

ESCOLA PARA PASSAR DE ANO? UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE COVID-19

Tiago Zanquêta de Souza¹, Adriana Regiane Gonçalves², Gercina Santana Novais³

RESUMO

Este texto é derivado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, desenvolvida entre os anos 2020-2021. Teve por tema as experiências de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia de Covid-19. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as experiências de EJA em tempos de pandemia de Covid-19 e seus efeitos na/para a escolarização dos/as alunos/as do 9º período da referida modalidade, de uma escola da Rede Pública Municipal de Uberlândia/MG. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com uso de revisão bibliográfica e pesquisa documental (Cellard, 2008). Esta última teve como corpus de investigação as legislações que dizem respeito à educação de um modo geral e às específicas da EJA, tanto nos períodos anteriores como as elaboradas especificamente em virtude da pandemia; e os materiais didáticos elaborados para o ensino remoto em tempos de pandemia, que são os PET's – Planos de Estudos Tutorados. Neste texto, são apresentados recortes desta pesquisa documental. Os resultados apontam para a necessidade de fomentar ações educativas e formativas presenciais elaboradas com alunos/as e profissionais da EJA, afastadas da ideia de que o essencial é não perder o ano letivo; criação de espaços permanentes de diagnóstico com uso da escuta ativa sobre EJA; elaboração coletiva de Projeto de Ensino-Aprendizagem Complementar e Interdisciplinar; modificar o currículo desenvolvido, majoritariamente, na EJA, de tal sorte tornando-o flexível, materializando educação com conteúdo de caráter social, prático e teórico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This text is derived from a Professional Master's in Education research, linked to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices – TTRLPP, developed between the years 2020-2021. Its theme was the experiences of Youth and Adult Education (YAE) in times of the Covid-19 pandemic. The general objective of the research was to analyze the experiences of YAE in times of the Covid-

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professor na Universidade de Uberaba – Uniube, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br.

² Doutoranda em Educação na Universidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: drikarg01@yahoo.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora na Universidade de Uberaba – Uniube, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gercina.novais@uniube.br.

19 pandemic and its effects on/for the schooling of the students of the 9th period of the mentioned modality, of a school of the Municipal Public Network of Uberlândia/MG/Brazil. For this, a qualitative research was developed, using a bibliographical review and documental research (Cellard, 2008). The latter had as its corpus of investigation the laws that concern education in general and the specifics of YAE, both in previous periods and as specifically elaborated due to the pandemic; and the didactic materials prepared for remote teaching in times of a pandemic, which are the TSP's - Tutored Study Plans. In this text, excerpts from this documentary research are presented. The results point to the need to promote face-to-face educational and training actions designed with YAE students and professionals, away from the idea that the essential thing is not to miss the school year; creation of permanent diagnostic spaces using active listening on YAE; collective elaboration of a Complementary and Interdisciplinary Teaching-Learning Project; modify the curriculum developed, mostly, in YAE, in such a way making it flexible, materializing education with social, practical and theoretical content.

Keywords: Youth and Adult Education, Curriculum, Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, na Universidade de Uberaba. A pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq, e é atrelada também ao projeto intitulado: Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares e foi desenvolvida entre os anos 2020-2021. Teve como tema experiências de Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as experiências de Educação de Jovens e Adultos - EJA em tempos de pandemia de Covid-19 e seus efeitos na/para a escolarização dos/as alunos/as do 9º período da EJA de uma escola da Rede Pública Municipal de Uberlândia/MG. Teve como objetivos específicos, considerando-se o contexto da pandemia, entre março e outubro do ano de 2020: identificar e analisar atividades pedagógicas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos; identificar e analisar os conteúdos e apoio à escolarização à Educação de Jovens e Adultos; analisar a relação escola e estudante da EJA do 9º período; identificar e analisar as dificuldades de permanência e continuidade dos estudos dos/as alunos do 9º período da EJA;

identificar e analisar estratégias de avaliação, utilizadas na EJA; e descrever e analisar os Planos de Estudos Tutorados – PET's, disponibilizados para os/as alunos.

Partimos do pressuposto de que, no ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde - OMS, em função da pandemia causada pelo coronavírus - SARS-CoV-2, intitulada como Covid-19, decreta como medida de prevenção à saúde e contenção das contaminações pelo vírus, o isolamento e o distanciamento social. O Brasil passou por uma situação de agravamento da doença e aumento do número de mortes em decorrência da pandemia e da ausência de ações do Estado com base na defesa da vida de todos e todas. Nesse contexto, por exemplo, as aulas foram suspensas e as atividades de ensino remoto iniciaram em abril do ano de 2020, na rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG.

A realidade pandêmica foi agravada pelo fato de que a vivência dessa pandemia se deu em um tempo histórico marcado por outras pandemias, como as decorrentes dos efeitos das políticas neoliberais e neoconservadoras nos direitos sociais estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988; políticas estas vinculadas à continuidade do sistema capitalista e do patriarcado⁴. Disso resultou, por exemplo, retrocessos nos direitos nas áreas de educação, saúde e assistência social, o fortalecimento do desemprego estrutural e aumento significativo de pessoas com insegurança alimentar e nutricional.

De acordo com o Boletim do DIEESE, elaborado em maio de 2020, estimou-se que aproximadamente 17 milhões de pessoas estariam desempregadas até o final desse ano. Para agravar o fato, estudos mostram que para milhares dessas pessoas o desemprego torna-se algo permanente, o que evidentemente joga essas pessoas cada vez mais para a informalidade. (Bezerra; Medeiros, 2021).

⁴ Heliett Saffiotti, na obra GÊNERO PATRIARCADO VIOLÊNCIA, destaca: "O patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina. [...] Sendo o patriarcado uma forma de expressão do poder político, esta abordagem vai ao encontro da máxima legada pelo feminismo radical: "o pessoal é político". [...]. Embora o patriarcado diga respeito, em termos específicos, à ordem de gênero, expande-se por todo o corpo social. [...] a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva. (Saffiotti, 2015, p.113; 130; 134; 145).

Um cenário de desemprego em massa e pobreza aliada à insegurança alimentar e nutricional se torna ainda mais desfavorável àquelas pessoas que buscaram antes ou no período de início da pandemia o retorno aos estudos formais. Como os autores ponderam,

Em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos. Grupos subalternos são aqueles que sofrem algum tipo de subordinação aos grupos hegemônicos. (Fantinato; Freitas; Dias, 2020, p.104).

Neste texto optamos por expor parte dos resultados da referida pesquisa, por meio de duas seções e das considerações possíveis. A primeira expõe as escolhas metodológicas da pesquisa e a segunda apresenta os/as alunos/as do 9º período da EJA, a escola na qual estudam e identifica e analisa as políticas educacionais destinadas a esses/as alunos/as e seus/suas professores/as, em tempos de pandemias. Por fim, tecemos as considerações e encaminhamentos possíveis, e com base nos resultados entrelaçados da pesquisa, disponibilizamos proposições com vistas a colaborar com o enfrentamento dos processos de aprofundamento das desigualdades de escolarização de Jovens e adultos/as em tempos de pandemias.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste contexto crivado de pandemias, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, com uso de revisão bibliográfica e pesquisa documental (Cellard, 2008), orientada pela questão central: Quais experiências de Educação de Jovens e Adultos ocorreram em uma escola da Rede Pública Municipal de Uberlândia-MG, em tempos de pandemia, no ano de 2020, e seus efeitos na/para a escolarização dos/as alunos/as do 9º período da EJA?

Como questões complementares tem-se:

- ✓ Quais atividades pedagógicas foram desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia, no período de março a outubro de 2020?
- ✓ Que tipo de planejamento foi desenvolvido, no período de março a

outubro de 2020?

✓ Que papel a escola assumiu mediante uma situação de transformação drástica do ensino presencial para remoto?

✓ Quais as dificuldades de permanência e continuidade dos estudos em tempos de pandemia de alunos/as da EJA?

✓ Quais procedimentos avaliativos foram utilizados, no período de março a outubro de 2020?

✓ Quais os conteúdos e apoio à escolarização de Jovens e Adultos, em tempos de pandemia, estão presentes na experiência de EJA, no período de março a outubro de 2020?

✓ Como foi estabelecida a comunicação entre escola e alunos/as da EJA, no período de março a outubro de 2020?

✓ Qual é a porcentagem de alunos/as que concluíram os estudos?

Tendo em vista os objetivos e questões de estudo, o corpus da pesquisa documental foi assim constituído:

a) legislações que dizem respeito à educação de um modo geral e às específicas da Educação de Jovens e Adultos-EJA, tanto nos períodos anteriores como as elaboradas especificamente em virtude da pandemia (Lei LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; LEI 14.040 de 18 de agosto de 2020 - deliberações e normas a serem adotadas que viabilizem a educação excepcionalmente em tempos de calamidade pública do estado; Deliberações do Comitê Extraordinário COVID-19 nº46 de 14/05/2020 - trata do teletrabalho no Sistema Estadual de Educação enquanto durar o estado de calamidade pública em todo o território nacional em virtude da pandemia; Pareceres do CNE/CP nº5/2020 - Autoriza a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computar atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19; CNE/CP nº 11/2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia; Resoluções de CEE/MG nº 474/2020 - consta que, excepcionalmente neste período, podem ser adotadas atividades pedagógicas não presenciais, a ser

desenvolvida com os estudantes, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; Resolução SEE nº 4.329/2020 e nº 4.336/2020 - Altera a RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional; Decreto Municipal Nº 14. 045 de 03 de maio de 2013 - Dispõe sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental do 6º ao 9º período, nas Escolas Municipais de Uberlândia; Decretos Municipais nº 18.550 de 19 de março de 2020 e suas alterações em nº 18.553 de 20 de março de 2020 e alterações em nº 18.583 de 13 de abril de 2020; dispõe sobre as medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus no âmbito da administração pública. Nestes decretos fica declarado o estado de calamidade pública no município de Uberlândia em decorrência da Pandemia do novo CORONAVÍRUS - COVID-19; Resolução da SME 001/2020 - Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino. Em decorrência da pandemia do novo CORONAVÍRUS - COVID-19, foi disponibilizado o PET - Plano de Estudo Tutorado para que os estudantes obtenham o cumprimento da carga horária mínima exigida para progressão anual; Ofício Circular - 3962 19/08/2020 complementado em 4555/29/09/2020 - Orientações quanto a comprovação e validação das atividades Pedagógicas não Presenciais devido a pandemia provocada pela Covid-19. Adota os procedimentos quanto ao cumprimento da carga horária dos estudantes do 9º período e sua validação para aproveitamento e promoção dos mesmos; Registros escolares (PPP-Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; DCM - Diretrizes Curriculares Municipais);

b) materiais didáticos e anexos elaborados para o ensino remoto em tempos de pandemia: Atividades Escolares (PET's - Planos de Estudos Tutorados; PET FINAL- Plano de Estudo Tutorado Final).

A seguir, apresentamos recortes dos resultados da pesquisa, especialmente vinculados à pesquisa documental realizada.

OS/AS ALUNOS/AS E DOCENTES DA EJA: A QUEM FORAM DESTINADAS AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIAS?

Tendo em vista os processos de inviabilização dos sujeitos oriundos das classes populares e dos seus contextos de ensino e aprendizagem, dedicamos parte deste texto para discorrer sobre quem são os/as alunos/as da EJA e, ainda, quais as singularidades dos/as estudantes, dos/as docentes e da Escola Municipal Caminho Suave - EMCS, instituição escolhida como local da pesquisa, situada num bairro no setor Oeste da cidade de Uberlândia/MG.

A EMCS situa-se em um bairro da cidade que surgiu na década de 1980 (Moura; Soares, 2009) de um loteamento feito inicialmente com o objetivo de receber a população marginalizada: ex-moradores habitantes das margens do Rio Uberabinha e outras áreas vulneráveis dos demais pontos da cidade. O bairro, no ano de 2020, possui três escolas municipais, duas particulares e uma estadual⁵. A maioria dos/as alunos/as destas unidades escolares são crianças, adolescentes jovens e adultos oriundos das classes populares. As unidades escolares são: uma EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil creche com atendimento de 0 a 3 anos, uma EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental I atendimento de 1º período ao 5º ano, uma EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II atendimento de 1º período ao 9º ano manhã e tarde e noite com atendimento da EJA de 6º aos 9º períodos e uma turma de PMAJA - Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos, uma Escola Estadual para o fundamental II com prioridade ao Ensino Médio, e um posto policial⁶, um posto de saúde⁷ e um comércio amplo e diversificado. Apesar da infraestrutura mencionada, retomando e analisando dados sobre a história de criação do bairro e o acesso dos/as moradores/as aos bens culturais, científicos, tecnológicas, dentre outros, pode-se inferir que o bairro, de modo geral, insere-se num contexto

⁵Pesquisa realizada em <<https://www.escol.as/cidades/3067-uberlândia>

⁶ Pesquisa realizada em <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/32bpm/conteudo.action?=983&tipoConteudo=itemMenu>>

⁷<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/saude/unidades-de-atendimento-em-saude>>

urbano de segregação socioespacial, cuja lógica pode ser melhor compreendida retomando elaborações feitas por Campos sobre “apartheid urbano” para designar esse processo de segregação realizado pelo setor imobiliário avalizado pelas elites da cidade. O loteamento do bairro ocorreu exatamente nesse contexto e habitantes desse lugar são atravessados pela ausência de direitos sociais.

Assim sendo, os retratos dos/as alunos/as da EJA da EMCS trazem as marcas dessa realidade, e é pertinente destacarmos que,

Desde o início da existência da EJA, os jovens e adultos apresentam, grosso modo, as mesmas características: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...] Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmções genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. (Arroyo, 2007, p.29).

Consta no Regimento Escolar da referida instituição que a escola se tornou um importante instrumento de socialização em decorrência da sua relação com a população do bairro. O espaço físico foi por diversas vezes utilizado para realização de eventos sociais e de formação democrática e acolhedora. Uma das atitudes que muito contribuiu para uma tentativa de mudança na educação antes da pandemia foi o estabelecimento de diálogo acerca de mudanças da situação da EJA. As Rodas de Conversa foram proporcionadas como momento de diálogos abertos, nas quais os/as participantes sentiam-se seguros/as para expor seu pensamento, e a organização em círculos favorecia a visibilidade de cada um/uma.

Nesses tempos de pandemias, as Rodas de Conversas foram propiciadas aos/as estudantes por professores/as e equipe gestora, por meio do aplicativo do *Google Meet*, foram feitos bate papos quanto à atual realidade na qual todos/as estão inseridos/as e vivenciando. No entanto, não se obtinha com esta prática uma participação significativa, apesar disso, foi realizada em diversos momentos. Nas Rodas de Conversa estavam sempre presentes os/as professores/as, analistas, vice gestor, gestora e, em média, de 8 a 10 alunos/alunas. As aulas neste período remoto ocorriam por meio dos Planos de Estudos Tutorados – PET’s – e do uso de recursos tecnológicos,

e não obtinham participação significativa. Esta dificuldade para participação com uso de tecnologias digitais se deu, por vários motivos, por exemplo, falta de acesso aos meios tecnológicos viáveis para tal função, ou ainda o não conhecimento das novas linguagens usadas com estas ferramentas. Se é difícil tanto para os/as professores/as como para os/as alunos/as alfabetizados/as mudanças tão drásticas, imagina para aqueles/aquelas que por muito tempo haviam sido excluídos/as da escola e do acesso às tecnologias digitais.

A seguir, na tabela 1, apresentamos o número e percentual dos/as estudantes que participaram das aulas ministradas pelo *Google Meet*, de acordo com os registros dos/as professores/as e analistas da EJA referentes ao 1º semestre de 2020.

Tabela 1 - Participação dos estudantes da EJA nas aulas online

| | 6º período (N/%) | 7º período (N/%) | 8º período (N/%) | 9º período (N/%) |
|------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Participaram da aula online | 02 | 03 | 01 | 05 |
| Participaram parcialmente | 03 | 03 | 04 | 07 |
| Não Participaram | 18 | 22 | 30 | 18 |
| Total de alunos matriculados | 23 | 28 | 35 | 30 |

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dessa forma, neste tempo pandêmico, mais uma vez vem à tona a exclusão de jovens e adultos da educação escolar. Não basta ter um celular, é necessário que o mesmo tenha condições tecnológicas que comporte os aplicativos necessários para o ensino remoto. Sobre essa questão é elucidativa a pesquisa realizada por Fantinato; Freitas e Dias (2020) que nos traz elementos importantes para pensarmos a profunda desigualdade manifestada também no não acesso às tecnologias, aos aparelhos eletrônicos e recursos financeiros para imprimir as atividades elaboradas pelas escolas.

Professores meus trabalhos já estão impressos. Vou organizar e já mando para vocês. Peguei um dinheiro emprestado e foi tudo pro trabalho 70\$... Espero que vale apenas e tal que conseguimos concluir o 3º (terceirão)" (Estudante D)". (Fantinato, Freitas E Dias, 2020, p. 118).

Enfim, ausência de recursos financeiros para custear acesso à internet, aparelhos celulares novos, impressão de atividades escolares etc. Todos esses itens não estão inseridos na vida de estudantes com tantas adversidades: pobreza, desemprego, baixa remuneração, responsabilidade pelo sustento das famílias e ausência de políticas públicas com vistas a garantir direitos sociais (educação, saúde e assistência social).

Além disso, a essa discussão deve ser agregada a reflexão sobre o fato de que o ensino remoto retirou condições de acesso e permanência dos/as alunos/as da EJA na escola. Isso porque reduziu a mediação do/a professor/a e retirou o espaço de convivência, denominado escola.

Outra observação refere-se ao fato de que a instituição, desde 2016⁸, trabalha com os projetos com outras secretarias municipais e instituições, como o projeto Justiça na escola que cria para os/as alunos/as e suas famílias a oportunidade do contato com autoridades de relevância para sanar dúvidas e conhecer seus direitos e deveres. A Secretaria de Saúde por diversas vezes se utilizou dos espaços da escola para grandes campanhas de vacinação, nas quais são oferecidos, nos espaços escolares, o atendimento por profissionais da saúde tanto para as crianças da comunidade como para os/as profissionais da educação.

Todavia, é importante mencionarmos que os referidos projetos interdisciplinares e interinstitucionais, embora contenham elementos importantes para modificar aspectos da Educação de Jovens e Adultos, não transformaram a referida modalidade de ensino, pois, são ações pontuais, não estruturam a EJA. Somada a essa conclusão, é importante realçar que, no decorrer do ano de 2020, devido à pandemia e ao isolamento social, o único projeto da EJA realizado na escola se deu em março, Projeto de Valorização das Mulheres, contemplando as atividades noite da beleza e seção de fotos, por ter ocorrido antes dos primeiros decretos de suspensão das aulas no dia 18/03/2020.

Com a crise pandêmica associada a outras crises, muitos alunos/as não tiveram condição de permanecer no processo de escolarização. Para melhor compreender essa situação acrescentamos que 20% dos/as alunos/as da escola são atendidos/as em programa bolsa família de acordo com os dados das fichas de matrículas. Cabe

⁸Gilmar Machado foi prefeito de Uberlândia/MG/Brasil no período de 2013 a 2016.

salientarmos que, com a pandemia, a crise econômica aumentou, o que agravou ainda mais a situação das famílias dos/as alunos/as da EJA, isto foi percebido nos relatórios de cadastros para aquisição de kit alimentação escolar. Por meio do PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar, que garante por meio de transferência de recursos financeiros destinados ao lanche dos/as estudantes da Educação Básica matriculados/as em escolas públicas e filantrópicas para a aquisição de alimentos, foram destinados a esses/essas alunos/as kits de alimentação. O objetivo é atender as necessidades nutricionais dos estudantes durante sua permanência em sala de aula, no entanto, com a suspensão das aulas e devido a pandemia da Covid-19 a SME em consonância com o PNAE disponibilizou Kits de alimentação para os/as estudantes, eventualmente cadastrados/as no Programa Bolsa Família e uma lista de cadastro reserva para os/as demais estudantes que tivessem interesse. Caso uma família cadastrada desistisse ou não tivesse interesse em receber, o Kit era repassado às famílias da lista de espera. No ano de 2021, os cadastros se deram para todos/as os/as estudantes. O único requisito para o cadastro era que o/a aluno/a fosse matriculado/a na rede municipal ou em unidades filantrópicas conveniadas. Cada estudante cadastrado no site da PMU recebe trimestralmente o kit alimentação no valor repassado pelo FNDE para o município de acordo com a modalidade de ensino de cada estudante até que os estudos voltem presencialmente. Sendo cada valor especificado nos quadros 1 e 2 a seguir:

Quadro 1 - Valores da verba federal por aluno/ dia

| Modalidade de Ensino | Valor da verba federal por aluno por dia |
|-----------------------------|---|
| Creche Integral | R\$ 1,07 |
| Pré-Escola Parcial | R\$ 0,53 |
| Fundamental | R\$ 0,36 |
| EJA | R\$ 0,32 |

Fonte: Adaptado <https://www.uberlandia.mg.gov.br> (2021).

Quadro 2 – Valores do repasse para o Kit alimentação

| Modalidade de Ensino | Valor repasse FNDE/Aluno/dia letivo | Valor repasse FNDE/Aluno/trimestre | Composição Kit Alimentação por trimestre |
|----------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Creche Integral | R\$ 1,07 | R\$ 64,20 | Kit de gêneros alimentícios básicos Kit de hortifrúteis Custo aproximado de R\$ 64,20 |
| Pré-Escola Parcial | R\$ 0,53 | R\$ 31,80 | Kit de gêneros alimentícios básicos Kit de hortifrúteis Custo aproximado de R\$ 64,20 |
| Fundamental EJA | R\$ 0,36 R\$ 0,32 | R\$ 21,60 | Kit de gêneros alimentícios básicos Kit de hortifrúteis Custo aproximado de R\$ 64,20 |

Fonte: Adaptado: <https://www.uberlandia.mg.gov.br> (2021).

Em 2021, a escola recebeu o cadastro de 780 alunos/as. Os kits foram retirados nas escolas pelas famílias com cronograma e agendamento prévio para que todas as normas dos protocolos de prevenção e combate a Covid-19 fossem seguidos. A logística de entrega foi organizada pelo PMAE – Programa Municipal de Alimentação Escolar em parceria com SME e as escolas. Os kits foram compostos por produtos alimentícios não perecíveis e perecíveis hortifrúteis. A composição do KIT foi adaptada de acordo com o recurso financeiro destinado a cada modalidade de ensino pelo Governo Federal – FNDE. Sendo assim, cada modalidade de ensino foi beneficiada com um KIT específico de acordo com os valores demonstrados nos quadros acima. Neste contexto, os/as alunos/as da EJA também foram contemplados/as. Considerando que devido ao baixo valor do KIT, essa ação não impactou de maneira significativa a participação dos/as estudantes no ensino remoto.

Para compor compreensões sobre as condições de escolarização de jovens e adultos continuarem seus estudos na EMCS, em tempos de pandemia, registrarmos que, em torno de 15% das famílias residem atualmente em assentamentos nas proximidades do bairro. Muitas famílias moram em colônias e pagam aluguéis. O 9º período da EJA da referida escola tem 30 alunos/as matriculados/as. Destes 14 são homens, 16 mulheres. São 4 brancos, 20 pardos e 6 pretos. 21 têm mais de 18 anos e 9 entre 16 e 17 anos. Outro dado importante se refere ao fato de que em Uberlândia-MG não foi destinado recurso público para financiar auxílio emergencial para a população em situação de pobreza extrema.

A pretensão aqui não é a de se construir generalizações grotescas, homogeneizando os/as alunos/as, ao contrário, a intenção é exatamente encontrar as especificidades e singularidades de estudantes que são tratados em sua base legal de modo genérico, e reconhecendo o pertencimento dos/as alunos/as a determinados grupos sociais. As legislações não conseguem abarcar as peculiaridades e idiosincrasias desses/dessas alunos/as. Tampouco reconhecê-los/as como sujeito de direitos. Como descreve o Touraine (2007, p.128)

A noção de sujeito está estreitamente ligada à de direitos. O sujeito, tal como o concebemos e defendemos hoje, não é uma figura secularizada da alma, a presença de uma realidade sobre-humana, divina ou comunitária em cada indivíduo. A história do sujeito é, ao contrário, a da reivindicação de direitos, cada vez mais concretos, que protegem particularidades culturais cada vez menos produzidas pela ação coletiva voluntária e por instituições criadoras de pertença e de dever. É esta passagem, que conduz dos direitos mais abstratos aos mais concretos, que leva à realidade do sujeito.

O sujeito se constitui enquanto tal, na assimilação concreta de seus direitos, as formas abstratas podem ser úteis para se determinar parâmetros legais, mas totalmente insuficientes para chegar ao sujeito. São pessoas com histórias de vida massacradas por um sistema pautado na exploração, desigualdade e exclusão. Além disso, existe uma questão central que não pode ficar de fora dessa reflexão que é o fato de serem classificados como jovens e adultos.

A questão da juventude, por si só, representaria uma grande dificuldade conceitual, visto que existem correntes de pensamento distintas na elaboração desse conceito (Margulis, 1996). Trazemos aqui uma conceituação mais ampla e que de certo modo busca escapar dessas compartimentalizações conceituais, Margulis nos convida a refletir que:

[...] la juventud no es sólo un signoni se reduce a los atributos juveniles de una clase. Presenta diferentes modalidades, según la incidencia de una serie de variables. As modalidades sociales de ser joven dependen de la edad, la generación, del crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género.⁹ (Margulis, 1996, p. 29).

⁹A juventude não é apenas um significado, nem se reduz às características juvenis de uma classe. Apresenta diferentes nuances, de acordo com a incidência de uma série de variáveis. As formas sociais

De acordo com o autor, ser jovem depende de uma série de variáveis que vão para além de uma classe etária. Considerar essa multiplicidade de fatores interdependentes é fundamental para se pensar de modo mais aprofundado em suas características e construir um processo de ensino que não seja uma mera reprodução do “ensino regular”. Portanto, jovens e adultos são categorias abstratas que enquadram um determinado público. Devido à multiplicidade de fatores esse público busca o retorno à escola. Enquadrar essas pessoas em conceitos abstratos pode servir para girar um sistema hegemônico que reproduz desigualdades, pois tais conceitos são incapazes de nos fazer chegar ao estudante, reconhecer sua história em todas suas potencialidades e mazelas e colaborar para que esse estudante se insira em processo libertário. (Marguilis, 1996).

Então, mais que identificar/denunciar as mazelas sofridas por esses/essas alunos/as do 9º período da EJA, turma de 2020, é crucial visualizá-los/las enquanto seres imbuídos de potencialidades e inacabados, capazes de muitas conquistas em contextos de garantia de direitos sociais e humanos. Pretendemos, sobretudo, identificar/salientar seus modos de vida, preferências, saberes e sabores dos quais gostam. As vivências concretas do seu dia a dia são uma bagagem de saberes e experiências que jamais podem ser desconsideradas na organização e desenvolvimento do projeto pedagógico, como mostrou o resultado da revisão bibliográfica. Caso a escola, de modo geral, e o/a professor/a na sala de aula não considerem esse contexto, além de desperdício de oportunidade de experiência de escolarização, representa uma postura monocrática e autoritária. Pretende-se, desse modo, enfatizar suas histórias e não suas faltas ou limitações.

A maior parte dos/as alunos/as da turma em questão são pardos e pretos. Em relação ao sexo, as mulheres predominaram, tanto no início do semestre, quanto na conclusão do semestre escolar. Este elemento discrepante é um fato, pois das 16 mulheres inicialmente matriculadas, 15 concluíram a série, mas dos 14 homens matriculados, apenas 6 chegaram a concluir o 9º período.

de ser jovem dependem da idade, geração, crédito vital, classe social, estrutura institucional e gênero. (Tradução própria).

Outro elemento que precisa ser considerado em todas as perspectivas pedagógicas e estratégias é o fato de que dos 30 alunos/as da turma, 18 possuíam a idade entre 16 e 25 anos, um público predominantemente jovem, não apenas nas perspectivas etárias, sociais e familiares; devemos levar em conta toda essa bagagem multidimensional, para não se tornar inviável as condições da escola em estabelecer um processo de ensino-aprendizagem apropriado a estes/estas estudantes.

Em tempos de pandemia, esta faixa etária de alunos/as poderia, conforme resultados de estudos, ser considerada da era digital, no entanto as condições sociais e econômicas são desfavoráveis aos/às estudantes, afetando assim as aulas remotas.

Cabe lembrarmos que o público da EJA é composto por sujeitos pobres e trabalhadores e com pouco acesso à cultura digital e às tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC's – devido ao seu custo elevado, levando-se em conta que neste período de crise sanitária os empregos foram afetados e estes trabalhadores perderam em muitos casos sua única fonte de renda, gerando inúmeras preocupações nos/as alunos/as e agravando ainda mais a falta de condição de participar dos processos de escolarização.

Os Plano de Estudo Tutorados – PET's – impressos para muitos eram o único meio de acesso às atividades escolares. Os/as alunos/as apresentavam dificuldades em fazer as atividades sem o auxílio do/a professor/a e não tinham condições de acesso remoto, o que fomentava a desistência da escola. Não apenas no 9º período, mas nos demais períodos também houve uma desistência significativa no semestre escolar de 2020, conforme se verifica na tabela 2.

Os dados registrados na referida tabela foram construídos mediante as listas de matrículas dos/as alunos/as da EMCS e cabe detalhamento da análise para melhor compreendê-la. Nota-se que o número de alunos/as matriculados/as no início do ano de 2020 totalizava 30 estudantes. Destes 21*computados como 70% da turma foram promovidos mediante aos estudos remotos, levando-se em conta os 19 dias de aulas presencias em fevereiro e, também, em função dos PETs finais, que contabilizaram carga horária total necessária para a promoção do aluno neste período. O critério de promoção era a carga horária.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos/as promovidos/as e abandono

| TEMPO | MATRICULADOS | PROMOVIDOS | ABANDONO | REMATRICULADOS |
|-------------------------|--------------|------------|----------|----------------|
| Alunos 1º semestre 2020 | 30 | 21* | 9 | 9 ** |
| Alunos 2º semestre 2020 | 19*** | 11---2* | 8-----7* | 2* |

Fonte: Elaboração própria (dados da secretaria escolar da EMCS- 2020).

Em decorrência da análise dos dados sobre os/as alunos/as que “abandonaram” a escola, no 1º semestre de 2020, no total de 9**, todos/as foram rematriculados/as. As matrículas da EJA neste período ocorreram por meios automáticos. No entanto, todos/as os/as estudantes foram comunicados/as das matrículas e lhes foi ofertada nova oportunidade para escolarização ainda com ensino remoto. Como podemos observar mediante as matrículas do 2º semestre, a quantidade de participantes e ingressantes na EJA, devido às novas matrículas, é de apenas 10*** alunos/as. Em síntese, a tabela mostra o resultado desse período sem contato adequado entre alunos/as e professores/as, o que tornou difícil o incentivo aos /às alunos/as para educação escolar, e como a pandemia impactou a escolarização de jovens e adultos/as.

É importante destacarmos que dos 09 alunos/as rematriculados/as no 2º semestre de 2020, apenas 2 retomaram os estudos remotos e foram promovidos/as. Os/as outros/as 7* “abandonaram” no 2º semestre e destes somente 02 iniciaram o 1º semestre de 2021, estes/as dois retornaram às aulas presenciais no início do ano escolar em 2021, mas devido à nova da fase de pandemia, suspensão das aulas e retorno do ensino remoto, apenas 01 acompanhou as atividades com busca e entrega de atividades, preenchimentos de formulários, sendo aprovado para o Ensino Médio. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, a quantidade de alunos/as que abandonou a Escola Caminho Suave foi de 86 alunos, considerando todos os/as matriculados/as nas modalidades de ensino da EMCS, em 2020. Destaca-se que, deste quantitativo, 67 são alunos/as da EJA. Esse levantamento se refere ao 1º semestre da EJA em 2020 e neste momento, a totalidade de estudantes da EJA era 116 alunos/as. Consta no relatório, elaborado pela referida escola que 10 alunos/as fizeram o pedido de históricos escolares. Esses/as alunos/as buscaram o

termo de conclusão para darem sequência aos estudos no Ensino Médio, documento obrigatório para matrícula.

Devido às condições socioeconômicas, as impressões dos PET's diretamente do Portal Escola em Casa no site da PMU não eram viáveis para muitos/as estudantes, que não têm as ferramentas necessárias como computador e impressora.

Assim sendo, a alternativa era buscar os PET's na escola e realizá-los em casa sem auxílio presencial do/a professor/a. Devido o único contato ser remoto e nem todos/as estarem em condições de igualdade para esta fase, essa nova realidade gerou um grande impacto na escolarização desses/as alunos/as. A falta das ferramentas, rede de internet móvel ou *wi-fi* residencial lhes impossibilitavam o contato com os/as professores/as. Em relação aos/às professores/as, ocorreu desgaste emocional e aumento de trabalho. A inexperiência em lidar com novas ferramentas tecnológicas como opção de trabalho, a angústia quanto à contaminação e as incertezas do momento tão delicado aumentaram a precarização do trabalho docente. Mesmo para aqueles/aquelas que possuem facilidade de utilizar meios digitais este processo não foi tranquilo. Ministras aulas virtuais ou gravações de explicações não eram ações simples e presentes no cotidiano escolar.

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos, com o ensino remoto por meio de PET's, também aconteceu como experiências crivadas de muitas dificuldades em meio às pandemias reveladas no decorrer deste texto. A equipe gestora, o analista pedagógico e os/as professores/as se colocaram à disposição dos/as alunos/as em suas redes sociais e em seus contatos pessoais. Foram criados grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação com os/as estudantes. Os/as alunos/as que possuíam um celular e acesso à rede de internet puderam dialogar via *WhatsApp* com seus/suas professores/as, tirar dúvidas e diminuir um pouco a distância, contudo essa não era a realidade de todos/as. Tomamos como exemplo um depoimento de uma aluna da EJA de uma Escola Municipal em Porto Seguro/BA, pois é semelhante à realidade dos/as alunos/as da Escola Caminho Suave, registrada durante busca ativa. Esse depoimento foi retirado de um trabalho publicado sobre a EJA e pandemia:

Essa pandemia dificultou muito nossa vida, embora a gente perceba que o professor tenha boa vontade de explicar as atividades, nem todo os alunos têm acesso à internet, assim nem todos vão conseguir aprender e passar de ano. (Pausa) eu mesma não tenho internet, nem celular, pego as atividades aqui na escola não consigo fazer tudo sem a explicação do professor, principalmente matemática. Como vai ser esse ano pra gente que não pode assistir as aulas porque não tem celular, nem computador? Vai passar sem saber nada diretora? (Mary, entrevistada em: 04/04/2021) (Sousa; Menezes, 2021, p.12).

Como podemos observar, a desigualdade aumentada e evidenciada pela pandemia é abissal e sem recursos financeiros ou políticas públicas destinados a suprir a falta de aparelhos e/ou internet a margem de atuação dos/as professores/as ficava reduzida.

Para os/as alunos/as que tinham necessidade dos PET's impressos, a escola disponibilizou a entrega em horário estratégico somente para os/as alunos/as da EJA, das 17h às 19 horas, assim os/as estudantes trabalhadores/as poderiam se encaminhar, após o trabalho, até a escola seguindo todas as normas de segurança como uso de máscara e distanciamento social para retirar o seu trabalho escolar e devolver o que havia feito anteriormente para apreciação dos/as professores/as. Ainda assim, o índice de participação dos/as alunos/as era de 20%, não apenas no 9º período que é o nosso foco de trabalho, mas, nos demais períodos da EJA. Outro aspecto que deve ser exposto na experiência de EJA, em tempos de pandemia, refere-se ao tipo de participação dos 20% mencionados, tendo em vista continuar compondo respostas, ainda que provisórias, para os impactos na escolarização desses Jovens e Adultos/as.

Neste momento de pandemia, o trabalho presencial era desenvolvido na escola pela equipe gestora – diretor, vice-diretor, cada um trabalhando no seu turno de trabalho não gerando aglomeração. Os analistas pedagógicos – equipe de secretaria, serviços gerais e os/as professores/as voluntários/as¹⁰ com revezamento. Para motivar os/as alunos/as a cumprirem as atividades, foi realizado a busca ativa, efetivada por meio de ligações, contado por mensagens de *WhatsApp*, mensagens no *Facebook* da Escola Caminho Suave, visitas propiciadas pela PMU e visitas com

¹⁰ Consistiu em uma equipe de professores, parte do quadro de servidores da própria escola, que se dispuseram a trabalhar de forma voluntária e presencial na escola, uma vez que o trabalho presencial dos docentes estava suspenso.

entregas de recados nas casas dos estudantes por funcionários/as da escola, dando-lhes pequenas instruções.

Ao pensar nos/as alunos/as, os/as professores/as se viram em meio ao início das mudanças. Precisavam mover-se e colocar a mão na massa. A calma deu lugar a histeria e novamente as perguntas: o que? Como? Quando? A quem? E por quê? Os/as professores/as se viram atordoado/as. E foram se encaixar em um mundo que não era mais o seu de quadro, giz ou pincel. Agora era chegada a hora das tecnologias e para quem teve resistência ou ainda tem ao diário eletrônico, se engajar completamente em um mundo digital não é tarefa fácil.

As primeiras mudanças se deram nas reuniões, que antes eram acaloradas, cheia de abraços, dinâmicas, debates e sem contar com lanches recheados de guloseimas. Com a pandemia as reuniões iniciais se restringiam a 40 minutos em um aplicativo, sem falar que muitos/as profissionais, nas primeiras reuniões não conseguiam acessar.

Uma parte considerável de professores/as pouco utilizava um e-mail, alguns ainda possuíam o antigo do Hotmail ou Yahoo, a partir de então se viram diante do *gmail* ou *e-mail* institucional, *Drive*, *Google Meet*, *Google* sala de aula, *Google* formulários, dentre outras centenas de aplicativos. Antes eram arquivos salvos em disquetes, CDs ou mais recentemente, *pen-drives*, agora eram desnecessários: chegou a *nuvem* para adequar tudo e salvar. Você pode utilizá-lo de onde estiver basta “logar” ao seu *gmail*, via internet, são os meios tecnológicos agindo em seus papéis sem uso de papéis literalmente. O bate papo via *WhatsApp* não era um simples aplicativo passou a ser a ferramenta mais utilizada pelos professores/as para obterem contato com seus/suas alunos/as.

Houve demanda em decorrência de tais mudanças, os aparelhos não eram de simples uso pessoal, mas, agora ferramentas de trabalho. Cada dia uma nova palavra acrescentada ao vocabulário e uma nova ferramenta tecnológica sendo produzida. E a sala que era de estar agora se tornou *Home Office*, professores/as que usavam pouco o *WhatsApp* agora teriam que se tornarem *youtubers*, sequer sabendo bem o significado desta palavra.

O/a professor/a deveria estar voltado para uma necessidade de mudança e uma maior disponibilidade de tempo para atualizar e utilizar as novas ferramentas necessárias à sua prática. Porém, o seu salário continua sem atualização e ou recuperação salarial. A era da informática e da aprendizagem atual tenta engajar o/a aluno/a e o/a professor/a, porém há de se pensar no/na aluno/a que não têm acesso às novas tecnologias e à internet. A experiência educacional continua provocando questionamentos e lamentos, pois, a educação, que historicamente teve exclusões de pretos e pobres, com a pandemia e as aulas remotas a quantidade de excluídos aumentou.

Outro importante aspecto do trabalho docente que acabou sendo acirrado pela pandemia é o controle exercido sobre seu trabalho. Este controle possui não só um caráter administrativo, como também pedagógico (Abreu; Landini, 2003) e porque não dizer ideológico como nos indicam os autores:

Além dos severos cortes nos recursos destinados às políticas sociais nos últimos cinco anos, percebe-se progressivo avanço de movimentos de direita não somente no País, como também em grande parte do mundo. Neste momento, a direita tem conseguido operar por incorporações tradicionais, fazendo ressuscitar velhos jargões e apostando no medo das classes médias com o estímulo ao ódio social, como a homofobia, o machismo, o racismo. A maior expressão desse fenômeno na educação fica visível em projetos como o Escola sem partido e campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, no Brasil, ou Connishijos no te metas, no Peru, entre outras manifestações em diferentes países, em favor do homeschooling, da choiceschool e da militarização das escolas (Oliveira, 2020). Esses programas e campanhas convocam as famílias a garantir uma vigilância ideológica do trabalho escolar, ao mesmo tempo que atacam a autonomia docente. (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p.722).

Com a autonomia do/a professor/a continuamente minada o que tem se instalado é um sentido de alheamento, inutilidade e passividade (Oliveira; Pereira Júnior, 2020). Além disso, o Brasil possui os menores salários para professores/as dentre os países parceiros e membros da OCDE¹¹ como indicado pelo próprio INEP:

¹¹ O Brasil pode compor sua participação em vários órgãos da OCDE, adotar os parâmetros legais da OCDE, além de participar como convidado nas reuniões ministeriais da organização desde 1999, o país se enquadra na categoria de parceiro-chave. Disponível em <<https://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>>.

Em 2018, o valor do piso nacional foi de R\$ 2.455, equivalente a R\$ 32.738 anual, incluindo férias e 13º salário (USD 13.983 PPP). Ao comparar o piso do magistério no Brasil com a remuneração estatutária inicial da carreira de professores dos anos finais do ensino fundamental dos países-membros e parceiros da OCDE, verifica-se que o Brasil possui a menor remuneração inicial legal da carreira docente entre os países. (Inep, 2021, p.26).

Concomitante a essa mistura de sentimentos e crescente precariedade dos salários dos/as professores/as, constatou-se que não se pode neste momento ministrar aulas como sempre foi feito, quadro branco e pincel havia sido uma grande conquista, data show e notebook era a maior tecnologia na sala de multimídia com o telão para apresentações de filmes, documentários e palestras, o laboratório de informática que a escola possui antes usado para desenvolver algumas aprendizagens, agora era essencial. Programas de construção de aulas, tarefas online e correções virtuais. Textos compartilhados, a chamada era digital realmente chegou, e ao que parece, veio para ficar. Usar o número telefônico pessoal como ferramenta de trabalho, certo, bem não é, mas foi uma das primeiras atitudes que se tomou para auxiliar as mudanças na educação. Os/as professores/as foram sobrecarregados/as de afazeres, porém, neste momento era a força para lutar em busca de adequações que não sabiam de onde vinha. A equipe gestora era orientada a conduzir os trabalhos em conjunto com professores/as e pessoal administrativo, registrando em planilhas, anexos e analisando todos os fatos e intercorrências cotidianas no ano de 2020, início da pandemia.

Mas, a suspensão das atividades presenciais foi uma decisão acertada do Poder Público. Em março de 2020, as aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino foram suspensas por tempo indeterminado, pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, diante de tais acontecimentos, por meio da resolução SME nº 001/2020. Essa resolução delibera sobre o ensino remoto nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, especificando que as aulas ficam disponibilizadas na internet e rede de televisão aberta. Cabe ressaltarmos que o fato de as aulas terem sido transmitidas pela TV não fez com que um número significativo de alunos/as assistisse essas aulas pela TV, não gerou grande alteração no auxílio a responder as atividades e o impacto positivo foi pequeno. Diante de tais acontecimentos, por meio das leis e decretos, a

carga horária a ser cumprida pelo/a educando/a passa a ser pautada em horas substituindo os dias letivos. A realização de todos os Planos de Estudos Tutorados pelo aluno/a garante ao mesmo uma carga horária de 800 horas.

Ademais, conforme o art. 3º da referida resolução, as escolas municipais devem ofertar aos/às estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), o qual deverá possibilitar aos/às alunos/as a resolução de “questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo/a estudante em cada “componente curricular”. (Uberlândia, 2020).

O Plano de Estudos Tutorado disponibilizado aos/às estudantes e responsáveis preferencialmente via internet e as atividades realizadas devem ser devolvidas à escola para a correção. Contudo, nos casos em que o/a aluno/a não possuía acesso à internet, a escola disponibilizou quinzenalmente o PET impresso ao/à estudante, conforme dispõe o parágrafo único do art. 3º da referida Resolução. Com a suspensão das aulas o ensino remoto é a forma com a qual tem sido possível manter o distanciamento social no período de pandemia.

No entanto, conforme resultado da análise documental, não relatamos ser o melhor, porém, o único ainda viável meio de ensino. Os meios tecnológicos permitem os processos de aprendizagem ou contato do/a estudante com a escola, ainda que tenha sido em um ritmo diferente. Uma parte do/as estudantes conseguia acompanhar a nova rotina e participar assiduamente das aulas online, “cinco alunos eram frequentes e outros sete menos frequentes” (registro feito pelos/as professores/as às analistas), em uma turma de trinta alunos/as. No entanto, o ensino remoto tem sido prejudicial ao aprendizado uma vez que uma porcentagem significativa de alunos/as não tem acesso a instrumentos básicos necessários para o acompanhamento do ensino na modalidade remota.

Segundo dados do PNAD de 2018, a cada quatro pessoas no Brasil apenas uma tem acesso à internet. (Alves; Silva; Bessa, 2020). Foi nesse contexto de desigualdade tecnológica, fruto de inúmeros fatores cujo predomínio é o da desigualdade

socioeconômica que a educação introduziu, com muitas dificuldades e incertezas, as aulas remotas. Além das inúmeras dificuldades em introduzir o ensino remoto, desde falta de equipamentos eletrônicos, falta de acesso à internet, capacitação dos/as professores/as em relação às tecnologias utilizadas nas aulas ou fora delas, existe também aquela dificuldade que coloca em questão a própria vida humana. Isso porque,

[...] as relações de produção capitalistas inviabilizam a priorização da vida no contingenciamento da Covid-19, a impossibilidade de isolamento social é um dos fatores que faz com que a doença adquira grandes proporções. Outros fatores que também agravam a dispersão da doença devido às próprias relações capitalistas, segundo a mesma autora, são a falta de investimentos para o desenvolvimento rápido de vacinas e de medicamentos, falta de acesso ao sistema de saúde pública de qualidade, a fragilidade da medicina preventiva, escassez de leitos, a falta equipamentos tanto hospitalares quanto de proteção individual e de vigilância sanitária. (Lima; Pires; Souza, 2020, s.p.).

Essas dificuldades citadas pelos autores, além de extremamente profundas tornam-se agravadas quando analisamos o contexto histórico e atual educacional do país. Houve uma significativa diminuição de recursos públicos, cerca de 1,4% menos para a educação básica entre os anos de 2015 e 2018 (Inep, 2021).

Os registros sobre a realidade vivenciada na EMCS no primeiro semestre de 2020 mostram que a experiência da EJA foi marcada por essas mesmas dificuldades elencadas pelos autores. Poucos equipamentos, equipe docente sem o devido preparo para atuar no ensino remoto, apesar da elaboração e desenvolvimento de minicursos de capacitação que, em curto prazo, minimizaram essas lacunas, estudantes sem acesso à internet e/ou equipamentos eletrônicos, falta de verbas e apoio do poder público. Além disso, é importante destacarmos a inadequação do ensino remoto para os/as alunos/as da EJA, para além das dificuldades de acesso às tecnologias, como exposto no decorrer deste texto.

CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

A primeira observação em decorrência da leitura dos dados produzidos refere-se ao fato de que a ocorrência da pandemia do coronavírus, em tempos de outras pandemias, provocou aprofundamento das desigualdades sociais, destruição de direitos relativos à educação, saúde e assistência social. Como confirmamos, alunos/as da EJA pertencem aos grupos mais afetados por essa situação e para os quais não foram destinadas políticas públicas de Estado. A análise documental permitiu revelar experiências de EJA, as adversidades na vida destes/as alunos/as, as atividades e estratégias utilizadas pelos/as professores/as e as decisões do Estado neste período de pandemia para “*não perder o ano*”.

Mas, como verificamos, o ensino remoto causou grandes prejuízos em relação ao direito à educação escolar e ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as da EJA. Como observado, a prevalência de atividades autoinstrucionais, a retirada do espaço de convivência da escola e a redução da mediação dos/as professores/as, bem como a opção por administração gerencial da educação, acompanhada de ausência de políticas públicas intersetoriais de educação, saúde e assistência social aprofundaram e fortaleceram processos de exclusão escolar e social.

Os resultados da pesquisa, também, permitem afirmar que são necessárias políticas públicas, ancoradas em outras compreensões sobre a EJA e o papel do Estado na promoção de políticas sociais, que busquem excluir olhares e ações discriminatórias sobre essa modalidade de ensino e a argumentação de que esta modalidade de ensino é geradora do caos da educação, pois, é dada a ela a responsabilidade do alto índice de reprovação e evasão escolar.

Embora o Plano Nacional de Educação – PNE/2014/2024 e o Plano Municipal de Educação – PME/2015/2025 de Uberlândia/MG vislumbrem mudanças e ressaltam compromissos com a alfabetização dos jovens e adultos, estipulando objetivos, metas e prazos, o cenário para o cumprimento dos objetivos e metas da EJA são desoladores e não alimentam esperanças de melhorias, mas sim de estagnação, especialmente pela vigência da Emenda Constitucional 95/2016, uma reforma fiscal,

que congelou e reduziu por vinte anos a destinação de recursos financeiros para a educação, saúde e assistência social. Para que as políticas públicas da EJA sejam efetivadas é necessário ter governos compromissados com a garantia dos direitos sociais das classes vulneráveis, dispostos a implementar políticas de Estado.

A segunda observação, associada à situação descrita anteriormente, refere-se ao fato de que as experiências da EJA foram duras tanto para alunos/as quanto para os/as profissionais da educação, marcadas por medo, angústia, perda de colegas ou familiares em decorrência da pandemia, muito tempo gasto em trabalho operacional, dentre outros sentimentos ou fatos. A atividade educativa foi modificada para amenizar as consequências das aulas não presenciais em prol da escolarização dos/as alunos/as. Cabe ressaltarmos que os meios utilizados para as aulas remotas por alunos/as e professores/as eram as tecnologias de informação, em contexto de falta de acesso ou dificuldade para utilizar essas tecnologias, bem como de redução de recursos financeiros para sustentar ações de inclusão escolar e social.

Esse processo analítico permite afirmar que, em relação a base legal elaborada durante a pandemia, ausente de política de Estado, não pressupõe ações integradas e o reconhecimento das especificidades e necessidades dos/as alunos/as da EJA. Dessa forma, fortaleceu a invisibilização e aumentou a retirada de direitos sociais desses/as alunos/as.

As legislações e os decretos analisados são prescritivos e contêm lacunas para sua execução, em especial para EJA, dessa forma, apesar dos decretos municipais, ainda houve uma gama de entraves para a escolarização dos/as estudantes da EJA. Estes são sujeitos que vivem às margens das políticas públicas, são vulneráveis socialmente e com inúmeros enfrentamentos relativos ao emprego e sobrevivência, o que corrobora para a não permanência na escola. Cabe lembrarmos que estes sujeitos, majoritariamente, são pobres e trabalhadores que foram afetados drasticamente pela crise econômica, e a opção do governo federal foi por não acolher os/as cidadãos/ãs em estado de vulnerabilidades; demorou a oferta do auxílio financeiro emergencial, e, em Uberlândia-MG, o poder público municipal não concedeu auxílio emergencial às

peças em extrema pobreza; fatos estes que alargaram ainda mais o pouco acesso aos alimentos, à cultura digital e às TDIC's.

O processo educativo se deu neste contexto mediante as aulas remotas e ao uso das TDIC's como um instrumento educacional de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias não faziam e ainda não fazem parte do cotidiano de alunos/as e da maioria dos/as profissionais da educação, o que indica fragilidade desta ação. Salientamos que os sujeitos da educação tiveram dificuldade imensa de acesso aos meios, equipamentos, programas e as suas funcionalidades. Todavia, houve, uma significativa ampliação do vocabulário e das vivências cotidianas, ligadas às tecnologias e suas estruturas de funcionamento.

Para que as atividades educativas se desenvolvessem e com o intuito de favorecer o acesso a todos os educandos, as normativas regulamentaram a utilização dos PET's como atividades remotas, decorrente de planejamento imbuído de intencionalidades, baseados nas diretrizes curriculares municipais e articulados com os conteúdos dos anos escolares e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017-2018) para o ensino fundamental, uma vez que a referida base não trata da EJA.

A EJA perdeu o foco nestes tempos, pois esta modalidade demanda um trabalho metodológico de vivências, realidades e de mais humanidade do que conteúdo do currículo centralizado e regulado, considerando que por meio dos PET's ou dos atendimentos remotos dos/as alunos/as tornou difícil a prática mediadora do/a professor/a perante seus/suas alunos/as. Os conteúdos por vezes não abrangiam as especificidades dos diferentes educandos/as da EJA, o que é essencial, e mais uma vez o aluno/a da EJA é levado a deixar os estudos.

Por isso, como já anunciado, decidimos por apresentar proposições com base na reflexão sobre resultados da revisão bibliográfica e da análise documental, com a finalidade de contribuir, especialmente, para processos de ação refletida com os profissionais da Escola Caminho Suave, local do estudo. As nossas proposições são ancoradas no reconhecimento de que a EJA de qualidade social é um direito social e a materialização desse direito é urgente. Recorreremos às elaborações sobre Resistência Propositiva Popular por entender que essas proposições têm ancoragem nesse tipo de

resistência. Dessa forma, ações propostas, compreendidas como resistência propositiva popular, podem favorecer um salto qualitativo para a EJA.

Isso porque, desejar um espaço educacional de maior qualidade para a EJA, tendo em vista o cenário precário apresentado no decorrer deste texto dissertativo, requer muito mais do simplesmente resistir. Por isso, neste tópico pretendemos sinalizar dimensões importantes da ação propositiva popular e como estas ações podem nos orientar na luta por um ensino digno, emancipatório, para os jovens e adultos. Para tanto, entendamos o que ela propõe, retomando elementos que compõem a definição da resistência propositiva popular.

A resistência propositiva popular é materializada, por exemplo, nos movimentos marcados por diversidade temática, ações coletivas e, unicidade quanto ao compromisso com o fim da barbárie. Assim, é constituída por projetos políticos pedagógicos ampliados, associados à inscrição nos discursos sociais de outras narrativas sobre experiências e compreensões acerca das relações entre as pessoas, de modo a fomentar a produção do conhecimento sobre mundo e o autoconhecimento, a recusa da valorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e ou por diferentes grupos sociais, opondo-se à “nova razão do mundo” neoliberal e neoconservadora. (Souza; Novais, 2021a, p. 2).

O autor e a autora identificam e analisam ações muito significativas como, intervenções construídas coletivamente, projetos políticos pedagógicos mais amplos e declaradamente opostos à razão neoliberal, valorização de todos os conhecimentos produzidos sem exclusividade do conhecimento acadêmico. Não restam dúvidas que levando em consideração o contexto histórico da EJA de profunda desigualdade é essencial resistir aos modelos conservadores, liberais e neoliberais que assolam a educação. Ocorre que, além disso, são necessárias elaborações teórico-práticas construídas coletivamente para orientar o processo educacional. Por conseguinte, precisamos nos apropriar das experiências de formulações e lutas desenvolvidas por educadores/as progressistas. Essa apropriação, deve considerar o tempo todo, a radicalidade da crítica ao liberalismo e neoliberalismo e o sentido profundo de classe como identidade, luta e cultura, bem como a necessidade de continuar fortalecendo a autoria coletiva dos/as profissionais da educação.

Nessa perspectiva, o movimento de resistência propositiva popular se vincula ao campo da educação popular (Souza; Novais, 2021b) e se contrapõe ao projeto de educação majoritária vigente no Brasil, instigando outra formação com estudantes da EJA e profissionais dessa modalidade de ensino. Para contribuir com esse processo educativo e formativo, inseridos em Movimentos de Resistência Propositiva Popular, apresentamos a seguir proposições:

1. Fomentar ações educativas e formativas presenciais elaboradas com alunos/as e profissionais da EJA, afastadas da ideia de que o essencial é não perder o ano letivo, quais sejam.

1.1 Criação de espaços permanentes de diagnóstico com uso da escuta ativa sobre EJA. Análise coletiva dos resultados desses diagnósticos. Elaboração, implementação e avaliação, com docentes e alunos/as, de ações educativas e formativas com base nos resultados dessas análises e nas demandas de estudantes e profissionais da educação.

1.2 Elaboração coletiva de Projeto de Ensino-Aprendizagem Complementar e Interdisciplinar, com vistas a ensinar o não ensinado, aprender o aprendido pelo outro/a, mediado por professores/as e alunos/as monitores da EJA. Esse projeto pressupõe que todos/as os/as estudantes possam ser monitores/as e alunos/as, a partir dos saberes de cada um.

1.3 Valorização no currículo dos conhecimentos não escolares e das vivências dos/as alunos/as da EJA, e estabelecimento de parceria entre escola e aluno/a para que ambos possam atravessar tempos tão adversos sem grandes danos ou pelo menos com um pouco mais de dignidade.

1.4 Incluir na EJA estudos sobre o PNE/2014/2024, a Constituição Federal/1988, o PME/2015/2025, a Lei municipal 11.444/2013 e a EC/95/2016, com vistas solicitar a implementação de políticas de Estado em rede, interárea e interinstitucional, com financiamento público, visando garantir o direito à educação escolar para Jovens e Adultos/as.

1.5 Modificar o currículo desenvolvido, majoritariamente, na EJA, de tal sorte tornando-o flexível e materializando educação com conteúdo de caráter social, prático e teórico, visando os valores humanos e saberes

plurais. Isso porque, a realidade da EJA e seus desafios em tempos ditos normais exigiam transformações, e, agora, com expectativas e estratégias de aulas remotas na pandemia ou pós-pandemia aumentam a necessidade dessas transformações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.

BEZERRA, Angélica Luiza Silva; MEDEIROS, Silvana Márcia de Andrade. O acirramento da questão social em tempos de pandemia e as condições atuais das lutas dos trabalhadores: impasses insolúveis para a consolidação do sistema universal de saúde? **Revista Humanidades e Inovação**. Edição especial: Política de Saúde e Lutas Sociais em tempos de Pandemia da Covid-19, v. 8 n. 35, p. 157-167, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**. 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. LDB: **Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Seção 1, p. 1.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FANTINATO, M. C. *et al.* "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Latino-americana de**

Etnomatemática, v. 13, ed. 1, p. 104-124, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501> Acesso em: 11/07/2021.

LIMA, Walkíria dos Reis; PIRES, Luciene Lima de Assis; SOUZA, Paulo Henrique. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, 16(1), p. 01-20, 2020.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MOURA, Gerusa Gonçalves; SOARES, Beatriz Ribeiro. A periferia de Uberlândia/MG: da sua origem até a sua expansão nos anos 1990. **Caminhos da Geografia**, p. 22-40, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JÚNIOR, Edmilson Antônio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Belo Horizonte: **Relatório Técnico**, GESTRADO/UFMG, 2020. p. 719-734.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **CEMEPE**. Diretrizes Curriculares Municipais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-EJA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **CEMEPE**. Planos de estudos tutorados: Educação Especial. Uberlândia/MG, 2020. Texto Digitado.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **CEMEPE**. Orientações aos profissionais para o trabalho junto aos estudantes público da Educação Especial. Uberlândia/MG, 2020. Texto Digitado.

SOUZA, Gilvan Santos; MENEZES, Mônica Clementino. Educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de pandemia da covid-19: reflexões sobre o cenário exclusão e abandono. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, Vol. 8, nº 12, 2021, 1 - 16 p.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Revista Debates Em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. 2021a.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. A resistência propositiva popular nos contextos escolares e não escolares. *In*: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais...** 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021b.

TOURRAINE, Alain. **Um novo paradigma, para compreender o mundo de hoje.** Petrópolis: Vozes, 2007.

UBERLÂNDIA. **LEI N. 11.444, de 24 de julho de 2013.** Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0BzphObcMk3NQcjd5dFpaZm1mOVU>. Acesso em: 02 ago. 2020

UBERLÂNDIA. **Decreto N° 14.045, de 03 de maio de 2013.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Uberlândia e revoga os decretos n°12.346 de 21 de julho de 2010 e 12.610 de 22 de dezembro de 2010.

UBERLÂNDIA. **Decreto N° 18.544, de 17 de março de 2020.** Institui o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos - PMAJA da educação não formal nas escolas municipais de Uberlândia e revoga o decreto n° 12.623, de 5 de janeiro de 2011.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução 001 de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf>. Acesso em: 03 agost. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de Dados Integrados.** Ano 2017. Ano Base 2016, vol. II. 2017. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/17810.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.