podemos observar nos fragmentos abaixo:

Não. Preciso da ajuda do meu esposo. Quando ele pode me ajudar e quando ele não pode fico sem fazer. (Aluna1/45anos).

Não. Meu enteado me ajuda. (Aluna4/47anos).

Minha filha me ajuda. (Aluna6/42anos).

Não. Preciso da ajuda da família para ler e escrever. (Aluna7/63anos).

Os extratos acima transcritos apresentam aproximações com estudos que buscam compreender a oferta da EJA pelos sistemas de ensino no contexto pandêmico. Esses extratos revelam o “fracasso anunciado” das aulas remotas para os alunos da EJA? Se na presencialidade identificamos tantas inadequações do ponto de vista pedagógico-didático, as falas acima deixam mais evidentes os limites impingidos aos alunos que buscam se alfabetizar. Ainda sobre esse aspecto, Pires, Lima e Souza (2020, p. 15) chamam-nos a atenção sobre o ensino remoto (aulas remotas) para a modalidade da EJA e trazem uma outra questão importante para problematizar a oferta da Educação de Jovens e Adultos via plataforma online.

[...] percebe-se que as dificuldades postas pelos educandos se potencializam nesta modalidade. Além das dificuldades de acesso às tecnologias, outro elemento se apresenta como entrave: as condições familiares e de moradia.

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

Não tenho muito contato com ela. Realizo mais atividades de xerox e por ter problemas alérgicos não vou aos encontros na escola, pois tenho medo de pegar a Covid-19. (Aluna1/45anos). Minha professora é atenciosa e muito legal. Sempre que eu procuro por sua ajuda ela responde (Aluna3/66anos).

Eu acho ele uma pessoa muito simpática. Me sinto à vontade para tirar dúvidas (Aluna5/49anos).

Não gosto muito de incomodar. Mas quando eu procuro por ela, ela sempre atende e orienta (Aluna7/63anos).

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

É ruim. Sinto falta de um apoio melhor para realizar as atividades e aprender, quando tem alguém perto ensinando é melhor. É difícil não ter a professora presente para ajudar, tirar as dúvidas e as atividades vão se acumulando. (Aluna1/47anos).

Não é bom. Na sala de aula podemos conversar e tirar dúvidas. (Aluno3/66anos).

É difícil. Não sei fazer as atividades. E só tiram as dúvidas no telefone e quando vou à escola. (Aluna4/47anos).

Identificamos que há dificuldades que limitam a aprendizagem dos alunos da EJA e que podem prejudicá-los no seu direito a aprender. Nessa direção, a partir de seus estudos sobre a oferta de EJA no contexto pandêmico, Cunha Júnior *et al.* (2020, p. 4) afirmam que:

Dentro dessa configuração, aos que trabalham com a EJA, inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; 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, representando assim a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas que requerem conhecimentos sistematizados e cada vez mais diversos em suas codificações.

A escola, neste ponto, não deve se configurar apenas como instituição de ensino mas também como um espaço de formação pela dimensão humana na perspectiva colocada por Paulo Freire (1989). Um espaço formado e feito de diversidade de sujeitos, um lugar de contribuição, de ressignificação, que busque incluir o aluno, valorizando-o pela sua constituição cidadã, numa sociedade que se deseja democrática. A escola não pode ser um espaço de inclusão-exclusão. Neste sentido, entendemos que a alfabetização é uma etapa do processo educacional, especialmente para que os alunos da EJA possam descobrir a sua capacidade de refletir sobre as diferentes facetas da opressão e da exclusão, visivelmente expressas nos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual a questão que orientou a nossa investigação? Buscou-se refletir sobre uma proposta de alfabetização para a EJA na sala de aula presencial. Como havíamos cursado o componente curricular Educação de Jovens e Adultos com o professor Eduardo Costa, iniciamos, em 2019, algumas discussões sobre um provável projeto de TCC 1. Neste contexto, ele propôs um diálogo com a professora Vívica Silva (Departamento de Fundamentação da Educação) para juntos pensarmos alfabetização para essa modalidade de ensino. A profa. Vívica Silva aceitou o convite, e os diálogos fecundos, iniciados em 2019, foram retomados em fevereiro de 2020.

E já imersos no contexto da pandemia da Covid-19, em março de 2020 as atividades acadêmicas da UFPB foram suspensas e os diálogos, as reflexões, para a construção do TCC 1 pararam. A incerteza tomava conta dos nossos projetos; tomava conta de todos nós.

Em 2019, não imaginávamos caminhar por essas dificuldades, por esses desafios postos pela pandemia da Covid-19. Seguimos como pudemos e, em maio de 2020, retomamos o contato com o professor Eduardo Costa para a construção do projeto de pesquisa. A Universidade vinha pensando a oferta do Período Suplementar Remoto 2020.2, e a matrícula no componente curricular TCC1 era uma realidade cada vez mais próxima.

Com relação ao projeto, mantivemos a mesma questão da pesquisa, voltada agora para a oferta de alfabetização para a EJA pelo ensino remoto. E o trabalho foi, efetivamente, sendo construído desde maio de 2020. Os desafios foram se avolumando. Conciliar meu trabalho como professora e dar continuidade aos estudos passou a ser um desafio presente. Mesmo na pandemia, continuamos trabalhando presencialmente com alfabetização para a Educação Infantil. O período noturno passou a ser destinado aos estudos remotamente.

Sobre o nosso tema – a oferta de alfabetização na EJA diante do ensino remoto ou híbrido –, os dados colhidos indicam que os alunos continuam “invisíveis” para a sociedade. De um modo geral, e com base nas falas dos

professores e dos alunos, trata-se de uma oferta pedagógica desconectada da realidade social dos sujeitos da EJA. As tentativas fracassadas de alfabetização apontam que os alunos continuam com poucos avanços na leitura e na escrita; sobre os recursos tecnológicos, eles também não conhecem e, conseqüentemente, não os dominam. Esse aspecto interferiu e trouxe “prejuízos” importantes para a aprendizagem dos alunos, ou seja, para o seu desempenho educacional. Não termos identificado nenhuma relação pedagógico-didática com o campo das especificidades dos sujeitos também reflete esses “fracassos”.

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

No contexto da pandemia da Covid-19, percebemos que outros desafios se tornaram mais intensos e limitadores para os demandantes da EJA, expressivamente camponeses e donas de casa.

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

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

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

Este presente estudo aponta para essas questões, embora deixando claro que as nossas investigações não buscam generalizar escolas, professores ou alunos, mesmo porque acreditamos que há experiências no campo da Educação de Jovens e Adultos que apresentam resultados importantes.

Por fim, gostaríamos também de destacar a importância dos componentes curriculares TCC 1 e 2 para a formação do pedagogo. Tanto a construção deste projeto quanto a sua execução mostrou-nos que precisamos de uma formação específica para atuar também no campo da EJA. Precisamos e devemos repensar o nosso saber-fazer do processo educativo, a partir de professores preocupados e identificados com essas pessoas, esses cidadãos, e que buscam ressignificar e transformar a sua prática docente e os espaços escolares destinados à educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-52.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edição 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2002, 455 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Parecer Normativo n. 11 de 10 de maio de 2000**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

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

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d'Darc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, Bragança/PA, v. ix, n. 01, p. 23-35, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v9i1.10026>. Acesso em: 13 out. 2021.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), v. 23, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 79 p.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989, 49 p.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

GABARDO, C. V.; DE SOUZA HOBOLD, M. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 85-97, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48/38>. Acesso em: 14 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, 176 p.

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

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

HOLFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Idéias, n. 22, p. 51-59, ed.33. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008. Acesso em: 20 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 01 dez. 2021.

LEAL, Telma, Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 131-150.

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 20 de set. 2021.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 8 nov. 2021.

PIRES, L. L. de A.; DOS REIS LIMA, W.; DE SOUZA, P. H. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65616>. Acesso em 11 nov. 2021.

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

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