

**FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO**

NÁDIA SANTANA ALVES

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS PROFESSORAS DA EJA PARA
ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS DE ENSINO MEDIADO POR RECURSOS
TECNOLÓGICOS**

**CAMAÇARI-BA
2020**

Nádia Santana Alves

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS
PROFESSORAS DA EJA PARA
ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS
DE ENSINO MEDIADO POR RECURSOS
TECNOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Emília Karla de Amaral (M.^a em Educação)

**CAMAÇARI-BA
2020**

Ficha Catalográfica

ALVES, Nádía Santana.

Desafios enfrentados pelas professoras da EJA para alfabetizar e letrar em tempos de ensino mediado por recursos tecnológicos / Nádía Santana Alves. Salvador- Ba: FACSO/FPA, 2020.

67 f.:il

Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2020.

Orientador/a: Emília Karla de Araújo Amaral

Nádia Santana Alves

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS
PROFESSORAS DA EJA PARA
ALFABETIZAR E LETRAR EM TEMPOS
DE ENSINO MEDIADO POR RECURSOS
TECNOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em 29 de junho de 2021.

Profa. Ma. Emília Karla de Araújo Amaral
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Nilza da Santana Martins
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Yone Maria Gonzaga
FLACSO Brasil/FPA

Dedico este trabalho a minha família pela
realização de mais um sonho.

AGRADECIMENTOS

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

À minha família, por me incentivar a ir à busca dos meus objetivos;

Aos professores pela atenção, apoio e paciência, durante o curso,

A professora Nilza da Silva Martin, em contribuir na elaboração deste trabalho,

E a todos os colegas pela troca de experiências, e aqueles que contribuíram direta ou indiretamente por mais uma conquista.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Constituição Federal brasileira institui a Educação como um direito social a ser garantido pelos entes federativos de forma digna, gratuita, pública e de qualidade a todos os cidadãos nas seguintes etapas: creche, pré-escola, ensino fundamental I e II, ensino médio e superior. Entretanto, quando jovens e adultos que passaram da idade escolar não tiveram oportunidade de concluir seus estudos, são matriculados na Educação de Jovens Adultos (EJA), que compreende o Ensino Fundamental e Médio. Logo, esse estudo traz o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pela professora¹ da EJA ao alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as fazendo uso das tecnologias no ensino remoto em cumprimento à medida sanitária do isolamento social ocasionada pela pandemia da COVID-19? Assim, este estudo teve como objetivo compreender os desafios enfrentados pelas professoras da EJA em alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as, fazendo uso da tecnologia no ensino remoto. Este trabalho aborda a EJA como modalidade de ensino, com base nos documentos oficiais e legislação brasileira; apresenta o histórico da EJA no Brasil, bem como os critérios para quem deseja atuar nesse segmento. Para tanto é importante abordar aspectos da história da nossa língua e como se dá o processo de construção da leitura e da escrita e ainda os conceitos de alfabetização e letramento e os métodos utilizados no ensino desses jovens e adultos. Por fim, o estudo mostrou que o ensino mediado por recursos tecnológicos representa hoje um paradigma educacional que vem se consolidando. A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica, que utiliza material já publicado em artigos, dissertações, revistas, periódicos e documentos oficiais. Como embasamento teórico utilizou-se Soares (2003), Teberosky (1999), Freire (1987), dentre outros.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos. Recursos tecnológicos.

¹Em todo esse trabalho, o uso do gênero feminino, sempre que a referência for ao exercício do magistério na EJA, é uma opção política e de reconhecimento histórico do fato de que a mulher sempre foi maioria nesta atividade, não só nestas modalidades de ensino, mas em todas as etapas da educação básica.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution establishes Education as a social right to be guaranteed by federal entities in a dignified, free, public and quality manner to all citizens in the following modalities: day care, preschool, Elementary School I and II, High school and Higher Education. However, when young people and adults who passed school age did not have the opportunity to finish their studies, there is the teaching modality called Youth Adult Education (EJA), popularly known as supplementary, because they understand elementary and high school. In case there are students who do not yet master reading and writing, literacy and literacy work is initially carried out so that they can complete their studies in a dignified manner. Therefore, this study raises the following question: What are the challenges faced by the EJA teacher in literacy and literacy of his students using technology in remote education in compliance with the sanitary measure of social isolation caused by the COVID-19 pandemic? The teacher who works in this segment has as theoretical supports: Paulo Freire (words that generate the social context and experiences of the student), Emilia Ferreiro (understand the levels of writing of the student) and Magda Soares (world reading), besides knowing the particularities of these students. This work is to understand the challenges faced by the EJA teacher in literacy and literacy of his students making use of technology in remote education in compliance with the sanitary measure of the social isolation caused by the pandemic of COVID-19. This reality anticipated what soon will be the new educational paradigm, hybrid teaching, face-to-face teaching and online. Thus, it will be necessary to approach the EJA as a teaching modality based on official documents and Brazilian legislation; present the history of the EJA in Brazil as well as the criteria for the teacher who wishes to work in this segment. Therefore, it is important to address aspects of to know the history of our language and how the process takes place in the construction of reading and writing; to address the concept of literacy and the methods used in the teaching of these young people and adult. Finally, the study revealed that teaching mediated by technological resources represents today an educational paradigm that has been consolidating. methodology chosen is the bibliographic review that uses material already published in articles, journals and periodicals and official Brazilian documents. As a theoretical basis, Soares (2003), Teberosky (1999), Freire (1987), among others, were used.

Keywords: Literacy. Literacy. Youth and Adult Education. Technological Resources.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Faixa etária do alunado da EJA.....	29
-----------	-------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Roteiro didático para análise de conteúdo.....	09
QUADRO 2	Diferenças entre a alfabetização e o	20
QUADRO 3	letramento.....	
	Distribuição entre conceitos e práticas de alfabetização e o	34
	letramento	

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Obras encontradas na Base de Dados da SciELO.....	10
TABELA 2	Obras encontradas no Portal de Periódicos do CAPES.....	10
TABELA 3	Obras encontradas no Google Scholar.....	10
TABELA 4	Abandono escolar no Brasil	28

SUMÁRIO

CAPÍTULO I- INTRODUTÓRIO.....	4
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	7
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:	11
3.1 HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EJA NO BRASIL.....	11
3.2 A PROFESSORA DA EJA.....	21
3.2.1 Competências e habilidades da professora da EJA.....	27
3.3 PERFIL DOS/AS ALUNOS/AS DA EJA.....	30
CAPÍTULO IV – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA.....	30
4.1 A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA E ESCRITA: FRAGMENTOS HISTÓRICOS...	31
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	36
4.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL NA EJA....	41
4.4 DESAFIOS PARA ALFABETIZAR NA EJA.....	
4.5 DESAFIOS ÀS PROFESSORAS DA EJA NO ATUAL CONTEXTO DA COVID-19.....	44
4.6 O ENSINO MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS E A REALIDADE DA EJA.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), artigo 37, § 1º, destinada a jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos e por motivos diversos tiveram que abandonar a escola². Assim, a EJA tem como finalidade contribuir para a aprendizagem dessas pessoas, oportunizando condições para que compreendam seu papel social e político na sociedade.

Sendo a educação um direito de todos, é necessário que haja condições para que homens e mulheres desenvolvam suas competências para criar, dialogar e intervir de forma participativa no seu contexto social. Deste modo, é necessário que, além da apropriação dos códigos linguísticos (alfabetização), compreendam a funcionalidade dessa língua (letramento), pois apesar dos conceitos de alfabetização e letramento serem distintos, os dois processos se unem. Enquanto, a alfabetização, se ocupa da aquisição da escrita, o letramento foca nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema linguístico.

Para suporte teórico e metodológico à docência na EJA recomenda-se embasamento nos estudos de Soares (2003), Di Pierro (2001), Ferreira (1999), Piletti (1988), Freire (1987), Paiva (1973), dentre outros, a fim de se criar estratégias diversificadas que oportunizem a aprendizagem dos estudantes.

O interesse por esse estudo se deu, inicialmente, a partir da minha formação acadêmica em Letras e, posteriormente, em experiências profissionais como educadora de jovens e adultos. Durante o trabalho de alfabetização na EJA, percebi a necessidade de buscar entender que, apesar de o processo de aprendizagem da leitura e escrita perpassa pelas mesmas etapas pelas quais passam as crianças, conforme descrito nos estudos de Ferreira & Teberosky (1999), há particularidades que precisam ser consideradas e que fazem toda a diferença com esse público, a saber, experiências pessoais e profissionais e seus focos de interesse.

²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) é um marco na história dos direitos sociais no Brasil e tem como alicerce o direito à educação garantida pela Constituição Federal de 1988. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida pela LDB como uma modalidade da Educação Básica destinada de acordo com o artigo 37 a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Neste sentido, demorei para ter essa compreensão, mas a experiência e a vontade de acertar me fizeram entender o quanto precisava me aprofundar teoricamente para o trabalho com esses/as alunos/as. A partir de leituras diversas, em especial de Soares (2003), procurei elaborar atividades diversificadas, a partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, a fim de valorizar as suas experiências pessoais e, conseqüentemente despertar a compreensão social da língua e escrita de forma contextualizada. Ou seja, a partir dessas experiências, se tornou possível desenvolver um trabalho de ampliação dos níveis de letramento, relacionando as informações sobre seus direitos e deveres na sociedade.

Este trabalho é resultante do interesse que essa experiência me despertou, bem como de pesquisas bibliográficas, na busca por analisar e discutir as contribuições culturais e científicas de autores como Freire (1987), Ferreiro & Teberosky (1999), dentre outros, no tocante aos desafios enfrentados pela professora da EJA ao alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as. Conforme Severino (2016) este tipo de pesquisa se realiza a partir de registros bibliográficos já publicados por outras pesquisadoras. Assim, foram utilizados artigos científicos, dissertações e documentos oficiais brasileiros, além do suporte teórico de livros dos autores já citados.

A professora que atua nessa modalidade de ensino busca uma familiarização com suportes teóricos como Freire (1987) e seu método das palavras geradoras, extraídas do contexto social e das experiências do alunado, Ferreiro (1999) e sua proposta de compreensão dos níveis de escrita e Soares (2003), que trata das relações entre alfabetização e letramento. Esse trabalho se tornou ainda mais desafiador se considerarmos o momento pelo qual estamos passando, uma pandemia de proporção mundial, que obrigou o fechamento das escolas, dentre outras mudanças na vida social. Assim, este estudo teve como objetivo compreender os desafios enfrentados pelas professoras da EJA em alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as, fazendo uso da tecnologia no ensino remoto, em cumprimento à medida sanitária do isolamento social, ocasionada pela pandemia do COVID-19.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro compreende a introdução do trabalho e o segundo apresenta a metodologia adotada

para desenvolver a pesquisa e a seleção de obras nos bancos de dados pesquisados: SciELO, CAPES e Google Scholar, seguido do roteiro para elaboração deste trabalho.

O capítulo três traz as particularidades da modalidade de ensino denominada EJA, sua trajetória histórica no Brasil e bases legais, além de destacar o perfil da professora para atuar nessa modalidade. Ressalta ainda a necessidade de esta profissional conhecer o perfil dos seus/suas alunos/as para que adeque suas estratégias metodológicas, a fim de promover a aprendizagem de um público que já frequentou a escola e, por motivos diversos, não pôde concluir seus estudos. Na sequência, o quarto capítulo mostra fragmentos da história que resultou no idioma falado no Brasil e como ocorre o processo de alfabetização, segundo a teoria de Ferreira e Teberosky (1999).

As autoras destacam as interrelações entre a alfabetização e o letramento na EJA e aborda estudos que ampliam a compreensão de que a leitura não se resume apenas na decodificação de signos linguísticos, mas implica na compreensão social da língua. Ficam evidenciados neste capítulo os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nessa modalidade, desafios estes que se intensificaram com a pandemia da COVID-19.

Essa discussão suscitou dissertar sobre as particularidades desse paradigma de educação que está se consolidando, o ensino mediado por tecnologias e seu uso na prática educativa de professoras que atuam na EJA. Por fim, apresenta-se as considerações finais, as quais evidenciam a necessidade de tornar, não somente acessíveis as tecnologias, mas também de educar para o uso destes recursos na escola e na vida.

Sendo assim, refletir sobre as políticas públicas sobre o ensino da EJA se encontram entrelaçadas aos objetivos de contribuir com a qualificação dos agentes públicos, ativistas dos campos sociais e os diversos profissionais pesquisadores que amparados no programa de estudo de políticas públicas para a Maestria, visam desenvolver e se aprofundarem em práticas democráticas que sejam eficientes e possam ser aplicadas no Brasil.

Portanto, este trabalho cunho acadêmico tem por finalidade contribuir para a reflexão e importância social sobre as particularidades da EJA, nesse contexto do

ensino mediado pelas tecnologias, seja de forma remota ou híbrida. Além disso, oportunizar à professora da EJA refletir acerca da necessidade de se trabalhar as habilidades e competências dos/as alunos/as, tornando-os cada vez mais aptos para interagir socialmente, em especial, nesse novo contexto, cada vez mais tecnológico.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Na estruturação de uma pesquisa científica é fundamental a escolha de um método. Para Minayo (2003, p. 16-18), a metodologia de uma pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido, pois trata do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade. Não se pode conceber o raciocínio na elaboração de um trabalho intelectual ao sabor da inspiração espontânea, sem obediência a um plano e sem a aplicação de um método.

Este estudo é resultado de uma pesquisa exploratória, de levantamento bibliográfico. Sua realização ocorreu a partir da leitura e análise de documentos que permitiram à pesquisadora familiarizar-se ainda mais com o tema definido, partindo do problema e perseguindo os objetivos (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Gil (2007) classifica a pesquisa exploratória como uma metodologia que costuma envolver o levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

No que se refere à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual considera que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, que não pode ser traduzida em números. Assim, procura-se o aprofundamento na compreensão dos fenômenos estudados, sem preocupação com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (ALVES, 1991; GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996; PATTON, 2002).

Na busca de respostas ao questionamento levantado utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que permitiu o contato da pesquisadora com informações de referências já publicadas. Dessa forma, depois de analisá-las, buscou-se suas contribuições culturais e científicas para o desenvolvimento do estudo. Esta é uma

técnica que permite obter informações na literatura acadêmica sobre o tema de interesse, oportunizando conhecimento na produção de um trabalho original.

De acordo com a autora Fachin (2017), a pesquisa bibliográfica é um conjunto de informações que oportunizam conhecimento ao leitor. É considerada a base para os demais tipos de pesquisa, mas pode conduzir um estudo em si mesmo. Para utilizar este tipo de pesquisa, deve-se fazer um levantamento dos temas, a fim de identificar o assunto com o qual há identificação.

De acordo com Severino (2016), a pesquisa bibliográfica é aquela que utiliza categorias já trabalhadas por outros pesquisadores. É considerada um método abrangente e complexo, pois inclui as seguintes etapas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação de redação (MARCONI; LAKATOS, 2019).

Para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se as bases de dados e o portal de periódicos da SciELO (Scientific Eletronic Library Online), o Portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Scholar por reunir em um único ambiente, produções acadêmicas de fontes confiáveis e de qualidade. Os artigos e revistas científicas apresentados nesses ambientes são produzidos por especialistas em sua área de conhecimento.

Na realização desta pesquisa foram utilizados artigos científicos publicados no Brasil, no espaço de tempo compreendido entre 2001 a 2015. Através do filtro de pesquisa, leitura exploratória de resumos e títulos, verificou-se a relevância das obras e temas condizentes com a proposta do estudo.

Vergara (2012), destaca que em um estudo qualitativo a análise de dados é interpretativa, pois, parte do olhar que o/a pesquisador/a tem em relação aos dados coletados, estão relacionados às suas experiências socioculturais. Assim, a análise apresentada nos capítulos três e quatro, são resultantes da somatória dos dados coletados e das vivências da pesquisadora na área da educação, mais especificamente na EJA.

Ainda de acordo com Olabuenaga e Ispizúa (1989), esse estudo permite ler e interpretar documentos que oportunizam o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, antes inacessíveis.

Dessa maneira, o quadro abaixo, apresenta de forma objetiva as etapas da organização, leitura e análise dos dados, tendo como base as orientações de Barbosa (2010).

Quadro 1- Roteiro didático para análise dos dados

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; - Escolha inicial dos documentos; - Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro: palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto-delimitação do contexto (se necessário); 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente; - Constituição do <i>corpus</i>: seguir normas de validade: <ol style="list-style-type: none"> 1 - Exaustividade - dar conta do roteiro; 2 - Representatividade- dar conta do universo pretendido; 3 - Homogeneidade: coerência interna de temas; 4 - Pertinência: adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do Material	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; - Preparação e exploração do material – alinhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento do texto em unidades/categorias; - Reagrupamento por categorias para análise posterior (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos dados brutos; - Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inferência com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de interferências estatísticas.

Fonte: Marcílio Barbosa M.S.et al. (2010, p. 35).

Os critérios de exclusão do material foram formados por artigos científicos não disponibilizados na íntegra, em língua estrangeira, com exceção do espanhol, e materiais que não correspondiam, de forma específica, à temática de estudo.

O universo da referida pesquisa bibliográfica foi composto por estudos que tiveram como amostra jovens e adultos do sexo masculino e feminino que não concluíram seus estudos e retornaram à escola fazendo parte da modalidade EJA. Foram utilizados os seguintes descritores: alfabetização; letramento; educação de

jovens e adultos e ensino híbrido. Após busca nos bancos de dados, obteve-se os seguintes resultados quantitativos:

Tabela 1: Obras encontradas na Base de Dados da SciELO

Descritores	Nº de publicações Encontradas	Obras relevantes para o estudo
Alfabetização	810	34
Letramento	503	155
Educação de Jovens e Adultos	355	13
Ensino Híbrido	47	19
TOTAL	1.715	221

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Tabela 2: Obras encontradas no Portal de Periódicos do CAPES

Descritores	Nº de publicações Encontradas	Obras relevantes para o estudo
Alfabetização	3.434	366
Letramento	2.062	273
Educação de Jovens e Adultos	3.396	318
Ensino Híbrido	586	46
TOTAL	9.478	1.003

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Tabela 3: Obras encontradas no Google Scholar

Descritores	Nº de publicações Encontradas	Obras relevantes para o estudo
Alfabetização	15.600	1.720
Letramento	9.200	1.470
Educação de Jovens e Adultos	24.700	1.290
Ensino Híbrido	8.460	430

TOTAL	57.960	4.910
-------	--------	-------

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Aplicados os critérios de exclusão e após a leitura dos títulos e resumos foram selecionadas as obras mais relevantes para a pesquisa. Em seguida, após a leitura e o fichamento dessas fontes, os resultados obtidos foram tabulados, analisados e interpretados, subsidiando teoricamente este estudo.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é uma modalidade do ensino destinada exclusivamente para jovens (a partir dos 15 anos) e adultos (a partir dos 18 anos) que não conseguiram concluir o ensino fundamental ou médio por motivos diversos. É oferecido pelos estados e municípios, gratuitamente, permitindo que o/a aluno/a conclua sua escolarização.

A oferta desta modalidade de ensino atende às exigências estabelecidas pela Constituição Federativa Brasileira de 1988 em seu artigo 208, “o ensino fundamental deve ser oferecido gratuitamente para todos aqueles que não tiveram acesso na idade adequada”.

Sendo assim, a EJA está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), objetivando amenizar as questões sociais de exclusão, bem como, oportunizar a continuidade aos estudos. Embora as disciplinas que compõem o currículo são as mesmas do ensino convencional, o material didático de estudo está embasado em módulos que podem ser concluídos em um período de seis meses. Portanto, esta modalidade de ensino visa oportunizar que alunos/as concluam seus estudos em um período mais curto, compensando a distorção série idade que se faz presente nas matrículas dessas turmas da EJA.

3.1 HISTÓRICO E BASES LEGAIS DA EJA NO BRASIL

A EJA se inicia no Brasil com a chegada dos jesuítas, que tinham como objetivo propagar o catolicismo e alfabetizar tanto crianças como adultos. Contudo,

com a vinda da família real portuguesa no século XIX os jesuítas foram expulsos e o direito à educação passou a ser dado apenas às classes médias e altas nas poucas escolas que existiam, ou em casa, onde os filhos recebiam atendimento escolar (STRELHOW, 2010).

A Constituição de 1824 estabelecia que todo cidadão teria o direito à instrução primária gratuita, assim, a aprendizagem da leitura, escrita e contas, bem como, a frequência à escola passam a serem vistos como aspectos de suma importância para a edificação de uma sociedade civilizada (VEIGA, 2008). De acordo com a autora a escola tinha o papel civilizatório, sendo a educação escolar voltada para homogeneizar a população, com o intuito de disseminar padrões nos âmbitos morais e culturais desejados pela elite da época. Dessa maneira, os escravizados, os pobres e os mestiços deveriam frequentar a escola para serem doutrinados.

Em 1854 é instituída a primeira escola noturna no Brasil, com a finalidade de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Vale registrar algumas especificidades ao longo do território brasileiro: no Pará, as escolas tinham a função de alfabetizar os indígenas e no Maranhão esclarecer os colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

No dia nove de janeiro de 1881 criou-se o Decreto nº 3.029, conhecido como "Lei Saraiva", em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil e criação do "título de eleitor". Todavia, esta lei era totalmente excludente pelos pré-requisitos exigidos para votar, a exemplo da comprovação da renda, com limite de renda anual de 200 mil-réis, valor que não era considerado alto, mas de difícil comprovação e o domínio da leitura e escrita (LEÃO, 2012, p. 612). Sendo assim, esta lei associava o analfabetismo à incapacidade e à inabilidade social de negros e índios, para assim restringir o eleitorado ao voto por consequência ao analfabetismo. Essa era uma forma de impedir a participação popular. Infelizmente o analfabetismo aumentou com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, pois representava a única modalidade de educação da época (PAIVA, 1973).

Nos anos seguintes da transição do Império para a República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Assim, em

1910, expande-se a rede escolar, com o objetivo de diminuir o analfabetismo das classes mais desfavorecidas, negros e indígenas, que não tiveram acesso à escola e não dominavam a leitura e a escrita. Já no século XX, no decorrer das décadas de 1920 e 1930, juntamente com a Revolução de 30 e com as mudanças políticas e econômicas resultantes especialmente do processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira (PAIVA, 1973).

Todavia, a partir de 1930, houve interesse em organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo. Assim, através da Constituição de 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos. Porém, com a substituição desta Constituição pela de 1937, foi retirada a responsabilidade do Estado para com a formação educacional do país (AGUIAR, 2001).

Desse modo a Educação de Jovens e Adultos perpassa pela história como a educação destinada às minorias desfavorecidas, onde por um longo período possuía uma educação voltada para alfabetizar mecanicamente.

Considerado um avanço para a educação de jovens e adultos é regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), de modo a garantir recursos para a alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1942, Capanema apresentou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Instituído pelo Decreto nº 4.958 / 42, tinha o objetivo de ampliar e melhorar o sistema escolar primário em todo o Brasil. Assim, o FNEP era constituído de tributos federais criados para esse fim. Anteriormente, a aplicação dos recursos era feita pelos estados, mediante a assinatura de convênios, conforme o trecho do documento abaixo:

Art. 1º Fica instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Art. 2º O Fundo Nacional de Ensino Primário será formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados. *Parágrafo único.* Os recursos e a aplicação do Fundo Nacional de Ensino Primário deverão figurar no orçamento da receita e da despesa da União, regendo-se a matéria pela legislação federal de contabilidade. Art. 3º Os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades; Art. 4º Fica o ministro da Educação autorizado a assinar, com os governos dos Estados,

Territórios e Distrito Federal, o Convênio Nacional de Ensino Primário, destinado a fixar os termos gerais não só da ação administrativa de todas as unidades federativas relativamente ao ensino primário mas ainda da cooperação federal para o mesmo objetivo; Art. 5º A concessão do auxílio federal para o ensino primário dependerá, em cada caso, de acordo especial, observados os termos gerais do Convênio Nacional de Ensino Primário e as disposições regulamentares que sobre a matéria forem baixada (BRASIL, Decreto-Lei nº 4.958, 1942).

Desse modo, o FNEP se tornou uma

[...] peça essencial do nosso sistema educacional, pois é dele principalmente que vai depender a liquidação do analfabetismo no país e bem assim a constante elevação da qualidade do nosso ensino primário. A importância fundamental desse Fundo Nacional foi reconhecida pela Assembleia Constituinte, que lhe assegurou a existência numa cláusula constitucional (Constituição de 18 de setembro de 1946) [...] (MAMÉDIO, 2019).

Em 1947, criou-se no Brasil o SEA (Serviço de Educação de Adultos), voltado para a educação de todos os brasileiros iletrados das áreas urbanas e rurais. Assim, é criado um curso primário para adultos para “atender apelos da Unesco em favor da educação popular (...)” (Paiva, 1987, p.178).

Para Stephanou e Bastos (2005), a pessoa analfabeta era vista socialmente, como aquela que não possuía aptidão de compreensão, conseqüentemente vista como ignorante, incapaz, “cabeça dura” e sem jeito para as letras. Eram comparadas a crianças, pelo fato de não saber ler e acreditava-se que o trabalho com essas pessoas não exigia do/a professor/a formação especializada, ou seja, qualquer pessoa alfabetizada poderia ensinar a um adulto.

Mais tarde, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, passou a discutir a necessidade de se rever os métodos utilizados na educação de adultos. Assim, criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Sendo assim, vale destacar aqui o trabalho desenvolvido, principalmente na década de 50, pelo pedagogo Paulo Freire (1987, 1996), em seus estudos sobre a

educação de adultos, nos quais destacam que o processo de aprendizagem deve acontecer de forma contextualizada às necessidades do/a aluno/a e ao seu meio social. Por influência de Freire, esse período foi marcado por intensas mobilizações políticas e por lutas em prol da alfabetização de adultos e educação popular como meio de oportunizar a consciência democrática das massas rurais e urbanas.

Em função da insatisfação de vários setores com as campanhas governistas, que imprimiam uma visão utilitarista e caritativa à EJA, diferentes iniciativas surgiram e se encontraram no “II Congresso Nacional de EDA”, em 1958, o qual refletiu as contradições, divergências e ambiguidades existentes entre os vários movimentos populares que atuavam com a EDA e os organismos governamentais. O Congresso foi um marco rumo à transformação das ideias educacionais brasileiras, e trouxe um novo conceito antropológico de cultura – que ao ser difundido gerou uma nova imagem do analfabeto, como um homem capaz e produtivo, responsável por grande parte da riqueza da nação – além de reintroduzir as reflexões sobre o social, propiciando vínculos entre educação e consciência política. A sociedade foi conclamada a participar do processo de alfabetização dos adultos (RODRIGUES, 2000a, p. 10-11).

Por conseguinte, começa a acontecer entre o fim da década de 1950 e início da década de 1960, uma grande mobilização social em prol da educação de adultos: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Estes movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular e destacar a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimentos.

A partir da repercussão desses movimentos de alfabetização popular, Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, porém com o Golpe Militar de 1964 este foi substituído por ser considerado uma ameaça ao regime e a educação continua a homogeneizar e controlar as pessoas (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Assim, é instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que esvazia todo senso crítico e problematizador estimulado por Freire.

O Mobral tinha como objetivo alfabetizar de forma funcional (mecânica), restrita apenas à apreensão da habilidade de ler e escrever. Um dos slogans do Mobral era: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). Isso mostra uma tentativa de responsabilizar o/a aluno/a pela sua situação de analfabetismo e, conseqüentemente, pelo subdesenvolvimento do país. Unindo-se a este pensamento, os/as alfabetizadores/as selecionados/as para atuar como professores/as no Mobral só precisavam ser alfabetizados/as, o que limitava sobremaneira a qualidade do ensino oferecido.

Embora formalmente criado em 1968, o MOBREAL só foi implementado a partir de 1971, porém a recessão econômica dos anos 80 inviabilizou a continuidade do programa e com o fim do regime militar, em 1985, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que também foi extinta em 1990, pelos resultados insatisfatórios (PAIVA, 1987).

No intuito de marcar a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização, anunciado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lança, em 11 de setembro de 1990, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que tinha como objetivo mobilizar a sociedade quanto à alfabetização de jovens e adultos, se propondo a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro.

No início da década de 1990 destacam-se o *Movimento de Alfabetização* (MOVA), que visava contribuir para a redução do analfabetismo no país entre jovens e adultos, defendendo uma alfabetização a partir do contexto socioeconômico do alunado; o *Programa Alfabetização Solidária* (PAS), uma ação desenvolvida pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criticado pela falta de preparo das professoras alfabetizadores; o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), que visava atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Neste período a EJA tinha o desafio de criar uma metodologia eficiente e criativa, a fim de fortalecer a cidadania do/a aluno/a e sua formação cultural (FURLANETTI, 2009).

Na verdade, o PRONERA é criado no ano de 1988, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e com a presença dos movimentos sociais do campo e das universidades públicas ou comunitárias, com o objetivo de promover a educação de jovens e adultos que trabalham no campo a fim de erradicar o analfabetismo. Este programa destaca-se pela proposta de formar professores/as residentes nos próprios assentamentos, aumentando o nível cultural e de instrução da população assentada, pois a filosofia defendida era que investir em profissionais da educação comprometidos com a comunidade e a causa, melhora a qualidade do ensino nas escolas do campo. O resultado é que entre os anos de 1998 e 2002 o PRONERA alfabetizou quase 110 mil jovens e adultos, elevando a escolaridade de mais de cinco mil monitores alfabetizadores distribuídos em 2.281 assentamentos (ROSA, [s.d.]).

Não obstante, para fazer parte do programa era necessário que o interessado preenchesse os seguintes requisitos:

- a) Ser beneficiário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na condição de população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o Parágrafo 1º do Art. 1º do Decreto Nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008.
- b) No caso dos assentados do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ou em projetos de assentamento realizados por outros órgãos, reconhecidos pelo INCRA, serão considerados beneficiários do PRONERA os titulares (homens e mulheres) da parcela e seus dependentes.
- c) No caso dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), serão considerados beneficiários do PRONERA os titulares da parcela (com comprovação fornecida pela Unidade Técnica Estadual do programa) e seus dependentes (EDITAL 01 / 2014, p. 02).

O PRONERA foi responsável pela formação em nível superior de 3 mil jovens³ das áreas de reforma agrária, sendo que em 1998, passou a ofertar no estado do Rio Grande do Sul, o curso de Pedagogia em convênio com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atualmente, os cursos oferecidos pelo PRONERA atendem outras áreas do conhecimento, como

³Fonte: Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil. Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

Geografia, Pedagogia, Direito, História, Artes, Letras, além de Agronomia, Zootecnia, Engenharia Agrônômica, Zootecnia, Engenharia Agrônômica, Ciências Agrárias e Médica Veterinária (BRITO, 2011).

De acordo com Santos (2010), o programa conseguiu alfabetizar, escolarizar, capacitar e graduar a cerca de 500 mil jovens e adultos através das parcerias com mais de 60 universidades públicas nos âmbitos federais, estaduais e filantrópicas, assim como, escolas técnicas, secretarias estaduais e municipais de educação.

O Movimento de Alfabetização (1989-1992) também merece destaque. Foi resultado de uma parceria entre o governo municipal de São Paulo e organizações comunitárias vinculadas aos movimentos sociais urbanos. Nesta época Freire, que era filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi nomeado como Secretário de Educação na gestão da então prefeita, Luiza Erundina (1989-1993). Assim, as organizações mobilizavam os educandos, enquanto as comunidades indicavam os/as professores/as que recebiam capacitação do governo municipal para atuar nesse programa que reuniu mais de 20 mil alunos e mil núcleos de alfabetização. Depois de alfabetizados, os jovens e adultos tinham ingresso garantido nos cursos do Ensino Fundamental (PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 18-19).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) define a EJA como uma modalidade de ensino voltada para atender este público de forma gratuita, considerando seus interesses, condições de vida e de trabalho. Além do acesso, o artigo 37 destaca também a importância da permanência desse/a aluno/a trabalhador/a na escola e o artigo 38 apregoa a garantia do prosseguimento dos estudos oferecidos pelos sistemas de ensino.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este

artigo realizar-se-ão: I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (LDB, 1996, p. 27-8).

Após esse importante destaque dado pela LDB de 1996, outro grande marco para a Educação de Jovens e Adultos foi a realização da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) que promoveu os fóruns de EJA.

A CONFITEA foi constituída pela UNESCO em 1949, em Elsinore, Dinamarca, onde seu objetivo era propagar a autonomia e responsabilidade, para que as pessoas e a comunidade encontrassem com rapidez as transformações e mudanças sociais, econômicas e culturais necessárias. Esta conferência ainda acontece a cada doze anos e já foi realizada no Canadá (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo na Alemanha (1997) e Belém do Pará, Brasil (2009).

Dentre os temas abordados neste evento estão a garantia dos direitos universais à alfabetização e à educação básica, que são compreendidos como instrumento diante da democratização; o acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. Logo, a EJA deve:

[...] contribuir para a formação de cidadãos democráticos mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural; Promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo; [...] Incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificada, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA (BRASIL, Lei Federal 13.005, 2014).

Diante da necessidade diversas normatizações surgiram como a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de

Jovens e Adultos para os ensinos fundamentais e médios, priorizando a consideração do perfil dos/as alunos/as e à conformidade da faixa etária no projeto de um modelo pedagógico, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01/2000;

I- Equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; II-Diferença: identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

A expressão de Jovens e Adultos definida pelo Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação define a idade do público-alvo desse segmento, bem como, as competências desse sistema de ensino e certificação. Ainda de acordo com a Resolução n.º 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000 de 10/05/2000, fica estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, do qual Cury (2004) foi relator, e enfatiza que:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso as regiões do trabalho e da cultura (...). A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (CURY, 2004, p.10).

Todavia, é necessário que o governo invista na EJA para continuidade dos trabalhos desenvolvidos no combate ao analfabetismo, pois, de acordo com os dados do IBGE (2019), a taxa de analfabetismo ainda está elevada.

Colocar título no quadro

TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL / ANO		2016	2017	2018	2019
GRUPOS DE IDADE %	15 anos ou mais	7,2	6,9	6,8	6,6
	25 anos ou mais	8,8	8,5	8,2	7,9
	40 anos ou mais	12,3	11,8	11,5	11,1
	60 anos ou mais de idade	20,4	18,6	18,6	18,0
15 anos ou mais	Homem	7,4	7,1	7,0	6,9

SEXO %		Mulher	7,0	6,8	6,6	6,3
	60 anos ou mais de idade	Homem	19,7	18,3	18,0	18,0
		Mulher	20,9	20,0	19,1	18,0
COR OU RAÇA%	15 anos ou mais	Branca	4,1	4,0	3,9	3,6
		Preta ou parda	9,8	9,3	9,1	8,9
	60 anos ou mais de idade	Branca	11,6	10,8	10,3	9,5
		Preta ou parda	30,7	28,8	27,5	27,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Mediante exposto, percebe-se que o analfabetismo é maior no grupo populacional com idade de sessenta anos ou mais. Porém, apesar de perceber que esse número foi reduzido se compararmos o ano de 2016 com o ano de 2019, a taxa de analfabetismo neste grupo ainda é alta, considerando que a taxa de 18,0% equivale a quase 6 milhões de pessoas.

Mesmo sendo incluídos gradualmente os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo em relação aos jovens. Já no comparativo da pesquisa quanto ao gênero, a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais em 2019 foi de 6,3%, enquanto a dos homens foi de 6,9%, porém, em relação a 2018, essa taxa caiu 0,3% para as mulheres e 0,1% para os homens. Todavia, ao examinar a faixa etária do público com mais idade, a taxa de analfabetismo das mulheres permaneceu igual à dos homens, alcançando cerca de 18,0% em 2019, um percentual quase três vezes maior do que comparado ao grupo de pessoas de 15 anos ou mais.

Na análise de cor ou raça, percebe-se a diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Assim, em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, número que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3%). Enquanto, no grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. No comparativo dos dados de 2019 com 2016, percebe-se queda de 2,1% para pessoas de cor branca e de 3,6% para pretas e pardas. Esses percentuais indicam que o analfabetismo ainda é uma

realidade, por isso é necessário oportunizar o direito dessas pessoas que, por motivos diversos, interromperam seus estudos.

Neste sentido, se torna possível afirmar que essa situação foi agravada na atualidade do contexto da pandemia de COVID-19, sendo um período que houve grandes prejuízos para o alunado, pois, o ano letivo de 2020 sofreu o fechamento das escolas que passaram a ofertar o ensino no formato remoto. Esta modalidade de ensino remoto pode ter deixado de prestar assistência educacional aos/às estudantes da EJA que não têm acesso ou não dominam os recursos tecnológicos, assim, não puderam acompanhar as aulas, mas voltaremos a essa questão mais adiante.

3.2 A PROFESSORA DA EJA

Alunos/as da EJA, muitas vezes sofrem preconceito, discriminação, críticas advindas da própria família e/ou da comunidade. Dessa maneira, existe a necessidade de que a professora desta modalidade de ensino busque conhecer as experiências dessas pessoas, realizando atividades diagnósticas com o intuito de identificar as potencialidades de cada um/uma. Deste modo, ele poderá traçar uma linha de trabalho. Em relação às atividades práticas se torna imprescindível que estejam de acordo com o cotidiano dos/as alunos/as, de modo a integrar os conteúdos com atividades significativas do dia-a-dia.

Aproveitar a experiência da turma como alicerce na preparação das aulas e dos projetos didáticos gerará um ambiente receptivo e suscetível para conversar, expor e mostrar que o saber da professora não é mais importante e que a sala de aula é um espaço para construir o conhecimento de forma coletiva (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o educando precisa ser valorizado como um sujeito que pensa, que tem ideias e que colabora com o processo de ensino e aprendizagem, numa relação dinâmica de troca. Conforme Freire (1987), a relação professora–aluno/a não pode ser uma relação de opressor e oprimido, deve ser uma relação que gira em torno de uma educação libertadora, em que ambos abriam novos

horizontes culturais, de acordo com cada realidade, ou seja, ambos ensinam e aprendem.

Para Freire (1996, p. 96),

(...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nesse sentido, o trabalho da professora que atua na EJA é complexo, pois faz-se necessário oportunizar situações didáticas que favoreçam a refletir criticamente seu papel na sociedade, de forma que se perceba como sujeito capaz de transformar sua realidade, a partir do conhecimento. Para Soares (2003), o papel do/a professor/a é de mediador no processo da leitura e escrita em que o/a aluno/a deve estar apto/a a utilizá-la nas práticas sociais.

Os conhecimentos e experiências trazidos por estes/as alunos/as devem ser considerados e respeitos. De acordo com Aoki (2013, p. 7), esses conhecimentos são adquiridos “em geral de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho”. Assim, utilizar textos que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, considerando o contexto social que vivenciam e as novas experiências de leitura e escrita que as ferramentas tecnológicas vêm proporcionando, a exemplo dos aplicativos de mensagens e redes sociais, se constitui em uma diversidade de possibilidades a serem exploradas pelas professoras.

Outro desafio da professora que atua na EJA está relacionado a apresentar aos seus/suas alunos/as que além de aprender a ler e escrever, os mesmos precisam ampliar esse conhecimento de forma crítica e reflexiva, de modo a compreender as informações e produzir seus próprios textos a partir de novas ideias e conceitos. A educação é um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 13).

Em consonância com Freire, Cagliari (2008, p, 107) destaca que:

É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola.

É importante que os/as alunos/as da EJA percebam o quanto é importante esse processo de comunhão, a fim de que compreendam que, somente através desta educação libertadora, é possível transformar suas vidas. De acordo com Freire (1996, p. 58), “a gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão da prática”. Dessa maneira, a partir de uma ação-reflexão-ação, a docência passa a ter um compromisso na transformação das desigualdades sociais tão evidentes na EJA.

Todavia, mediar ações onde os/as alunos/as adquiram competência leitora proficiente ou avançada não tem sido tarefa fácil para o educador da EJA. Logo, as avaliações nacionais como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam dados insatisfatórios na leitura, escrita e matemática.

No ano de 2018, o PISA apontou que 68,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática. Em leitura, o número chega a 50%. Estes índices foram coletados a partir da aplicação da avaliação em 597 escolas públicas e privadas, com 10.961 alunos/as selecionados de forma amostral, a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes. Cerca de 7 mil professores também responderam questionários⁴.

Em relação à leitura, o resultado envolve a incapacidade na compreensão de textos simples. Ainda segundo a pesquisa, fatores como contexto sociocultural e

⁴ PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206> Acesso em: 20 agos. 2021.

econômico influenciam na inserção desse sujeito na escola e sua conclusão. Ressalta-se que essa avaliação é realizada a cada três anos.

Um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em Matemática e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, denomina-se ANA. Ela é realizada anualmente com alunos/as do 3º ano Fundamental das escolas públicas brasileiras. Em 2016 foi aplicada em 49.023 escolas com 2.500.485 estudantes (RELATÓRIO SEB/ANA 2016, p. 61)

Desse modo, os resultados em leitura foram: 54,73% dos estudantes com idade acima dos 8 anos (90% dos avaliados) permanecem em níveis insuficientes de leitura e 45,2% obtiveram níveis satisfatórios em leitura com desempenho nos níveis adequado e desejável. Na escrita, 66,15% dos estudantes estão nos níveis adequado, mas 33,95% ainda estão nos níveis insuficientes; matemática 54,4% ainda está abaixo do desempenho desejável sendo 45,5% adequado e desejável⁵.

Já os resultados das avaliações apontam a realidade da educação brasileira e a importância de uma formação adequada para o/a professor/a, de modo que este, seja capaz de compreender o estágio de evolução do seu/sua aluno/a na escrita e na leitura, a condição social desse/a aluno/a e ainda quais são as melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas em sala de aula, a fim de promover a aprendizagem. Nesse sentido, Fernandes e Gomes (2015) afirma que:

A formação dos professores deve contemplar ainda o disposto no art. 22 da LDB, o qual afirma que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim como no art. 61 da referida lei, onde afirma que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Portanto, a formação destes professores exige que se cumpram os preceitos legais e que se busque soluções para os constantes desafios desta modalidade (FERNANDES e GOMES, 2013, p.04).

⁵INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Alfabetização. 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>> Acesso em: 20 agost. 2021.

Não obstante, uma transformação nesses números e nessa realidade perpassa por políticas públicas que garantam o que estabelece a jurisdição brasileira: o direito à educação. Assim, faz-se urgente que sejam oportunizadas formação inicial e continuada e condições de trabalho para o professorado da EJA, com recursos materiais de qualidade, a começar pelo espaço físico escolar, bem como, formação para uso das tecnologias educacionais disponíveis nas escolas.

3.2.2 Competências e habilidades da professora da EJA

A proposta curricular nacional para a EJA (2002), de acordo com o MEC, visa promover a formação para o pleno exercício da cidadania, a atuação da gestão e do próprio/a aluno/a na tarefa de organizar significados relevantes sobre os conteúdos de aprendizagem, prática pedagógica de cooperação e solidariedade e o reconhecimento dos saberes adquiridos pelo indivíduo dentro do seu grupo cultural na sociedade, como o ponto de partida para gerar novos conhecimentos.

Destaca-se ainda a partilha de responsabilidade sobre a aprendizagem do/a aluno/a da EJA, na busca de escolhas que os ajudem a desenvolver a habilidade de aprender a aprender. De acordo com Freire (1987, p. 104), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. Logo, educar consiste em uma relação interativa entre pessoas, na perspectiva de “ler” e transformar realidades através de uma ação conjunta de aprender, ensinar, inquietar e produzir.

Mediante o exposto, a professora que atua na EJA deve inicialmente incentivar seu/sua aluno/a com alegria, deve instigar a esperança, do verbo esperar, como nos diz Freire.

Ensinar exige alegria e esperança [...]. A esperança de que o professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. [...] a esperança faz parte da natureza humana (FREIRE, 1998, p.80).

Nesse contexto, é importante criar um vínculo de trabalho em que haja respeito e uma relação dialógica no processo ensino-aprendizagem. Segundo Aranha (1996, p. 184), o homem se constitui pelo convívio social e quando essa

relação é dialógica, todos os participantes atuam para elaborar conhecimentos significativos. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1987, p. 83).

É por isso que, partindo desta perspectiva, define-se como *competências*, as características do profissional em executar seu trabalho com qualidade e *habilidades*, como os atributos pessoais que o profissional possui ou que possa vir a adquirir, para qualificar-se ainda mais nas suas ações de trabalho.

Em relação aos aspectos comunicativos, na *práxis* pedagógica deve prevalecer a clareza, o uso de uma linguagem adequada ao/à aluno/a e um bom relacionamento interpessoal. O educador da EJA, como qualquer outro educador, convive com as diferenças, precisando interagir com elas no ato de ensinar ou de mediar processos de aprendizagem, por isso a relevância de se demonstrar compromisso com essa modalidade de ensino como uma educação possível, capaz de gerir mudanças significativas na vida de cada aluno/a, permitindo-lhe a reescrita da sua história de vida.

Diante dessas características descritas, destacam-se por sua vez, a importância desta profissional estar sempre atualizado, por compreender que o público-alvo dessa modalidade de ensino, são pessoas com uma visão de mundo já formada. Assim, surge a necessidade de que a professora atuante na modalidade da EJA se qualifique para utilizar ações pedagógicas específicas que atendam às necessidades dos/as alunos/as. Conforme Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Portanto, na EJA, o respeito aos/às alunos/as que, ao retornarem à escola, criam a expectativa de recuperar o tempo perdido, é fundamental. É importante que sejam dadas a este cidadão/cidadã possibilidades de, além de dominar a leitura e a comunicação escrita, desenvolva um pensamento crítico e reflexivo a respeito da sua condição e do seu entorno.

3.3 PERFIL DOS/AS ALUNOS/AS DA EJA

Os/as alunos/as da EJA são jovens e adultos que por diversos motivos não frequentaram a escola regular, ou que estão matriculados na escola regular e encontram-se em defasagem idade – série. Também tem os que iniciaram a escolarização já na fase adulta. Porém, esse público apresenta especificidades que os diferenciam dos/das que estudam durante o período diurno. De acordo com Paiva (1983) o público da EJA era de jovens, mulheres e homens trabalhadores onde:

São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. Muitos nunca foram à escola, ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

Nesse contexto, cada aluno/a da EJA traz consigo sua individualidade, responsabilidades e experiências, que devem ser consideradas durante as intervenções pedagógicas. Assim, para caracterizar estudantes da EJA é necessário conhecer sua “condição social, étnica, racial, cultural e espacial tem que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador/a” (ARROYO, 2006, p. 23).

As histórias de vida, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos, que diferem de uma pessoa para outra, influenciam os objetivos e interesses destes/as estudantes na aprendizagem e na vida. Nessa perspectiva,

[...] os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade da EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e o adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...] (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p.31).

A seguir, dados de pesquisa do IBGE (2019) apontam a idade e perfil étnico dos/as alunos/as que abandonaram precocemente seus estudos.

Tabela 4: Abandono escolar no Brasil

	Até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Total	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18,0
Homem	9,0	7,7	13,6	17,4	18,0	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17,0	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14,0	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9,0	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9,0	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-O este	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9

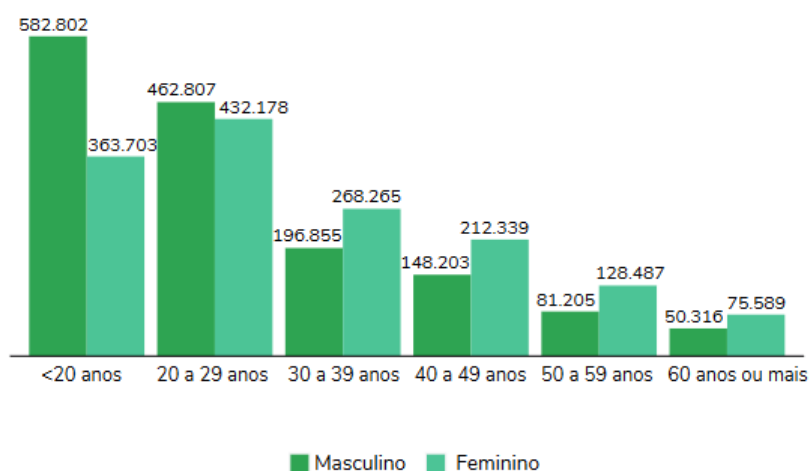
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Em se tratando do aspecto cor/raça, o último Censo Escolar da Educação Básica⁶, divulgado pelo INEP indica que pretos e pardos são maioria na EJA e representam 72,0% dos/as alunos/as.

Ainda segundo o Censo, predominam na EJA alunos/as com menos de 30 anos (61,3% das matrículas), sendo que a maioria dos que tem menos de 30 anos são do sexo masculino (56,8%) e o grupo com mais de 30 anos é formado, predominantemente, pelo sexo feminino (59,0%), conforme gráfico abaixo:

⁶BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Básica, 2020. Resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

Gráfico 1 - FAIXA ETÁRIA E SEXO DO ALUNADO DA EJA



Fonte: CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020 (RESUMO TÉCNICO)

Comerlato (2001) destaca o nível socioeconômico e algumas características que são comuns para estes/as alunos/as, alguns jovens em distorção série e idade que nunca trabalharam, outras adolescentes que possuem filhos e necessitam concluir os estudos, homens e mulheres de meia idade que sentiram a necessidade de retornar aos estudos para ocupar o tempo, há também alunos/as com alguma deficiência (cognitiva, motora, visual e auditivo), normalmente oriundos do ensino regular diurno, onde sua idade cronológica não corresponde mais ao permitido nesse período das turmas regulares.

Chama a atenção que, apesar desses/as alunos/as não terem concluído seus estudos, suas experiências pessoais, postura crítica e questionadora sobre diferentes aspectos sociais, políticos e culturais, agregam no seu processo de aprendizagem. Logo, estas precisam ser validadas.

Segundo Arroyo (2006, p. 35),

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Portanto, validar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e suas experiências de vida na escola é uma forma de garantir que seus direitos de acesso à educação se concretizem e estes sintam prazer em estudar e entender que, somente através do conhecimento, é possível alcançar seus objetivos.

CAPÍTULO IV – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

4.1 A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA E ESCRITA: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

O sistema de escrita e leitura utilizado nos tempos primórdios representava situações do cotidiano retratadas em forma de desenhos nas paredes das cavernas (período icônico) e depois através dos símbolos, os pictogramas (período arbitrário). Adiante, houve transformações na escrita, do sistema ideográfico para o sistema fonográfico e mais tarde para o sistema alfabético. Estes tipos de escrita serviram em cada período da história para ampliar a comunicação entre as pessoas de acordo com a sua necessidade de comunicação (CAGLIARI, 1998).

O sistema alfabético brasileiro tem origem nos povos semíticos e gregos, que os desmembrava em consoantes e vogais, dando origem à escrita e à palavra tal qual as conhecemos hoje no mundo ocidental. Segundo Cagliari (1998), a definição que se pode dar à escrita é a de “representação gráfica da linguagem”, cuja finalidade primordial é a leitura. Contudo, com o passar do tempo, houve uma evolução natural da linguagem oral e escrita, a exemplo dos romanos que falavam vários dialetos e certas palavras eram usadas com maior frequência. Surge então o

latim, que dá origem à Língua Portuguesa. Todavia, esta passou por algumas modificações tanto na leitura quanto na escrita, sobretudo na relação som/letra, por isso, houve a necessidade de sistematizar o uso da língua (norma ortográfica), que serviu de modelo para todos os usuários da língua a ser ensinada.

Entretanto, para que isso ocorresse na prática, fez-se necessário que o sujeito entrasse em contato com a exposição da língua, incorporando ao seu vocabulário novas palavras, construindo a sua linguagem paulatinamente, testando suas hipóteses através de diferentes modalidades textuais, a fim de possibilitar uma aprendizagem com competência linguística. Na prática, à medida que a criança interage com diferentes signos linguísticos com os adultos, como contar histórias ou simplesmente conversar, desenvolve-se modelos de linguagem oral.

Contudo, no processo da aquisição da lectoescrita⁷ o sujeito pode ter dificuldades quanto à cognição do vocabulário e da linguagem, com a construção da consciência fonológica e alfabética. Logo, a necessidade de a professora estar atenta a esse processo para não estigmatizar o/a aluno/a que não aprende no mesmo ritmo e tempo que os demais.

O ato de ler envolve a compreensão e interpretação de significados, ou seja, há uma interação entre o pensamento do leitor e o que diz o texto, estabelecendo assim, laços de cumplicidade a ponto de envolvê-lo. Todavia, para que este processo ocorra de forma eficaz, são necessários o desejo e o hábito da leitura em que o aprendiz possa acionar o seu cognitivo utilizando os sentidos e emoções, reconhecendo e interpretando os símbolos e/ou signos linguísticos que venham a despertar o desejo e o prazer pela leitura.

De acordo com Bettelheim (1987), a leitura abre um universo de experiências maravilhosas. Assim, o domínio do mecanismo da leitura deve ser incentivado juntamente com o gosto por esta prática, como um elemento valioso no processo de desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

Logo, considerando que o mundo letrado é complexo, cabe à escola oportunizar que o/a aluno/a atinja os seguintes níveis de leitura segundo Martins (1994): sensorial, emocional e racional. O *sensorial* está relacionado aos sentidos, o

⁷ Expressão referente ao estudo da leitura e escrita, com base nos postulados de Emília Ferreiro (1999).

leitor se depara com o livro querendo decifrá-lo; no *emocional* o sentimento é fundamental, pois envolve a objetividade e a subjetividade; e por fim, o *racional* aciona o cognitivo, o sensorial e o emocional oportunizando uma leitura reflexiva, dialética e criativa.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Historicamente o conceito de alfabetização está associado ao ensino do sistema alfabético, sílabas e formação de palavras simples, além da decodificação dos sons com os sinais gráficos. Nessa concepção, o/a aluno/a era visto/a como aquele/a que não sabe nada e somente ao estar na sala de aula aprenderia a ler e escrever.

No entanto, o método alfabético não estava surtindo efeito e passou a ser questionado, haja vista as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil durante a década de 1970 e posteriormente, 1980. Assim, na busca para solucionar esse problema, o sistema de ensino brasileiro adota a teoria construtivista, com bases nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), as quais apresentam a publicação intitulada “A psicogênese da língua escrita”.

O objetivo das pesquisadoras era contribuir para um melhor entendimento dos processos de aquisição da escrita e da criança como sujeito que pensa e elabora hipóteses sobre a escrita. Os postulados da teoria construtivista é de que a construção da escrita ocorre pelo próprio indivíduo em processo de alfabetização através das suas relações com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita. Então, ao/à professor/a caberia o papel de mediador entre a criança e a língua (MELO, 2015).

Ferreiro e Teberosky (1984) afirmam que a construção da escrita se dá em um processo que envolve conceitos desenvolvidos espontaneamente, muito antes do ingresso no sistema escolar; intervenções pedagógicas escolares e experiências particulares com o mundo escrito, leitores e escritores experientes.

A partir da metade da década de 2000, o termo letramento passa a ser conhecido através das obras de Magda Soares (2003), ao nomear as práticas sociais da leitura e escrita que ocorriam na sala de aula, através do uso de

correspondências, textos literários, poemas, músicas, textos informativos, livros infantis, revistas, jornais etc. permitindo assim, o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Magda Soares (2003) define o letramento como uma ação mais complexa do que a apropriação da leitura e escrita:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (p. 91-92).

A expressão alfabetização se restringe ao aprendizado da leitura e da escrita enquanto, o letramento, refere-se ao uso social desse aprendizado.

De acordo Soares (2003, p.92),

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos de natureza essencialmente diferente. Entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e de escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para aquisição de “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, compreende-se que o letramento não representa apenas a decodificação das palavras, mas sim, a habilidade de compreender outras modalidades textuais em diferentes contextos, oportunizando assim, que o sujeito

tenha autonomia no uso e na prática da escrita e capacidade crítico-reflexiva, o que é fundamental no atual contexto social em que vivemos.

Não obstante, destaca-se a importância do trabalho de Emília Ferreiro para os/as professores/as, principalmente os/as alfabetizadores/as, quanto a compreender como se dá o processo de leitura e escrita a partir das hipóteses dos/as alunos/as. Ao estudar adultos analfabetos, Ferreiro (1999) constatou a similaridade dessas hipóteses com a das crianças em idade escolar, o que significa que é possível utilizar esses pressupostos para a compreensão do aprendizado do/a aluno/a da EJA.

Para melhor compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, apresenta-se a seguir um quadro comparativo com a intenção de identificar suas aproximações uma vez que são processos que se complementam.

Quadro 3- Distinções entre os conceitos e práticas de alfabetização e o letramento

ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
Ação de ensinar-e-aprender a ler e escrever.	Processo contínuo, com começo, meio e sem fim.
Fase inicial do processo de letramento.	Aquisição do conhecimento por intermédio das letras, da leitura e da escrita.
Processo que tem começo, meio e fim.	Expressão da possibilidade de ir além das letras, das palavras, das frases etc.
Aquisição de nova tecnologia: a de codificar e decodificar em língua escrita.	Existência de vários tipos e níveis de letramento.
Utilização da leitura e da escrita no cotidiano.	Cultivo do letramento: dedicação a atividades que envolvem leitura e escrita.
Transmissão ao alfabetizando do conjunto de signos que compõem o código linguístico da língua moderna a fim de que possa comunicar-se por intermédio de mensagem escrita e pela leitura.	Intencionalidade em função das necessidades, dos desejos do indivíduo e do seu meio, da sua realidade social e cultural.
Ação de tornar alguém alfabetizado.	Possibilidade de inclusão no universo cultural.

Consideração da história de letramento das crianças e dos adultos, quanto aos aspectos culturais e políticos envolvidos; estabelecimento de vínculo entre escola e família.	Possibilidade de (re) interpretar o mundo, analisar, comparar e (re) elaborar.
Forma de letramento no contexto escolar.	Comunicação e integração por meio da cultura letrada.
	Processo de desenvolvimento linguístico-intelectual ininterrupto.
	Observação e questionamento do contexto escolar como parte do processo de letramento.
	Inserção do indivíduo em diferentes situações de leitura e escrita na sociedade letrada.

Fonte: UniCEUB. //Letramento na EJA, 2014, p. 54.

A partir do quadro compreende-se que ambos os processos se aplicam a qualquer sujeito aprendente seja criança ou adulto, a diferença se dá somente nas áreas de interesse que devem ser utilizadas como elemento gerador na exploração das modalidades textuais. Assim, faz-se necessário que além de se apropriarem dos códigos linguísticos, estes sujeitos consigam fazer uma leitura do contexto social do qual fazem parte. Conforme Rogoni (2008, p.07),

[...] como alfabetizador(a) devemos estudar uma metodologia que objetive o(a) alfabetizando(a) trabalhador(a) como um todo-homem/mulher social, global e cultural, na qual o diálogo e as reflexões possam estabelecer-se não apenas na sala de aula, mas também no seu quintal.

Assim, o alfabetizar letrando representa novas formas de interagir com a leitura e a escrita, levando em conta os conhecimentos prévios dos/as estudantes, suas culturas e modos de ser e agir, para daí se escolher estratégias pedagógicas que estimulem e sejam efetivas nesse processo. Dessa maneira, é interessante o uso dos temas geradores, conforme proposição freireana (1987) e isso pode se dar através da elaboração de projetos interdisciplinares, em que se trabalhe com unidades temáticas extraídas do universo destes/as alunos/as (trabalho,

comunidade e demais espaços de relações sociais), a fim de possibilitar a pluralidade de novos saberes e uma visão mais crítica e reflexiva de sua condição como estudante da EJA.

Mediante essa possibilidade e atendendo às exigências da sociedade atual, cada vez mais grafocêntrica, a escola pleiteia formar leitores competentes, habilidosos e letrados e, para isso, é necessário que estratégias de leitura e escrita sejam criadas de forma situada e condizente com a realidade do/a aluno/a da EJA. Portanto, essas práticas necessitam de um acompanhamento efetivo e sistemático a fim de perceber como se dá ou não a aprendizagem e intervir quando necessário. Isto porque, se espera formar leitores que possam não só ler, mas compreender, produzir textos, compartilhar suas ideias socialmente e saber lidar com diferentes modalidades textuais em situações diversas.

4.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL NA EJA

As contribuições de Freire (1987, 1991) são muitas ao abordarmos práticas de leitura e escrita na EJA. Ele afirma que a compreensão do texto alcançada por uma leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. Sua teoria é baseada no diálogo e horizontalidade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que busca a mediação da consciência crítica da leitura do mundo de todos os sujeitos.

De acordo com Freire (1991), na alfabetização de adultos é necessário que os educadores saibam ouvir seus/suas alunos/as e oportunizar situações que estimulem a capacidade crítica. Isso significa uma relação de igual para igual, afetiva, trazendo sempre o diálogo e propostas que façam refletir sobre suas capacidades e potencialidades, que vão além da escrita e leitura convencional.

O trabalho de alfabetizar adultos desenvolvido por Freire no início da década de 60 rompeu com os métodos tradicionais de alfabetização da época (uso de sílabas mais simples para as mais complexas, e textos cartilhados). Ele afirmava

que os adultos analfabetos eram produtores de cultura e de conhecimento, assim, o processo de alfabetização deveria partir de suas experiências, "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1991, p. 24). Ou seja, este indivíduo não pode ser considerado "ignorante" por não ter o domínio da leitura e escrita, haja vista que este compreende o que se passa ao seu redor de forma crítica e descobre que esta situação pode ser alterada a partir de sua intervenção.

Considerando esses pressupostos, Freire criou uma metodologia para alfabetizar baseada em certas características do método silábico de alfabetização (o mais usado na época). As palavras a serem trabalhadas com os/as alunos/as faziam parte do seu contexto social (palavras geradoras) atrelada aos padrões silábicos. Porém, a realidade é que muitas professoras continuam adotando o método silábico (que prioriza o trabalho com palavras geradoras e com as sílabas que as compõem) para alfabetizar adultos, porém desconsiderando os conhecimentos que esses sujeitos possuem sobre a leitura e escrita e, principalmente, sobre o que pensam a respeito de sua condição enquanto cidadão/cidadãs.

[...] os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos suas; portanto, significações do mundo, mas sua também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 10).

A partir dos anos 80 diversas pesquisas começaram a ser feitas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas no campo da psicolinguística por Ferreiro, Teberosky, Foucambert, dentre outros. Esses estudos afirmam que as atividades pedagógicas de alfabetização como um fazer técnico e/ou mecânico não oportunizam o desenvolvimento na compreensão do processo da leitura e da escrita (GOIGOUX, 2004).

Apesar de as pesquisas com adultos não alfabetizados apresentarem semelhanças, observou-se diferenças que envolvem o conhecimento dos adultos

sobre o sistema de escrita, mais amplo e específico do que os das crianças. Dessa maneira, mesmo sem estar alfabetizado, o adulto tem maior compreensão do uso e função social da língua, seja no trabalho ou em situações do cotidiano (identificar produtos nas prateleiras dos supermercados; seguir instruções para fazer uma máquina funcionar; pegar um ônibus ou seguir uma receita, dentre outros), e/ou por já terem sido escolarizados em algum momento em suas trajetórias.

Sabe-se que essas situações são desafios vivenciados diariamente por adultos não alfabetizados, logo, por compreender as funções sociais da escrita, estes apresentam resistência em escrever a partir dos conhecimentos que possuem, pois, têm consciência de que "não sabem" escrever, o que ocorre menos com a criança (SOUZA, 2012).

Ainda segundo Ferreiro (1983), a vivência com a língua escrita faz com que algumas características observadas entre as crianças na fase pré-silábica⁸ já tenham sido superadas pelo adulto (sabem que na escrita usa-se letras e não números ou qualquer outro símbolo). Em contrapartida, estes enfrentam os mesmos conflitos que as crianças quando estão na fase silábica⁹ (hipótese da quantidade mínima de letras – se não tem pelo menos 3 letras não é palavra e hipótese qualitativa - não pode haver repetição da mesma letra sequencialmente). Já nas fases silábico alfabética¹⁰ e alfabética¹¹, começa a se usar duas ou mais letras para escrever cada sílaba e a estabelecer relação entre grafemas e fonemas), a partir daí, surgem os problemas ortográficos da língua. Para a pesquisadora, essa jornada do processo de alfabetização entre crianças e adultos revela o grande esforço cognitivo necessário para superar uma hipótese de escrita e adotar outra.

Todavia, comparar o nível de compreensão da escrita entre adultos e crianças não significa desenvolver uma infantilização das atividades pedagógicas. É preciso levar em consideração os conhecimentos prévios dos adultos e suas vivências com

⁸ Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) é a fase em que o/a alfabetizando/a expressa a escrita não por meio de palavras, mas sim através de rabiscos, desenhos e/ou letras empregadas de modo aleatório, sem repetição.

⁹ Se caracteriza por já existir uma relação entre a grafia e a parte falada, ou seja, a sílaba oral é associada à letra escrita.

¹⁰ É a fase na qual se passa a agregar mais letras para representar uma determinada emissão sonora, pois há o entendimento que as sílabas possuem mais de uma letra.

¹¹ Ao compreender a diferença das letras na formação das sílabas nessa fase, o/a alfabetizando/a passa a reproduzir os fonemas de uma palavra, relacionando-os corretamente à escrita convencional.

a língua escrita (MOURA, 2001, p.116). Ao mesmo tempo, não se pode considerar que esse sujeito, por ser adulto, deva construir suas hipóteses sobre a escrita sozinho, sem uma intervenção da professora.

Para Soares (1998), a alfabetização consiste no domínio dos códigos linguísticos e nas habilidades por parte do leitor em utilizá-los na sua produção de leitura e escrita. Ainda segundo a autora, “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

Logo, o letramento consiste no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e seu uso em seus diferentes contextos. Porém, considerando a era tecnológica em que nos encontramos, é importante incluirmos ainda o letramento digital.

Não devemos esquecer também que o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse um outro tipo de letramento: o letramento digital, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita (BAGNO, 2002, p. 55-56).

Sendo assim, se torna importante ressaltar que o ensino remoto é a nova realidade vivenciada na atualidade por estudantes e professores/as no cenário mundial, devido a pandemia do COVID-19 que se iniciou no ano de 2019 na China, se espalhando por todo o mundo. Desse modo, as aulas têm sido realizadas de forma remota (online), utilizando-se de ferramentas tecnológicas (computador, tablet e celular).

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar como o letramento digital pode ocorrer. Acerca disso, Pinheiro (2018), assegura que

o conceito de letramento digital na atualidade deve se pautar também por outros usos além da escrita, como expressa a definição de Buzato (2003, 2007), que o considera como práticas sociais que se entrelaçam e se modificam através das tecnologias de informação e comunicação, incluindo habilidades para construir sentidos a partir de textos multimodais e a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, 3 Essas

práticas são representações de aulas presenciais e se constituem através de textos, principalmente, orais. No entanto, em muitos casos, a modalidade visual é muito importante para a compreensão dos sentidos. Além do mais, consideramos que a escrita está subjacente a estas aulas, pois elas são, na maioria das vezes, explicações didáticas da produção do conhecimento, que é repassado através da escrita (PINHEIRO, 2018, P. 607).

Desse modo, observa-se que a complexidade dos objetivos pedagógicos propostos para a alfabetização na EJA compreende desde decifrar um simples bilhete até ler criticamente, reproduzir, variar e criar textos adaptando-os aos diversos propósitos comunicativos; promover a aprendizagem dos conhecimentos formais, e, oportunizar a consciência do papel social de cada indivíduo. Isso pode se dar em práticas de leitura e produção de textos também em ambientes digitais. Assim, no exercício de sua práxis pedagógica, a professora pode utilizar em suas aulas, textos envolvendo notícias jornalísticas e, a partir da sua leitura, iniciar um debate no qual todos os/as alunos/as possam expressar seu ponto de vista. Pode ainda acrescentar novos elementos na discussão, utilizando plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras e, ao final, o/a aluno/a deve elaborar um texto de opinião ou editorial que pode, inicialmente ser um trabalho em dupla, e no decorrer das aulas, individual.

O ponto positivo desse tipo de atividade é sua contribuição para a autonomia do/a aluno/a, pois, a partir de sua própria visão sobre o assunto discutido, este terá condições de construir uma argumentação ao defender seu ponto de vista, mediante o uso de fatos e evidências. Estará ainda desenvolvendo habilidades de comunicação e interação com os meios digitais. Sugere-se ainda no trabalho de alfabetização e letramento na EJA, o uso de situações didáticas que explorem a diversidade textual, como charges, receitas, jogos, tirinhas, vídeos, documentários, filmes, atividades pedagógicas que envolvam caça-palavras, cruzadinha, enfim, tudo que oportunize o desenvolvimento do/a aluno/a através de atividades prazerosas. Com esse tipo de proposta, é importante ter o cuidado para não infantilizar as atividades destinadas ao público adulto.

Todavia, ao planejar suas aulas, se faz necessário alinhar os objetivos que deseja alcançar quanto à aprendizagem do seu alunado, aos métodos e recursos

digitais disponíveis. Conforme Gandin (2002), é através do planejamento que se alcança resultados satisfatórios, não obstante, as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula precisam ser significativas, a ponto de instigar o/a aluno/a à busca e à investigação constante de conhecimentos para entrar em um processo de reflexão sobre o que aprendeu.

Ribeiro (2002, p. 15-17) destaca a necessidade de a professora da EJA "(...) levar em consideração alguns princípios norteadores: o desejo de aprender; a prontidão para a aprendizagem; a aprendizagem relacionada com situações reais; a experiência versus a aprendizagem e o feedback".

Segundo a autora, esses princípios acima mencionados implicam em algumas formas de ação indicadas para a Educação de Adultos, dentre elas o diálogo, a flexibilidade, a utilização de métodos e técnicas participativas, o estabelecimento de um modelo de autodesenvolvimento permanente e ainda tratar erros como oportunidades de aprendizagem e envolver os educandos no refletir sobre esses erros.

A definição por um método de alfabetização cabe à professora, de acordo com seus objetivos e a metodologia a ser utilizada deve estar diretamente relacionada à realidade dos/as seus/suas alunos/as. O importante é que esta metodologia escolhida seja estimuladora ao uso social da leitura e escrita, a partir do contexto social.

Portanto, é de suma importância para as professoras que atuam na EJA, uma formação continuada, principalmente em um cenário educacional de constante transformação social, seja por causa da pandemia ou pelos avanços tecnológicos nos quais estão inseridos os/as alunos/as.

4.4 DESAFIOS PARA ALFABETIZAR NA EJA

Alfabetizar na EJA é um desafio que implica buscar estratégias diversificadas que atendam às necessidades de jovens e adultos, com realidades e experiências únicas. Conforme Gadotti (2008, p. 31):

[...] os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade da EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...].

Destarte, as diferentes realidades e responsabilidades dos/as alunos/as influenciam diretamente na sua aprendizagem. Para Freire (1996, p.13), é papel do educador “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, sendo este/a profissional um agente que possibilita a transformação do/a educando/a como um ser crítico e pensante.

Nesse ínterim, a professora é desafiada a alfabetizar a partir da realidade desse/a aluno/a, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

O ambiente escolar deve oportunizar a construção da alfabetização e do letramento, assegurando a relação com a leitura e a escrita enquanto conhecimento de vida, de mundo e de si mesmo. Acreditando nisso, é que se afirma que o lugar da alfabetização e do letramento, no decorrer da trajetória escolar e especialmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, é uma concepção a ser construída nos espaços escolares pertencentes a esse novo contexto (ABREU, 2012, p. 82).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p.11) destaca:

[...] a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pelas “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte [...]. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Mediante o exposto compreende-se a amplitude da alfabetização, que não é só aprender a ler, mas perceber e dar significado para essa leitura. Desse modo, a interlocução com os/as alunos/as da EJA precisa favorecer o diálogo aberto, instigar a curiosidade criadora, com atividades que incentivem a leitura, debates, oficinas, enfim, situações didáticas em que estes/as consigam fazer relação do seu saber com os conhecimentos formais.

Destaca-se ainda como desafios da EJA, a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia. Arroyo (2006) aponta a falta de metodologias próprias do curso voltadas para a EJA, resultando em uma prática que infantiliza esses/as alunos/as, uma vez que a formação se voltou quase exclusivamente à infância. De acordo com o autor, as práticas formativas de professores necessitam de um currículo adequado para a EJA, de modo que estes profissionais compreendam a importância de atividades e produções contextualizadas e de acordo com as demandas e interesses deste público jovem e adulto.

Na minha prática pedagógica em educação tive experiências nos dois segmentos e pude vivenciar a realidade de ambos os grupos, o que me fez entender que cada etapa/modalidade tem demandas específicas, realidades e experiências diferentes que devem ser consideradas. Os/as alunos/as da EJA trazem consigo ricas histórias pessoais e conhecimentos de mundo, o que normalmente não é considerado como conteúdo durante as aulas.

Machado (2008, p. 165) enfatiza a desproporção entre a formação que o/a professor/a recebe e a realidade dos/as alunos/as da EJA:

[...] como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender às diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? (MACHADO, 2008, p. 165).

A autora é enfática ao listar os problemas apresentados pelo alunado da EJA e que demandam conhecimento da professora em como saber contorná-los e mudar

a situação de cansaço, desinteresse, perfis diferentes, considerando as diferenças de idade, enfim, problemas reais que comprometem o ensino.

Logo, durante a formação na Licenciatura em Pedagogia, se torna imprescindível a reflexão teórico-prática para lidar com diferentes públicos: crianças, jovens, adultos e idosos, que podem ou não apresentar deficiências físicas e/ou intelectuais e que têm seu direito de acesso e permanência no ensino previsto na legislação educacional brasileira.

Outro grande desafio na EJA é a evasão escolar, motivada por vários fatores. De acordo com Oliveira & Eiterer (2008), alguns desses fatores são:

[...] quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles (OLIVEIRA; EITERER, 2008, p.5)

Outros problemas que devem ser mencionados são: incompatibilidade do horário de aulas com os horários de trabalho, sono, cansaço, dificuldade de acesso pela distância de moradia, discriminação sofrida em sala de aula, implicações da vida familiar, dificuldades financeiras, enfim, vários motivos também são cotidianamente enfrentados nesta modalidade de ensino.

No contexto da pandemia do COVID-19, essa evasão foi ainda mais agravada e muitos estudantes não chegaram nem a efetivar matrícula. O último Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo INEP¹², aponta uma queda de 7,7% nas matrículas para a EJA em 2020. Isso corresponde a, aproximadamente, 579 mil matrículas a menos do que as efetivadas no ano de 2019.

4.5 DESAFIOS ÀS PROFESSORAS DA EJA NO ATUAL CONTEXTO DA COVID-19

A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Trata-se de uma doença respiratória que pode variar de um resfriado

¹²Censo da Educação Básica, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

comum até infecções respiratórias mais graves, disseminadas e transmitidas de pessoa para pessoa. O primeiro caso foi noticiado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, China, e no Brasil, em 26 de fevereiro, quando um homem de 61 anos de idade, morador de São Paulo havia retornado de uma viagem internacional entre os dias 9 e 21 de fevereiro de 2020¹³.

Com a sua chegada e o rápido avanço da contaminação, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência internacional, resultando em situação de emergência pública de importância nacional. Assim, entendendo a necessidade de adotar medidas excepcionais, a exemplo da quarentena, foi enviado projeto ao Congresso Nacional e aprovado em regime de urgência, o Plano de Lei nº 23/2020 (alterado para a Lei nº 13.979/2020) que regulamentou as medidas de emergência de saúde pública provocada pelo vírus, como isolamento, quarentena e fechamento de portos, rodovias e aeroportos¹⁴.

Com a medida restritiva do isolamento social, várias atividades presenciais foram inviabilizadas, dentre elas, a escola. Por isso, foi necessário que as unidades escolares implementassem o ensino remoto (aulas ao vivo ou gravadas), a fim de garantir o direito à educação nesse período atípico.

O acesso à educação escolar passou a ser uma preocupação dos municípios. A rede municipal de Salvador, Bahia, por exemplo, disponibilizou aos/às alunos/as chips com internet para que estes possam assistir às aulas pelo celular. De acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação de Salvador¹⁵, foram disponibilizados trinta e três mil Chips, para estudantes do ensino fundamental de 6º ao 9º e da EJA II.

Aqueles que não têm acesso a celulares tiveram como alternativa disponibilizada pela prefeitura as teleaulas (transmissão das aulas pela TV aberta) nos multicanais 4.2 e 4.3. Mesmo com essas medidas, nos cabe questionar se estas

¹³ ALVES, Pedro. O Ministério da Saúde confirma o primeiro caso de coronavírus no Brasil. **G1**, 07 março de 2020. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/03/07/ministerio-da-saude-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus-no-distrito-federal.ghtml>> Acesso em: 03 out. 2020.

¹⁴AGÊNCIA SENADO. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/04/coronavirus-propostas-de-enfrentamento-aprovadas-no-senado>> Acesso em: 02 agos. 2021.

¹⁵Secretaria Municipal de Educação de Salvador BA: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-33-mil-chips-de-internet-patrocinada-para-alunos-da-rede-municipal/>> Acesso em: 05 de jan. 2021.

atingem a todos, incluindo aqueles que moram em bairros mais longínquos ou mesmo frequentam as escolas do campo.

O que isso nos provoca afirmar, no contexto deste estudo, é que o professorado está vivenciando uma nova realidade, com o uso de ferramentas tecnológicas e sabemos que muitos ainda não estavam preparados para este novo cenário. Assim, precisaram ajustar seus planos de aula; adaptar espaços nas suas residências para promover aulas online; desenvolver habilidades para o uso de plataformas digitais, como o Meet, Teams, Zoom, Plataforma Moodle, Chats, Lives no YouTube, com transmissão ao vivo, dentre outras.

Goldbach e Macedo (2007) destacam a importância de os cursos de formação de professoras darem maior destaque para a capacitação quanto ao uso das tecnologias digitais, pois a era tecnológica é uma realidade. Contudo, a realidade brasileira mostrou que muitos destes profissionais ainda não sabem utilizar essas tecnologias e devido à urgência desencadeada pela pandemia, estas foram obrigadas a buscar, em tempo hábil, conhecimentos para utilizá-las. Isso gerou em muitos profissionais um desgaste físico e emocional.

Logo, além da necessidade de a professora da EJA adequar suas metodologias de forma a atender às demandas desse público, foi necessário adaptá-las para o uso através do computador, celular e tablet, representando assim, um novo saber a ser adquirido.

Apesar de o uso do ensino remoto na escola pública ser um grande avanço, a realidade é que, infelizmente, nem todos/as têm acesso às tecnologias digitais ou não possuem condições de moradia adequada para acompanhar, de maneira satisfatória, as aulas virtuais, pois, moram em residências pequenas, com muita gente e com poucos espaços apropriados para o estudo (ALVES, 2020).

Sendo assim, o ensino remoto para a EJA se torna um desafio ainda maior, tanto para professores quanto para alunos/as, que agora precisam se adaptar a uma nova modalidade de ensino, na qual as tecnologias são seu principal meio de interação.

4.6 O ENSINO MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS E A REALIDADE DA EJA

Uma educação para todos, conforme preceito constitucional, implica na busca por novas maneiras de se alcançar distintos públicos em todas as localidades. Entretanto, para que se chegue a esse fim, é preciso haver um esforço em conjunto. Acerca disso, Moreira e Kramer (2007) afirmam que:

[...] a promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebem a educação como um direito e um bem social) (MOREIRA e KRAMER, 2007, p.1046).

A educação no formato remoto tem grande ascensão em meio ao contexto pandêmico de 2019, quando a principal orientação para evitar a contaminação da população é o distanciamento social. Nesse sentido, as escolas foram fechadas e as aulas passaram a acontecer de forma síncrona e/ou assíncrona. Nesse formato, os recursos tecnológicos contribuíram para que os/as alunos/as continuassem a ter acesso à educação formal.

O ensino remoto possui características tais como: contempla o mesmo dia e horário em que seriam as aulas presenciais, nesse modelo de ensino são utilizados conteúdos e ideias pensadas para o ensino presencial, este foi o tipo de ensino adotado, em caráter temporário pelo MEC, para cumprir o cronograma presencial com as aulas online, a partir do ano de 2020 na educação brasileira, tanto do ensino público como privado, em cumprimento às medidas sanitárias de isolamento por conta da COVID-19.

Destaca-se que esta situação tem sido um grande desafio para toda a comunidade escolar: gestores (administrar sem a presença física da sua equipe); professores/as (buscar conhecimentos e apoio tecnológico para utilizar em suas aulas) e os/as alunos/as (manter interesse e atenção sem ter o contato físico com os professores e colegas).

Nesse contexto, temos ouvido muito a respeito da modalidade híbrida de ensino, que alterna o ensino on-line e o presencial de forma contínua, explorando as tecnologias nas aulas. Silva, Silva e Sales (2017) afirmam que a principal característica desse modelo é pensar o processo de aprendizagem de modo continuado ao incluir na rotina dos/as alunos/as o contato com ambientes tanto físicos como digitais.

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional. Por outro lado, outros modelos de ensino híbrido parecem ser ‘disruptivos’ em relação às salas de aula tradicionais. Eles não incluem a sala de aula tradicional em sua forma plena [...] os modelos de ensino híbrido que seguem o padrão dos híbridos estão numa trajetória sustentada em relação à sala de aula tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3-4)

Percebe-se, dessa maneira, que a educação formal tem uma tendência a ser cada vez mais *blended* (misturada), pois oferece a possibilidade de acontecer em múltiplos espaços do cotidiano, ou seja, também no/por meio digital.

As primeiras tentativas de se criar um modelo híbrido de aprendizagem ocorreram em 2000, combinando brincadeiras com aprendizado na educação infantil (GÜZER; CANER, 2014).

Este modelo de ensino tem como objetivo garantir que o processo de aprendizagem aconteça em lugares diferentes além da sala de aula.

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAM, 2015, p.22).

A partir desse paradigma, a responsabilidade de organizar o tempo de estudo passa a ser do/a aluno/a, enquanto a escola tem a responsabilidade de promover os conhecimentos através dos meios tecnológicos. Nessa perspectiva, os/as

professores/as que utilizarem o ensino híbrido precisam orientar os/as alunos/as através de atividades colaborativas e individuais promovendo uma construção mais aberta, criativa e empreendedora do conhecimento por caminhos previsíveis e imprevisíveis.

Então, estas profissionais precisam se qualificar para essa nova realidade pedagógica que exige: pesquisar e aprender com as experiências, projetos e atividades já existentes; inovar através da prática das metodologias ativas; organizar os currículos e reestruturar as salas de aula.

De acordo com essa assertiva, Souza e Morales (2015, p. 19) afirmam que:

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser multifuncionais, que combinam facilmente atividades em grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em rede sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias.

Não obstante, o ensino híbrido utilizado no atual contexto foi motivado pela pandemia, sendo um instrumento inovador para auxiliar a atual geração cercada pelas tecnologias, crianças e jovens que já estabelecem relações com esse conhecimento (BACICH; NETO & TREVISANI, 2015, p. 47). Por isso, há necessidade de a escola como um todo se capacitar para essa nova realidade da educação, realidade esta que representa o avanço da tecnologia e a importância de o/a professor/a acompanhar esse processo. Sobre o emprego de Tecnologias da Informação e comunicação na educação (TICs), Arieria et al (2009), constata que:

[...] o processo educacional é pressionado a utilizar as ferramentas tecnológicas com instrumentos de ensino, além de assumir a incumbência de preparar as pessoas para utilizar-se desses instrumentos, reforçando ainda mais o ciclo de pressão. Esse ciclo torna as pessoas e a escola ainda mais dependentes da tecnologia e de seus benefícios e malefícios, pois nenhum tipo de ação ou descoberta humana é funcionalmente neutra, já que sua utilização é que define seus méritos (ARIEIRA et al 2009, p.320).

Assim, tem-se a noção do cenário atual da educação que tenta a todo custo se adaptar de todas as séries, inclusive nas classes de alfabetização e na EJA, que

passou a ser quase que totalmente intermediada por recursos tecnológicos em um contexto de ensino remoto.

Durante a minha trajetória como professora da EJA, as tecnologias que utilizávamos em sala de aula se resumiam a equipamentos como projetor de slides e filmes e algumas atividades de pesquisa com o uso do computador. No contexto atual, os professores se viram desafiados a utilizar novos recursos tecnológicos na prática pedagógica cotidiana, devido a necessidade de mediação de aulas on-line, uso de aplicativos de edição de material, dentre outros recursos que foram sendo explorados de acordo com a demanda das aulas e objetivos propostos.

Em um contexto de revoluções tecnológicas, acontecendo quase que diariamente, o sistema de ensino sente a necessidade de acompanhar tais eventos para tornar as aulas cada vez mais atrativas e eficientes. Em se tratando de letramento e, como já dissemos, de letramento digital, que é uma realidade da contemporaneidade, é mais que indispensável auxiliar os/as alunos/as a fazerem parte desse universo. Acerca disso, Fardo (2003) aponta que

[...] os métodos transmissivos de ensino, praticados pela maioria das instituições escolares, não são mais capazes, por si só, de atender às demandas de indivíduos que incorporam cada vez mais as características da cultura digital, como o fácil acesso à informação através das tecnologias digitais (FARDO, 2013, p. 17).

O processo de ensino na EJA é complexo e bastante diferente das experiências com crianças. As atividades são, em sua maioria, concentradas em sala de aula, uma vez que os/as alunos/as têm dificuldades para realizar atividades em casa, pelas mais diversas situações, a exemplo de jornada de trabalho, seja no lar ou fora dele. Por este e outros motivos, as atividades nesta modalidade de ensino devem ser diversificadas e adequadas para atender às demandas de seus/suas alunos/as e também para dar conta do que foi planejado pela professora.

O processo de ensino-aprendizagem compreende uma relação dialógica. Durante a pandemia essa relação precisou ser construída à distância, por meio de mensagens por aplicativos ou uso de outros meios tecnológicos de comunicação. Mas, para muitos estudantes, o que prevaleceu mesmo foi o silenciamento, imposto pela dificuldade de acesso e de manuseio desses recursos.

Para Machado (et al. 2021, p. 13), “o ‘vírus que ameaça a EJA’ não nasceu no contexto atual, mas é consequência do ‘fracasso’ do sistema regular de ensino e das desigualdades sociais históricas da população vulnerável”. Por isso a importância de pensarmos a EJA a partir de um olhar político, que possa interrogar, refletir e analisar os desafios e possibilidades para esta modalidade de ensino, especialmente no momento atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias de informação e mídias digitais nunca esteve tão presente na sociedade como atualmente. Com a pandemia do COVID-19 essa realidade evidenciou que o uso desses recursos nas escolas ainda não é efetivo, bem como não é para todos, uma vez que as desigualdades sociais ficaram escancaradas com a utilização do ensino remoto. Outra evidência que salta aos olhos é a dificuldade dos/as professores/as em utilizar os recursos digitais em suas práticas de aula.

O objetivo deste trabalho foi compreender, a partir da literatura já existente, os desafios enfrentados pela professora da EJA em alfabetizar e letrar seus/suas alunos/as, fazendo uso de recursos tecnológicos no ensino remoto, em cumprimento à medida sanitária do isolamento social, ocasionada pela pandemia. A análise do referencial teórico nos fez revisitar a origem do sistema alfabético brasileiro, a instituição da EJA no Brasil, com a chegada dos jesuítas e a regulamentação desta modalidade de ensino nos documentos oficiais e legislação brasileira (Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação; LDB nº 9.394/96; CNE/CEB nº 01/2000; CNE/CBE 11/2000). Nos levou também a refletir sobre a atuação da professora na EJA, a importância do respeito e de uma relação dialógica no processo de ensino e de aprendizagem, visando uma educação libertadora (FREIRE, 1987; ARANHA, 1996). Ressaltamos ainda os conceitos de alfabetização e letramento, como processos que fazem parte da rotina da EJA e que se complementam (SOARES, 2003) e, por fim, tratamos do ensino mediado pelas tecnologias como uma necessidade atual, mas também que perpassa por caminhos previsíveis e imprevisíveis, cheios de desafios (SOUSA; MORALES, 2015).

A alfabetização de jovens e adultos assume um caráter político ao tentar garantir o direito à educação desses/as alunos/as afastados da escola. Assim, a partir dessa realidade, as práticas pedagógicas na EJA devem considerar os conhecimentos adquiridos por esses/as alunos/as através das suas experiências de vida; oportunizar a aprendizagem através de diálogos constantes e práticas de escrita inovadoras e nascidas do universo dessas pessoas, pois a prática alfabetizadora não pode acontecer dissociada do letramento. As atividades precisam ser contextualizadas, a exemplo do uso de temas geradores, projetos didáticos interdisciplinares que discutam as relações de trabalho, de convivência comunitária, a ética e as demais relações sociais, a fim de possibilitar a pluralidade de novos saberes e conseqüentemente o letramento.

Destarte, o trabalho da professora da EJA perpassa por alguns desafios que influenciam diretamente na sua prática pedagógica: frequência irregular, evasão, baixa autoestima, deficiência, principalmente no campo visual e auditivo (no caso dos/as alunos/as mais idosos), jornada de trabalho, cansaço físico e mental, problemas de saúde, ritmos de aprendizagem bastante diferentes e áreas de interesse divergentes. Assim, precisa estar ciente que cada sujeito é único, logo, suas aulas precisam motivá-los de forma que percebam que suas experiências são válidas e que a professora tem empatia por suas vivências e acredita no seu potencial.

Logo, alfabetizar letrando jovens e adultos perpassa pela adequação de estratégias que oportunizem a aprendizagem, mostrando que é possível aprender a ler e escrever a partir dos seus conhecimentos. Nesse ínterim, o uso indispensável de recursos tecnológicos, antecipado pela pandemia do COVID-19, precisa ser revisto através da criação e efetivação de políticas públicas para atender a todos/as, em cumprimento à nossa constituição “a educação, direito de todos”. Isto porque, passados quase dois anos de fechamento das escolas (total ou parcial), nem todos os/as estudantes tiveram acesso às aulas remotas, em virtude da desigualdade social tão presente na nossa sociedade. Esse problema denota ainda o baixo investimento dos entes federativos na área da educação. Dados do 6º Relatório Bimestral de Execução Orçamentária do Ministério da Educação destaca que o

investimento em educação no ano de 2020 foi de R\$ 143,3 bilhões, 9% menor se comparado ao ano de 2011.

Assim, é preciso pensar em como a escola poderá intervir de modo a favorecer a interação desses estudantes da EJA por meio das plataformas digitais, em como poderão se engajar nas atividades remotas, evitando a exclusão destes/as alunos/as. Para isso, o fortalecimento da comunicação é de suma importância, o que poderá ser atingido com a diversificação das formas de comunicação remota.

O ponto em questão é que são necessários investimentos e a efetividade de políticas públicas para a melhoria da educação como um todo. Sua descontinuidade ou redução contribuirá para a perda de conquistas de toda uma luta alcançada até aqui. É preciso compromisso das autoridades governamentais e a cobrança da sociedade, pois os direitos sociais vêm sendo violados a cada dia. A realidade é triste, mas a luta continua e a esperança também.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. Uberlândia, UFU. 2012. Disponível:<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/253/236> **Acesso em 19 de outubro de 2020.**

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação. 2001. 174 p. **Dissertação (Tese de Doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991

AOKI, Virgínia. **Educação de jovens e adultos: alfabetização**. São Paulo: Moderna, 2013.

ARIEIRA, Jailson et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 313-340, abr./jun. 2009.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e 292 adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** (Org.). Porto Alegre: Penso, 2015.

BAGNO, Marcos et al. **Língua Materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BETTELHEIM, B. **A fortaleza vazia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica, 2020. Resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>> Acesso em: 29 agos. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Brasília: CNE-CEB/MEC.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em 28 jul. 2020.

BRASIL. CNE. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2000.

BRASIL. STF. **ADPF 672.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF672liminar.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 18 ed. rev. ampl. São Paulo: 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil,** de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1942.**

BRASIL. **Lei Federal 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

BRITO, Rosa Maria de Jesus. Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB. 2011. 135 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – Paraíba, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-bleded-learning-disruptive-Final.pdf.

COMERLATO, D. Formação de professores em EJA. Aprendendo com Jovens e Adultos. **NIEPE-EJA/UFRGS**, Porto Alegre, n.1, Ano 2, Dez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Net, [S.l.]. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004.

EDITAL N° 14/2014. **Seleção pública específica para provimento de vagas no Curso de Segunda Licenciatura em Geografia e no Curso de Segunda Licenciatura em História em Convênio com o INCRA/PRONERA**. Disponível em: <http://www.uvanet.br/documentos/edital_e44d9b7d086c7e6e6a0797be339e866c.pdf>

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia Científica: noções básicas em pesquisa científica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERNANDES, Rosângela M.; GOMES, Vilisia R. **Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades**. Revista técnico-científica, IFSC. Santa Catarina. V.2, n. 02, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. et al. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, México, n.10, 1983.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

FURLANETTI, M. P. de F. R. **Compartilhando Experiências, dialogando com a prática da alfabetização**. 1ª Edição, Canal 6, SP, 2009.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2019.

GIL, Antônio Carlos, 1946. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, reimp. 2007

GOIGOUX, Roland. **Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. Formation et Pratiques d'enseignement en questions: Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin**. n.1. Suisse: 2004, p.37-56.

GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p545.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GÜZER, B.; CANER, H. The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 116, p. 4596-4603, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em: 15 agos. 2021.

JÚNIOR, Marcílio Barbosa M.S. et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho /setembro de 2010.

LEÃO, Michele de. **Lei Saraiva (1881):** se o analfabetismo é um problema, excluí-se o problema. Aedos n. 11 vol. 4 – Set. 2012.

MACHADO, Maria M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa; COSTA, Graça dos Santos; MALLOWS, David; SANTOS, Patrícia Lessa. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Revista Práxis Educacional**. DOSSIÊ TEMÁTICO: Educação e Cultura Digital na COVID-19. .17, n.45, p. 1-20, abr./jun. | 2021.

Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337/5706>

MAMÉDIO, Rita de Cássia da C. A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira: uma análise da década de 1930 ao contexto atual. TCC (curso de Pedagogia) – Faculdade Federal da Paraíba. Paraíba, 2019.

MALATIAN, Teresa. O cavaleiro negro: Arlindo Veiga dos Santos e a Frente Negra Brasileira (1931-1934). **Revista brasileira de história das religiões**, v. 5, n. 15, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova et al. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 241 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

MOTA, Antônio Rosembergue Pinheiro e; NOVO, Benigno Núñez. 2019. **A formação profissional do professor de educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/71927/a-formacao-profissional-do-professor-de-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acesso em: 21 agost. 2021.

MOURA, Dayse. C. Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética. 2001. 166f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. **“Evasão” Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA**. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica. 1., 2008. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET MG, 2008, p. 1-7.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam?** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

QUADROS, Raquel dos Santos. **Ensino primário, expressão de um plano de educação no período de 1934 a 1945**. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1294-0.pdf> Acesso em: 08 agos. 2021.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005.

RELATÓRIO SAEB/ANA 2016. **Panorama do Brasil e dos Estados**. Disponível em 20 agos. 2021.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Ação Educativa, 2002.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. 200.

250 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2000a.

ROGONI, Fátima Gusso. **Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

ROSA, Mirian. **Movimentos Sociais do campo e Pronera**. Disponível em: <<https://m.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-que-stoes-rurais/sessao8/movimentos-sociais-campo-pronera.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2021.

SANT' ANNA, S. M. P.; STRAMARE, O. A. Uma retomada sobre a Educação de Jovens e Adultos. Aprendendo com Jovens e Adultos. **NIEPE-EJA/UFRGS**, Porto Alegre, n.1, Ano 2, Dez, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as Políticas Públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. **Memória e história do PRONERA**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, João.; SILVA, Diego.; SALES, Gilvandenys. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação á metodologia progressista x metodologia tradicional. **Revista conhecimento online**,v. 2 | p. 102-118 | jul./dez. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. vol. II Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1121724-ColecaoMidias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoesjovens-Volume-II/>> Acesso em: 21 dez. 2020

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife:Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ZUQUELLO, Ariel; BALDO, Afonso. Tecnologia e educação: b-learning, uma nova forma de ensinar. **Forscience**, IFMG, Formiga, v. 7, n. 2, e00558, jul./dez. 2019.