



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



TÂNIA SILVA NOVAIS

**TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E
ADULTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLETINDO SOBRE
SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2022

TÂNIA SILVA NOVAIS

**TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E
ADULTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLETINDO SOBRE
SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Trajetórias e memórias da EPJA em tempos de pandemia da Covid-19:
refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis**

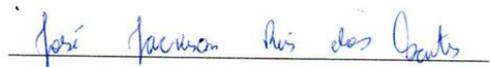
Autora: Tânia da Silva Novais

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Tânia da Silva Novais e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 11/10/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB-Brasil)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Profa. Dra. Gladys Susana Blazich (UNNE - Argentina)
Examinadora externa



Profa. Dra. Silvia Regina Marques Jardim (UESB - Brasil)
Examinadora interna

N936t

Novais, Tânia Silva.

Trajetórias e memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia da COVID -19: refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis. / Tânia Silva Novais, 2022.

129f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 117 – 127.

1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2. Ensino Remoto. 3. Inéditos viáveis – Pandemia. 4. Situações-limites. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 374

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

A minha mãe, Dalva, mulher tímida, lutadora, de fé inabalável e caráter ilibado, pequena no tamanho e gigante na defesa dos seus filhos.

Ao meu pai, Nilton (*in memoriam*), meu velho, meu maior exemplo de caráter e força. Partiu e deixou um vazio enorme na minha vida, uma saudade que dói. É seu exemplo que me impulsiona a nunca desistir. Te amo além da vida.

Ao homem mais importante da minha vida, meu filho Enzo. Um ser humano altruísta, amoroso, que desperta em mim o desejo de ser uma pessoa melhor e de colaborar para a construção de um mundo que o mereça. É inteligente, crítico, sabe o que quer e defende o que acredita. O amor que sinto por você, meu filho, é inexplicável, me constrange.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de inspiração, meu refúgio e fortaleza nos momentos de angústia. Gratidão pelo dom da vida, por me fazer entender que somos incompletos e falhos, que erramos, aprendemos e crescemos durante todo o nosso trajeto aqui na terra, por Seu infinito amor, Sua fidelidade e por Sua voz firme e ‘invisível’ me impulsionando a não desistir, enfim, obrigada por exatamente TUDO.

Aos meus pais, Nilton (*in memoriam*) e Dalva, meu agradecimento especial, por toda a estrutura necessária para nunca desistir, por todas as lições de força, coragem, determinação, companheirismo, empatia, abnegação, solidariedade que vocês me proporcionam a cada novo dia. Sinto-me privilegiada por ter vindo ao mundo por meio de pessoas tão especiais.

Às minhas irmãs Rosélia, Norma, Jane, Celi, Anne, pela parceria e companheirismo, por me emprestarem os ouvidos mesmo sem, muitas vezes, entenderem nada do que eu estava falando. Obrigada por acreditarem e me incentivarem. **Ao meu irmão, Célio**, que, mesmo distante, sempre demonstrou carinho e apoio aos meus projetos.

Ao meu filho amado, Enzo, meu amor maior, que me impulsiona pelo simples fato de existir. Quantas madrugadas passou ao meu lado, fazendo um café e trazendo para eu continuar ou, simplesmente, dizendo: “descansa, mamãe, amanhã você continua”. Gratidão.

Às minhas amigas Arlete e Midian, por estarem ao meu lado nos momentos mais delicados, segurando minha mão quando mais necessitei e me motivando a prosseguir.

Ao meu orientador, professor José Jackson Reis dos Santos, um ser humano único, com um olhar que ensina e, quando usa as palavras, acolhe, acalma, inspira. Minha eterna gratidão e admiração por sua competência, generosidade, empatia e respeito.

Ao programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado acadêmico em Ensino), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pelo suporte necessário.

Aos professores do Mestrado em Ensino, pela partilha e por me incentivarem a ir além.

Às integrantes da banca avaliadora, Prof^ª Dr^ª Gladys Blazich (Universidade do Nacional do Nordeste – UNNE – Argentina) e Prof^ª Dr^ª Silvia Regina Marques Jardim (PPGEN-Uesb), pela disponibilidade, olhar cuidadoso com o texto e contribuições determinantes para a finalização da pesquisa.

Aos colegas da turma pelo compartilhamento não apenas de conhecimentos e experiência, mas pelas palavras incentivadoras e carinho estampado nos sorrisos.

Aos colegas do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, em especial a **Cris** e **Manuel**, pela parceria.

Aos educandos da EPJA, fonte de inspiração para essa pesquisa e que me fazem rememorar a história da minha mãe.

Aos colegas educadores da rede municipal, que contribuíram decisivamente para a minha formação enquanto profissional e ser humano, a quem devo minhas maiores e melhores experiências e realizações profissionais.

Enfim, a todas as pessoas que colaboraram com esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Eu ousei SONHAR com um jardim.
Mas um jardim que fosse meu,
porque terra fértil eu já tinha – o meu SONHO.
Então, eu ousei PLANTAR nesse jardim.
Plantei muitas flores, árvores e ESPERANÇA.
Mas faltava algo.
Pensei e ousei trazer para morar ali, muitos pássaros
Não apenas para transportar as sementes e fazer nascer novos sonhos.
Mas para completar a beleza do lugar com seu canto.
E nessa relação de amor da terra com a semente, regada ao canto dos pássaros,
O extraordinário aconteceu!
Transbordaram variações, diversidades
de tipos, cores, perfumes, ruídos
Num entrelaçamento surpreendentemente harmônico.
Então ousei pensar:
Meu jardim floresceu, ultrapassou os muros do meu interior
E transbordou!
E se eu cuidar, injetando doses diárias de AMOR,
Ele permanecerá vivo e inspirará novos sonhos e novos jardins.

(Tânia Silva Novais, 2022).

NOVAIS, Tânia Silva. **Trajetórias e memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia da Covid-19**: refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis. Programa de Pós-graduação em Ensino. 129p. Orientação: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2023.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre as formas de resistências e as práticas esperançosas desenvolvidas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no contexto da pandemia da Covid-19, no âmbito da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, Brasil, tendo como questão central de pesquisa: Quais as situações-limites identificadas e os inéditos viáveis construídos para assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19? Partindo desse questionamento, foram nossos objetivos: Geral: a) analisar situações-limites e inéditos viáveis presentes no contexto pandêmico, visando assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas; b) Específicos: b1) analisar os principais aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EPJA, no contexto nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional; b2) analisar pesquisas que tratam de situações-limites enfrentadas e inéditos viáveis construídos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia da Covid-19; b3) identificar e compreender as situações-limites e inéditos viáveis no contexto da EPJA, com ênfase em construções curriculares esperançosas na EPJA em tempos de pandemia da Covid-19. Tomando como aporte teórico os estudos sobre os conceitos e categorias freireanas, aliados ao conceito de inclusão política, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e bibliográfica, percorrendo caminhos metodológicos enfatizando, especificamente, os seguintes procedimentos: a) seleção de documentos normativos referentes à EPJA em tempos de pandemia e anteriores a este período da história mundial; b) levantamento bibliográfico sobre categorias e conceitos centrais da pesquisa para análise dos dados da investigação; c) realização uma Revisão Sistemática de Literatura, evidenciando o estado do conhecimento sobre nosso objetivo de pesquisa, bem como contribuições dos estudos para a área em questão. A dissertação está organizada em formato *multipaper*, composta por um texto introdutório, três artigos, seguidos das considerações finais. As conclusões da pesquisa indicam avanços e retrocessos na trajetória da EPJA na rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, refletindo o que ocorre no cenário nacional, como a negação de direitos dos estudantes da EPJA por parte do Governo Federal, acentuada durante a pandemia da Covid-19; desigualdades do acesso à educação, especialmente no que tange à democratização do acesso às tecnologias; ausência de elementos fundamentais do processo democrático na construção das políticas, a exemplo da participação, dialogicidade e planejamento coletivo. Entretanto, emergem práticas de resistência e superação oriundas do interior das escolas, nas quais estudantes, docentes e equipe de gestão assumem o protagonismo com a construção de inéditos-viáveis para a ressignificação de situações-limites.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ensino Remoto. Inéditos viáveis. Pandemia. Situações-limites.

NOVAIS, Tania Silva. **Trajectories and memories of the Education of Young and Adult People in times of the Covid-19 pandemic**: reflecting on limiting situations and viable unprecedented. Postgraduate Program in Teaching. 129p. Orientation: Prof. Dr. Jose Jackson Reis dos Santos. State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2023.

ABSTRACT

This dissertation deals with the forms of resistance and hopeful practices developed in the Education of Young and Adults, in the context of the Covid-19 pandemic, within the scope of the municipal education network of Vitória da Conquista, State of Bahia, Brazil, having as a central research question: What are the limit situations identified and the unpublished viable ones built to ensure the right to learn of young and adult people in the context of the Covid-19 pandemic? Based on this questioning, our objectives were: General: a) To analyze limit-situations and unpublished viable present in the pandemic context, aiming to ensure the right to learn of young and adult people; b) Specific: b1) Analyze the main historical, political, social and legal aspects of the EPJA, in the national and municipal context, without losing sight of guidelines and influences at the international level; b2) Analyze research that deals with limiting situations faced and unpublished viable built in the Education of Young and Adults in the context of the Covid-19 pandemic; b3) Identify and understand the limit situations and unpublished viable in the context of the EPJA, with an emphasis on hopeful curricular constructions in the EPJA in times of the Covid-19 pandemic. Taking as theoretical support the studies on Freire's concepts and categories, combined with the concept of political inclusion, the research was developed through a qualitative approach, of an exploratory, descriptive and bibliographic type, covering methodological paths, specifically emphasizing the following procedures: a) selection of normative documents referring to the EPJA in times of pandemic and before this period of world history; b) bibliographic survey on categories and central concepts of research for analysis of research data; c) carrying out a Systematic Literature Review, highlighting the state of knowledge about our research objective, as well as contributions of studies to the area in question. The dissertation is organized in a multi-paper format, consisting of an introductory text, and three articles, followed by final considerations. The research conclusions indicate advances and setbacks in the trajectory of EPJA in the municipal education network of the city of Vitória da Conquista, reflecting what is happening on the national scene, denial of rights of EPJA students by the federal government, accentuated during the pandemic of Covid-19; inequalities in access to education, especially about the democratization of access to technologies; absence of fundamental elements of the democratic process in the construction of policies, such as participation, dialogic and collective planning. However, resistance and overcoming practices emerge within the schools, in which students, teachers, and management teams assume the leading role in constructing unprecedented variables for re-signifying limited situations.

Keywords: Education of Young and Adults. Remote Teaching. Viable unreleased. Pandemic. Limit situations.

NOVAIS, Tania Silva. **Trayectorias y memorias de la Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de la pandemia de la Covid-19**: reflexionando sobre situaciones límite y viables inéditas. Programa de Postgrado en Docencia. 129p. Orientación: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Universidad Estatal del Suroeste de Bahía, Vitória da Conquista-BA, 2023.

RESUMEN

Esta disertación trata sobre las formas de resistencia y prácticas esperanzadoras desarrolladas en la Educación de Jóvenes y Adultos, en el contexto de la pandemia de Covid-19, en el ámbito de la red de educación municipal de Vitória da Conquista, Estado de Bahía, Brasil, teniendo como pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las situaciones límite identificadas y las inéditas viables construidas para garantizar el derecho a aprender de jóvenes y adultos en el contexto de la pandemia de la Covid-19? A partir de este cuestionamiento, nuestros objetivos fueron: Generales: a) Analizar situaciones límite y viables inéditas presentes en el contexto de la pandemia, con el objetivo de garantizar el derecho a aprender de jóvenes y adultos; b) Específicos: b1) Analizar los principales aspectos históricos, políticos, sociales y jurídicos de la EPJA, en el contexto nacional y municipal, sin perder de vista los lineamientos e influencias a nivel internacional; b2) Analizar investigaciones que aborden situaciones límite enfrentadas e inéditas construidas viables en la Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto de la pandemia de la Covid-19; b3) Identificar y comprender las situaciones límite e inéditas viables en el contexto de la EPJA, con énfasis en las construcciones curriculares esperanzadoras en la EPJA en tiempos de la pandemia del Covid-19. Tomando como soporte teórico los estudios sobre los conceptos y categorías de Freire, combinados con el concepto de inclusión política, la investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, descriptivo y bibliográfico, abarcando caminos metodológicos, enfatizando específicamente los siguientes procedimientos: a) selección de documentos normativos referentes a la EPJA en tiempos de pandemia y anteriores a este período de la historia mundial; b) levantamiento bibliográfico sobre categorías y conceptos centrales de investigación para análisis de datos de investigación; c) realizar una Revisión Sistemática de la Literatura, destacando el estado del conocimiento sobre nuestro objetivo de investigación, así como aportes de los estudios al área en cuestión. La disertación está organizada en un formato de varios artículos, que consta de un texto introductorio, tres artículos, seguidos de consideraciones finales. Las conclusiones de la investigación indican avances y retrocesos en la trayectoria de la EPJA en la red de educación municipal de la ciudad de Vitória da Conquista, reflejando lo que sucede en el escenario nacional, negación de los derechos de los estudiantes de la EPJA por parte del gobierno federal, acentuada durante la pandemia de Covid -19; desigualdades en el acceso a la educación, especialmente en lo que se refiere a la democratización del acceso a las tecnologías; ausencia de elementos fundamentales del proceso democrático en la construcción de políticas, como la participación, la dialogicidad y la planificación colectiva. Sin embargo, desde el interior de las escuelas emergen prácticas de resistencia y superación, en las que estudiantes, docentes y equipo directivo asumen el protagonismo con la construcción de inéditos-viables para la resignificación de situaciones-límite.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza remota. Viable inédito. Pandemia. Situaciones límite.

LISTA DE FIGURAS

ARTIGO 2:

Figura 1: Etapas da RSL.....	62
Figura 2: Procedimentos de seleção das pesquisas.....	67
Figura 3: Extração de dados dos estudos selecionados.....	74

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO:

Quadro 1: Objetivos e caminhos metodológicos percorridos.....	23
--	----

ARTIGO 1:

Quadro 1: Relação de documentos selecionados em âmbito nacional e internacional.....	32
Quadro 2: Relação de documentos localizados e analisados.....	48

ARTIGO 2:

Quadro 1: Questões e centralidades.....	63
Quadro 2: critérios de inclusão e exclusão.....	65
Quadro 3: Questões e pontuação.....	67
Quadro 4: Extração de dados.....	69

ARTIGO 3:

Quadro 1: Relação de documentos selecionados.....	97
--	----

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1:

Tabela 1: Investimentos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas.....	41
---	----

ARTIGO 2:

Tabela 1: Resultados da análise de qualidade dos dados dos estudos para a RSL.....	72
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

ARTIGO 2:

Gráfico 1: Localização de pesquisa nas bases de dados.....	66
Gráfico 2: Análise da qualidade dos dados dos estudos.....	68
Gráfico 3: Artigos e dissertações por ano após análise da qualidade.....	70
Gráfico 4: Total de estudos selecionados por ano.....	70

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara da Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Confinteia	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
Covid-19	Coronavirus Disease – 2019
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
Cetism	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
EPT	Ensino Profissional Tecnológico
ER	Ensino Remoto
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização de Adultos
PEE	Plano Estadual de Educação
PEENP	Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais

PEI	Programa de Educação Integral
Picoc	População, Intervenção, Comparação, Resultado e Contexto
PME	Plano Municipal de Educação
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE	Plano Nacional de Educação
REAJA	Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Serviço de Educação de Adultos
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

PREÂMBULO	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A TRAJETÓRIA DE VIDA E OBJETO DE PESQUISA	18
1.2 QUESTÃO DA PESQUISA.....	22
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 Geral	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	23
1.4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	23
1.5 PRINCIPAIS CONCEITOS E CATEGORIAS MOBILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	24
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	26
2 ARTIGO I: EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS SOCIAIS E LEGAIS NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, ESTADO DA BAHIA.....	29
1 INTRODUÇÃO.....	31
2 A EPJA NO CENÁRIO NACIONAL: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	32
3 A EPJA NO CENÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	51
3 ARTIGO II: SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: O DIREITO DE APRENDER NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	57
1 INTRODUÇÃO.....	59
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
2.1 Objetivos(s), questões e centralidades da RSL.....	63
2.2 Estratégias de busca	64
2.3 Critérios de inclusão e exclusão	65
2.4 Procedimentos para seleção das pesquisas	65
2.5 Analisando a qualidade dos dados de cada estudo.....	67
2.6 Extração e síntese dos dados	69
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES	69

3.1 Resultados das questões específicas de pesquisa	71
3.2 Resultados da análise de qualidade dos dados de cada estudo	72
3.3 Análises dos dados extraídos.....	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87
4 ARTIGO III: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E VIVÊNCIAS CURRICULARES	92
1 INTRODUÇÃO.....	94
2 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E MOUFFE PARA PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NA PANDEMIA.....	95
3 METODOLOGIA	97
4 NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EPJA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	99
4.1 Práticas curriculares esperançosas e democracia	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	117

PREÂMBULO

Fragmentos em forma de crônica

Era mais um dia de semana, mas o ano era diferente. Havia a novidade do trabalho em *home office*. Mas esse contexto não é o mais importante. O que importa é o sentimento de Tânia.

Nesse dia, ela amanheceu, olhou à sua volta. Numa casa diferente (tivera que se mudar devido à perda de seu pai), olhou e, ainda com uma dor profunda, vislumbrou uma nova perspectiva. Pensou: por que não? Pois bem, analisou suas estantes, selecionou alguns livros. Nesse momento, o aroma do café invade o ambiente.

Enquanto inspirava o aroma inebriante, Tânia sorria e agradecia por estar ali, saudável. Ao descer para saborear o café, carregava em seus braços os livros que selecionou. Em todos eles, o assunto era educação. Tânia é uma mulher apaixonada pela educação. E fala, pensa, elabora e “mirabola” sobre seu ofício, com profunda paixão, o que é essencial para que suas construções rasguem o tempo.

Ao alcançar a mesa posta do café, deposita seus livros sobre a bancada e observa o sol iluminando a sala. Apressa-se em ir ao quintal contemplar o sol, o canto dos papagaios que tem em casa e o doce olhar de sua mãe. Corre e a abraça, recebe de volta o carinho e um mimo em forma de palavras “vai tomar seu café, Fia”. Conversam elas um pouco. Tânia conta-lhe seus planos de se inscrever na seleção de mestrado. A mãe tem na voz, incentivos, “faz Fia”; “se você ficar feliz, eu também fico”. E o que mais tocou a alma de Tânia: “Seu pai ia ficar muito orgulhoso”. Foi o suficiente para que Tânia se apressasse, tomasse seu café e começasse a escrever.

Os dias seguem assim, em meio a leituras e escritas. E sorri. “O sentido da vida depende de nós”, pensa ela. Quando pensa em desistir, espanta o pensamento. Os dias têm sido substituídos por outros dias, alguns nostálgicos, outros desafiadores, alguns beiram a perfeição. Numa sucessão de acontecimentos, ora necessários, ora possíveis de serem evitados, ora comuns, deliciosamente comuns.

Tânia tem amigos que também têm planos semelhantes, que veem a educação não apenas como um ofício; e outros tantos que reclamam, resmungam dos conflitos e percalços da profissão. Espanta-se com esses últimos. Faliram os afetos, adormeceu o respeito, esfriou o amor. E permanecem anestesiados, desejando que os dias passem sem sobressaltos. Tânia não dá conselhos. O ideal é convencer pelo exemplo. Vez ou outra, indicar caminhos e razões que ajudem a refletir. E que promovam uma mudança de pensamento, um novo fôlego. Pensa consigo mesma que jamais se submeteria a apenas trabalhar, paralisada, sem o processo de

criação inerente à curiosidade humana. Se um dia desanimasse, procuraria rememorar sua história e os princípios que regem sua vida e profissão. Não, não haverá de desanimar. Dissipa seus pensamentos e se recrimina por imaginar essa possibilidade.

Ama a sua família, em especial sua mãe e seu filho. E ama o que faz. Não trabalha com educação, ela vive a educação. Pensar sobre isso é um deleite. Gosta de ver as crianças aprendendo, os adolescentes, jovens, adultos e idosos se descobrindo, se posicionando no mundo. Se embriaga ouvindo colegas relatando experiências. Sorri com o trabalho colaborativo. Tânia não economiza em leituras, pensamentos, escritas e gestos de respeito, transparência e amor. Para que precisa economizar? Tânia gosta de Clarice Lispector e a parafraseia dizendo que nasceu para três coisas: ser educadora, ser mãe e respeitar as pessoas. Trabalha ela com tantos seres humanos, únicos, cada um com sua história de vida.

Quando pensa em projetos para a educação, não pensa em elevar pessoas, escolas, governos. Tânia pensa nos estudantes. Pensa ela também em seu filho. O futuro exige contar a história atual com os elementos que queremos nele. E sobre o que é melhor, ah, isso ela entende. Porque pensar o que é melhor, é pensar no que ela quer para seu filho e, então, no que ela quer para todos os estudantes da rede na qual ela leciona.

Essencial para ela? Família, lar, educação com qualidade, inclusão e justiça social. Foi esse o caminho escolhido por ela. O caminho do mestrado lhe fará avistar novas possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Uma educação sonhada e praticada como uma primavera que irrompe com o poder de criar nas vidas e nos espíritos das pessoas a sua verdadeira vocação: a de pensarem as suas próprias ideias e dizerem as suas próprias palavras como seres livres, solidários, ativos e participantes da construção de seus próprios mundos de vida e de destino (BRANDÃO, 2001, p. 18).

Inspiro-me¹ nas palavras de Brandão (2001) para explicitar como me constituí pesquisadora, ao longo da minha vida profissional, com ênfase ao ingresso no Mestrado em Ensino, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *Campus* de Vitória da Conquista, ao tempo em que narro parte da minha história pessoal e profissional, estabelecendo uma construção entre o objeto de estudo e a trajetória de vida. Assim, apresento a dissertação intitulada *Trajetória e Memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia da Covid-19: refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis*. O texto é fruto de pesquisa que foi pensada a partir de um contexto de vivências e construções do Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto educadora da rede municipal e gerada em um contexto híbrido.

Nesse caminho, a parte introdutória dessa dissertação apresenta os entrelaçamentos entre a trajetória de vida e o objeto de pesquisa, de forma sucinta e sistemática; a questão e os objetivos da pesquisa; o caminho metodológico escolhido e percorrido; os principais conceitos e categorias mobilizados na análise dos dados e, por fim, a forma como a dissertação está organizada.

1.1 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A TRAJETÓRIA DE VIDA E OBJETO DE PESQUISA

É a partir da leitura freireana, que sempre me encantou e despertou paixões, que volto meu olhar para o contexto em que vivo. Nessa paisagem, o interesse em estudar Paulo Freire me fez buscar as situações-limites e inéditos viáveis dos estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultos (EPJA)², em especial, no tempo presente, marcado pela pandemia da Covid-19. Muitas vezes, senti necessidade de encontrar formas de aproximação com os estudantes da EPJA e estabelecer um diálogo entre o que vinha estudando e o que se passava à minha volta, já que, nesse cenário, a busca dos sonhos possíveis está diretamente ligada ao ato de existir, e

¹ Na escrita do texto, nessa parte introdutória, faço uso da primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências da minha vida pessoal e profissional.

² EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A opção por fazer uso do termo, neste trabalho, se deve à pretensão de chamar a atenção para as questões de diversidade (faixa etária, sujeitos, relações étnico-raciais, contextos diversos, gênero, sexualidades, pessoas com deficiência) existentes na modalidade.

“[...] é impossível existir sem sonhos [...]” (FREIRE, 2001, p. 35). Tal cenário provocou inquietação e levou-me a questionamentos, que me referencio em Paulo Freire na busca de respostas. Através do seu arcabouço teórico-prático, colho elementos para refletir sobre o papel da escola e dos/das educadores/as, na travessia da tempestade que enfrentamos, contribuindo para nos reinventar e reinventarmos a própria sociedade.

A afinidade com a EPJA começou ainda na infância, quando, estudando os anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, ao sair no final da tarde, avistava adolescentes chegando para o chamado 3º turno³, no início da década de 80, século XX. Na época não entendia bem, nem sabia o que significava aquele turno alternativo e ficava a me perguntar por que aqueles adolescentes não estudavam conosco durante o dia. Comecei a querer entender e indagava a minha professora, mas ela só respondia o motivo de serem mais velhos e alguns por trabalharem no turno oposto. Vale destacar que, nesse tempo, amava escrever poesias, ganhando, inclusive, alguns concursos promovidos pela escola.

Em 1989, torno-me educadora ao concluir o curso de Magistério, que habilitava para a docência nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996) e passo a atuar na mesma rede na qual fui estudante. Embora nessa época eu fosse extremamente tímida, logo me apaixonei pela arte de educar; amava tudo o que era relacionado com a escola, mas a timidez me limitava e o cotidiano da escola, tão diferente do que eu havia projetado, me leva a questionar, conforme Fontana (2010), o que era tornar-se professora e eu levei um tempo para compreender e superar esse desafio.

O início da docência é marcado por conflitos entre a teoria e o cotidiano escolar explicitados por meio de palavras e expressões, práticas pedagógicas, organização curricular nos diversos espaços e tempos escolares. A teoria adquirida na academia, em geral, não leva em consideração o ‘imprevisível’ que acontece nesses espaços/tempos que envolvem ação, criação e emoções. No cotidiano, vive-se o processo de experimentar o espaço e o tempo engendrando conhecimentos e tecendo modos de fazer.

O estudo do cotidiano, com as contribuições que pode trazer para a compreensão do viver humano real, por seres humanos de carne e osso, com idade, sexo, cor, sentimentos, só pode ser feito na medida em que assumamos essa inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses. (MACEDO *et al.*, 2011, p. 16)

³ Turno escolar que funcionava no horário das 17h às 20h30min e atendia a adolescentes com histórico de repetência. No artigo 1, apresentamos, de forma mais detalhada, o que chamamos de terceiro turno.

Minha trajetória na rede municipal é de experiências ricas e diversas, desde professora de alfabetização, passando pelas classes multisseriadas, professora de Matemática, passando, nesse percurso, pelas funções de coordenação e direção de escolas e de Secretaria Municipal de Educação (Smed). Dentro dessa experiência, relaciono como forma não apenas de comparação, mas de enriquecimento pessoal e profissional, a atuação, em 1996, no turno noturno de uma escola da rede municipal. Naquela época, não havia sido implementada a EPJA enquanto modalidade e não havia, ainda, programas de referência específicos para a EPJA no município.

É nesse percurso, também, que me reencontrei com a EPJA. Era 1998, época do Programa Reaja – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos⁴. Durante o período em que o programa esteve em prática, o foco sempre esteve na leitura e escrita, mas não de forma descontextualizada, sempre partindo do princípio de que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Portanto, considerando que esta é o meio pelo qual se oportuniza e possibilita ao indivíduo ampliar seus horizontes e inter-relacionar-se com o mundo a sua volta, proporcionando o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A escrita, assim, surge como representação do objeto de leitura, pois quem escreve, escreve para ser lido. Desta forma, as pessoas se descobriram enquanto gente, passando a pronunciar a palavra, reafirmando o pensamento de Freire (2014 p. 108): “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

A experiência no Reaja, aliada aos cenários da vivência em docência, coordenação e gestão na SMED aproximaram o meu olhar para os desafios que permeiam a EPJA. Atribuir visibilidade a essa modalidade e assegurar o direito à educação são iniciativas que exigem, sobretudo, analisar situações-limites e inéditos viáveis, no âmbito da EPJA, especialmente no tempo presente, marcado pela pandemia da Covid-19. Assim, é importante intensificar o diálogo com os diferentes atores acerca da necessidade de criar e de dar continuidade às políticas públicas para a EPJA, que tenham por princípios o respeito às diversidades, às realidades e às especificidades dos estudantes, assegurando não apenas o acesso, mas também, a permanência e aprendizagem com qualidade de educandos no âmbito escolar, bem como refletir sobre a legislação e sua materialização.

⁴ Reaja foi um programa municipal, criado em 1997. Tinha como objetivos “[...] garantir a educação básica aos adolescentes, jovens, e idosos não só a alfabetização nas zonas urbana e rural do município; contribuir através da educação, para a valorização da identidade, construção da cidadania, formação integral, consciência crítica e ampliação das noções de liberdade e democracia; garantir, a todos, o direito de frequentar gratuitamente a sala de aula e gozar dos benefícios proporcionados pela educação; superar as formas cristalizadas de ensino e valorizar o conhecimento de mundo e a realidade do dia-a-dia dos alunos incorpore na construção do aprendizado”. (PMVC, 1999, p. 7). No artigo 1, apresentamos o referido Programa de forma mais detalhada.

Situar a educação no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) é perceber e conviver com um cenário de incertezas que teve grande impacto e provocou muitas reflexões, mudanças rápidas e exigiu repensar as formas de ensinar e aprender, especificamente a partir do ano de 2020. Tal cenário, que deixou fora da escola 1,6 bilhão de crianças, adolescentes, jovens e adultos em 194 países (UNESCO, 2020), trouxe à tona problemas que pareciam dizimados, mas estavam apenas mascarados, a exemplo da precariedade do aparato tecnológico e da formação dos professores. Em se tratando da EPJA, emerge, também, o silenciamento ou negação no que tange às orientações específicas para a garantia do direito de aprender nesse contexto da pandemia.

O município de Vitória da Conquista, seguindo as orientações do governo Federal, também suspende as aulas presenciais por meio do Decreto Nº 20.190, de 16 de março de 2020. Na ocasião, a falta de normativas levou o município a atuar com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 32 e § 4º que diz: “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Face a essa realidade, o Sistema Municipal de Ensino (SME), a exemplo do que aconteceu em todo país, é incitado a continuar as atividades escolares, entretanto, a falta de normativas limitou, mas não impossibilitou, e o Ensino Remoto Emergencial foi incorporado como modalidade de ensino⁵.

Ocorre que essa modalidade (Ensino Remoto) requer uma dinâmica que agrega, sobretudo, o uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) e, exatamente por isso, em se tratando da rede pública, representa uma das várias situações-limites que precisam ser superadas, uma vez que, mesmo sendo pauta de discussão há alguns anos, essa é uma realidade ainda muito distante.

Nesse cenário, a EPJA se apresenta como uma das modalidades educativas mais vulneráveis, uma vez que os estudantes já trazem, em sua bagagem, as marcas da exclusão educacional, fruto da negligência histórica dos governos. Essas fragilidades evidenciam novos desafios que, se não enfrentados, podem calar as vozes de pessoas já tão marcadas pela omissão e/ou exclusão de políticas públicas.

Os aspectos relacionados justificam a pesquisa proposta, como uma busca de caminhos para a (re) construção dos cenários da EPJA, frente a demandas do momento atual, marcado,

⁵ Modalidade aqui compreendida como forma de ensino, não havendo relação com modalidade de educação, conforme previsto na LDBEN 9.394/96.

sobretudo, por ampliação das desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais dos sujeitos desta modalidade educativa.

Ante o exposto, coloco-me, na condição de professora da rede municipal e membra da equipe responsável pela implantação do Ensino Remoto no município, na busca de elementos que indiquem como isso se configurou na EPJA.

Ao fazer parte da equipe de implementação do Ensino Remoto na Rede Municipal, encontro mais uma justificativa para realização desse estudo, visto que, nessa ocasião, o contato com os colegas professores, diretores e coordenadores da EPJA expunham as dificuldades e os dilemas enfrentados por eles e também pelos estudantes. Os dados do monitoramento de participação/frequência dos estudantes da rede municipal, realizado, nessa época, pela SMED indicavam que, dentre todas as etapas e modalidades oferecidas pela rede, a EPJA era a que apresentava menor frequência (SMED, 2021).

Justificar o interesse em desenvolver esse estudo através de narrativas de vida pessoal reafirma o pensamento de Clandinin e Connelly (2000, p. 121): “Nossos interesses na pesquisa vêm de nossas próprias narrativas de experiência e moldam nossos enredos de investigação narrativa”. Entretanto, importa salientar que, ao utilizar as justificativas de ordem pessoal e profissional, não pretendo fugir do “[...] sentido da significância social” (CLANDININ; CONELLY, 2000, p. 122).

1.2 QUESTÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada tem, como questão principal: Quais as situações-limites identificadas e os inéditos viáveis construídos para assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar situações-limites e inéditos viáveis presentes no contexto pandêmico, visando assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os principais aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EPJA, no contexto nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional;
- b) Analisar pesquisas que tratam de situações-limites enfrentadas e inéditos viáveis construídos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia da Covid-19;
- c) Identificar e compreender as situações-limites e inéditos viáveis no contexto da EPJA, com ênfase em construções curriculares esperanças na EPJA em tempos de pandemia da Covid-19.

1.4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa apoia-se numa abordagem qualitativa, uma vez que, por meio dela, é possível compreender determinada situação social, fato ou acontecimento, traçando um plano de investigação, no qual o pesquisador busca respostas contrastando, comparando, descrevendo, reproduzindo, classificando e analisando o objeto de estudo (CRESWELL, 2007). Creswell (2007) acrescenta ainda que a pesquisa qualitativa é interpretativa. O pesquisador alcança conclusões não apenas analisando, teoricamente, mas também incluindo suas interpretações pessoais. O quadro 1 sintetiza as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa:

Quadro 1: Objetivos e caminhos metodológicos percorridos.

Objetivos específicos	a) Analisar os principais aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EPJA, no contexto nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional;	b) Analisar pesquisas que tratam de situações-limites enfrentadas e inéditos viáveis construídos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia da Covid 19;	c) Identificar e compreender as situações-limites e inéditos viáveis no contexto da EPJA, com ênfase em construções curriculares esperançasas na EPJA em tempos de pandemia da Covid-19.
Abordagem de pesquisa	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa
Procedimento de estudo	Documental e descritivo	Revisão sistemática de literatura	Documental e descritivo
Fontes e/ou técnica de pesquisa	Livros, <i>sites</i> , artigos, teses, dissertações e sítios do Governo Federal e Municipal	<i>SciELO</i> , Periódicos da Capes, BDTD, <i>Google Scholar</i> , Plataforma <i>Parsifal</i>	Sites, sítios do Governo Federal e Municipal
Procedimento de análise dos dados	Análise documental e da literatura	Análise do conteúdo	Análise documental

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O *corpus* de análise compreende levantamento bibliográfico, considerando obras e produções científicas sobre a EPJA no contexto da pandemia e ensino remoto; levantamento de documentos normativos anteriores ao contexto de pandemia e produzidos nessa realidade social e histórica. Além destes, debruçei-me sobre as obras de Paulo Freire, reencontrando-me com a *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, bem como outros autores para fundamentar o trabalho.

1.5 PRINCIPAIS CONCEITOS E CATEGORIAS MOBILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

No processo de análise dos dados, partimos⁶ do enunciado no título dessa dissertação e mobilizamos duas principais categorias do pensamento freireano, quais sejam: inéditos viáveis e situações-limites. Para nós, os desafios da EPJA e as possibilidades construídas pelos diferentes sujeitos dessa modalidade da educação básica no contexto pandêmico, sobretudo, foram centrais para a mobilização dessas duas categorias. Ambas oriundas do pensamento de

⁶ Ao contrário do texto escrito até esse tópico, utilizei a primeira pessoa do singular por se tratar de memórias e reflexões de cunho pessoal que motivaram essa pesquisa. A partir desse tópico, a escrita do texto se dará na primeira pessoa do plural por reconhecer o caráter coletivo desta, fruto de várias discussões, escutas e partilhas.

Freire (1992, p. 130), têm sua análise aprofundada por Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire, nas notas da obra *Pedagogia da Esperança* - nota 1, p. 205-207).

Ao referir-nos à categoria situações-limites, a compreendemos e caracterizamos como desafios, dificuldades, entraves, barreiras ou obstáculos existentes para a garantia da aprendizagem dos estudantes da EPJA; contudo, não devem ser consideradas como finitas ou insuperáveis, devem ser impulsionadoras de reflexão que leve à superação, à construção dos inéditos viáveis. Para Freire (1997), é no momento em que homens e mulheres as percebem e refletem sobre elas que estas passam a assumir significado, “[...] revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade [...]” (FREIRE, 1997, p. 51). Ao compreendê-las nessa dimensão, os sujeitos buscam a superação em lugar de aceitar passivamente.

A categoria inédito viável aqui compreendida como alternativa encontrada, construída a partir da reflexão sobre a situação-limite, tem seu conceito alinhado ao que Freire (1997) denomina sonho possível. Nesse sentido, Nita Freire, em suas “notas” apresenta a seguinte explicação para o termo:

O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Assim, na medida em que os sujeitos refletem, agem, constroem, não apenas materializam o sonho possível, mas com ele, a possibilidade de transformar o mundo sendo transformado por ele, por meio da *práxis* libertadora (FREIRE, 1992). Com isso, deixam a condição de *ser menos* e buscam a oportunidade de *ser mais*.

À medida que procedemos à investigação, percebemos outros elementos que nos levaram a mobilizar outros conceitos e/ou categorias tanto do pensamento de Paulo Freire quanto de Chantal Mouffe, os quais descrevemos, a seguir:

- Inclusão política – conceito discutido por Chantal Mouffe, intimamente relacionado e que permeia o debate sobre democracia. Embora nem sempre presente nas discussões educacionais, a inclusão política, mobilizada na análise das políticas implementadas para a EPJA na pandemia, qualifica o debate acerca da garantia dos direitos dos estudantes dessa modalidade (MOUFFE, 2015);

- Dialogicidade – categoria necessária à compreensão de que todos são sujeitos do processo e implica o estabelecimento de relações por meio do diálogo que é absorvido como caminho para a pronúncia no mundo, com vistas à realização de sua vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1967, 1997);
- Denúncia e Anúncio – conceitos mobilizados para compreender e problematizar a realidade social e, assim, num movimento dialógico, anunciar possibilidades e construções (FREIRE, 1974);
- Politicidade – categoria freireana mobilizada para identificar o caráter político do processo educativo desenvolvido na EPJA, com destaque para o período da pandemia, considerando que “[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 1997, p. 78);
- Comprometimento – conceito que remete ao compromisso ético-político e atitude dos sujeitos diante de uma determinada realidade social. Na pesquisa, os inéditos viáveis construídos foram possíveis em função dessa categoria (FREIRE, 1997);
- Democracia – conceito que aproxima o pensamento de Freire e de Mouffe. Nele, estão intrínsecos os conceitos de direitos, de humanização, de compreensão do sujeito e do outro, implicando no diálogo, condição para a relação entre os sujeitos fazedores de sua própria história e da história da humanidade, numa perspectiva crítica, libertadora, ética, política, humanizante (FREIRE, 1992, 1997; MOUFFE, 2003).

Outras categorias não citadas foram originadas destas já anunciadas e estão presentes nos artigos subsequentes. Esse movimento gerou e mobilizou ainda a eticidade, a solidariedade, a participação e o planejamento coletivo, o que evidenciou, nos processos mobilizados pelos sujeitos da EPJA, a busca pelo combate à desigualdade social e as injustiças sociais.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Seguindo a sugestão proposta por Duke e Beck (1999), optamos por uma estrutura alternativa para a escrita desse texto, qual seja: um formato de dissertações como um conjunto de artigos, denominado por eles como formato *multipaper*. Nesse formato, o texto dissertativo é apresentado por meio de artigos científicos em que “[...] cada um deles deve ter todas as características necessárias para viabilizar suas publicações. Além disto, se considerar oportuno e necessário, o autor pode agregar capítulos introdutórios, em que circunstancia a dissertação

ou tese, e capítulos finais, para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos” (BARBOSA, 2015, p. 351).

Concordando com os autores, a dissertação encontra-se sistematizada em três artigos, além do texto introdutório e das considerações finais.

Na introdução, são apresentados a trajetória pessoal e o entrelaçamento com o objeto de estudo, além da questão e dos objetivos da pesquisa, a justificativa de cunho pessoal e profissional, assim como explicitamos os pressupostos metodológicos de cada artigo e a organização da dissertação. Ao apresentar os objetivos geral e específicos na parte introdutória, é possível perceber, na sequência dos artigos, uma progressão da investigação a fim de indicar possibilidades de respostas para a questão central da pesquisa.

O artigo 1, intitulado *Educação de pessoas jovens e adultas: aspectos históricos, políticos sociais e legais no Brasil e na rede municipal de Vitória da Conquista, estado da Bahia*, fornece uma visão geral da trajetória da EPJA no cenário nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional. São analisados documentos normativos, orientações e o histórico da modalidade, desde a chegada dos portugueses ao Brasil (1822) até o ano de 2020, tecendo reflexões sobre o contexto político e social de cada década e os impactos sobre a realidade atual.

O artigo 2, denominado *Situações-limites e inéditos viáveis no período da pandemia da covid-19: o direito de aprender na Educação de Pessoas Jovens e Adultas*, avança em relação ao primeiro, apresentando uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), cujos resultados dos 19 (dezenove) estudos analisados fornecem elementos que contribuem para traçar um contraponto com a pesquisa realizada no município de Vitória da Conquista. A construção de práticas de resistência e superação, assim como o protagonismo de estudantes e docentes são evidenciados na análise realizada, em que pese as desigualdades de acesso à educação e à fragilidade das políticas por parte do governo federal.

O terceiro artigo, *O lugar da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia: orientações normativas e vivências curriculares*, analisa as possibilidades de garantia do direito à educação, sobretudo, à aprendizagem, de estudantes desta modalidade da educação básica em tempos de pandemia. Discorre sobre as construções esperançosas na perspectiva da inclusão social e educacional, tendo como autores centrais Paulo Freire e Chantal Mouffe.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese dos resultados dos três artigos, bem como reflexões acerca da educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19, no intuito de contribuir para (re) pensar as políticas públicas para a modalidade.

Quando avisto o sol pela janela,
E recordo que é já um novo dia.
Re(penso) o que deixei além dela.
Lembranças dos sonhos que tinha.

E deixo-me ser levada,
Por tão significativas recordações.
De um tempo que deixou marcas.
Dos sonhos acumulados, divagações...

Cedendo ao afago do vento,
Que sopra sobre mim.
Meu pensamento dá lugar às paisagens.
Passagens de beleza sem fim.

E o que nem sempre foi belo,
Foi desafio, aprendizado.
Invadiu quem eu era,
Marcando, me fazendo um ser transformado.

Pelas belas e não tão belas,
Me fiz, faço e refaço.
Sem medo de (re)começar.
Escancar portas, me permito ousar, acreditar, procurar, almejar.

Pois...
Quero a liberdade pra continuar sonhando,
Desbravando e vislumbrando...
Novos caminhos,
Novos horizontes,
Novos motivos pra sorrir,
Novas verdades,
E vou construir esse novo dia. De que forma?

Sonhando.

(Tânia Silva Novais, 2022)

2 ARTIGO I: EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS SOCIAIS E LEGAIS NO BRASIL E NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, ESTADO DA BAHIA

Resumo

Este artigo versa sobre a trajetória da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no âmbito das políticas nacionais e da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. O objetivo central foi analisar os principais aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EPJA, no contexto nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional. Para a organização deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, de cunho documental-bibliográfico, compreendendo algumas marcas históricas no período de 1830 a 2020, em âmbito nacional e 1975 a 2020, em âmbito municipal. O *locus* principal para o levantamento dos dados foram sítios eletrônicos governamentais, nos quais tivemos a oportunidade de selecionar os documentos normativos produzidos para a EPJA durante o período definido (1930-2020). Para fundamentar a análise, dialogamos com autores como Freire (2000, 2003, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1983), Di Pierro (2017), Silva (2004), Saviani (1999), Félix (2022), Santos (2011). Entre os principais resultados e conclusões desta pesquisa, identificamos que a trajetória da EPJA no Brasil é marcada por tensões, rupturas, alguns avanços e outros tantos retrocessos. É possível perceber a origem da negação dos direitos e o surgimento das lutas e resistências promovidas por grupos organizados. Contudo, muito ainda há que se avançar com relação à construção de políticas públicas nas quais a EPJA seja centralidade e prioridade.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Legislação brasileira. Memórias. Rede Municipal de Ensino.

EDUCATION OF YOUNG AND ADULT PEOPLE: HISTORICAL, POLITICAL, SOCIAL,
AND LEGAL ASPECTS IN BRAZIL AND THE MUNICIPAL NETWORK OF VITÓRIA
DA CONQUISTA, STATE OF BAHIA

Summary

This article deals with the trajectory of the Education of Young People and Adults within the scope of national policies and the municipal school system in the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. The focus was to analyze the historical, political, social, and legal aspects of the EPJA, in the national and municipal context, without losing sight of influences around the world. For this qualitative approach study, from a national study organization, from a historical definition of period 183020 in a period 18375 to 2020, in a municipal space. The core locus for collecting data for government websites was the opportunity to select documents for the EP during the defined period (190-2020). To support the analysis, we dialogue with authors such as Freire (2000, 2003, 2014), Haddad and Di Pierro (2000), Paiva (1983), Di Pierro (2017), Silva (2004), Saviani (1999), Félix (2022), Santos (2011). Among the key advances and results in the search for this, we identified some improvements and other setbacks in the EP marked by. It is to perceive the denial of rights and the origin of scientific struggles and resistance by organized groups. However, much remains to be published regarding the construction of policies whose EPJA is central and a priority.

Keywords: Youth and Adult Education. Brazilian legislation. Memoirs. Municipal Education Network.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS,
SOCIALES Y JURÍDICOS EN BRASIL Y EN LA RED MUNICIPAL DE VITÓRIA DA
CONQUISTA, ESTADO DE BAHÍA

Resumen

Este artículo trata sobre la trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos en el ámbito de las políticas nacionales y del sistema escolar municipal en la ciudad de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. El objetivo principal fue analizar los principales aspectos históricos, políticos, sociales y jurídicos de la EPJA, en el contexto nacional y municipal, sin perder de vista las orientaciones e influencias internacionales. Para la organización de este estudio se optó por un enfoque cualitativo, de carácter documental-bibliográfico, comprendiendo algunos hitos históricos en el período de 1830 a 2020, a nivel nacional y de 1975 a 2020, a nivel municipal. El lugar principal para la recopilación de datos fueron los sitios web gubernamentales, donde tuvimos la oportunidad de seleccionar los documentos normativos producidos para la EPJA durante el período definido (1930-2020). Para apoyar el análisis dialogamos con autores como Freire (2000, 2003, 2014), Haddad y Di Pierro (2000), Paiva (1983), Di Pierro (2017), Silva (2004), Saviani (1999), Félix (2022), Santos (2011). Entre los principales resultados y conclusiones de esta investigación, identificamos que la trayectoria de la EPJA en Brasil está marcada por tensiones, rupturas, algunos avances y muchos retrocesos. Es posible percibir el origen de la negación de derechos y el surgimiento de luchas y resistencias promovidas por grupos organizados. Sin embargo, aún queda mucho por hacer en relación a la construcción de políticas públicas en las que la EPJA es central y prioritaria.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Legislación brasileña. Memorias. Red Municipal de Educación.

1 INTRODUÇÃO

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e, por isso, responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje (FREIRE, 2003, p. 55).

Referenciados na afirmativa de Freire (2003), traçamos o percurso histórico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil e no município de Vitória da Conquista, no intuito de perceber as consequências das ações do ontem para o contexto atual da EPJA.

A história da EPJA no Brasil vem de um processo histórico complexo e diverso. Delineada por meio de processos e práticas formais, não-formais e informais, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 4), “[...] muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas[...]”.

Por sobressair o caráter informal, a EPJA tem recebido diversos e precários tratamentos por parte do poder público. Outrora considerada mera ação supletiva, compensatória, “avança” no que tange à legislação, conquistando o reconhecimento enquanto modalidade educativa (LDBEN, 1996). Entretanto, o tratamento desigual, marcado por reducionismos, exacerba o que Adorno (2010) chama de semiformação. Escolariza, mas não promove formação integral, que envolva os aspectos sociais, emocionais, políticos e culturais. Arroyo (2011, p. 21) ratifica essa afirmação, ao enunciar:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam.

Embora tenha sido reconhecida legalmente, ainda que tardiamente, como direito, a EPJA ainda trava uma batalha histórica para ocupar seu lugar na pauta da educação. O presente artigo objetiva, portanto, analisar os principais aspectos históricos, políticos, sociais e legais da EPJA, no contexto nacional e municipal, sem perder de vista orientações e influências em âmbito internacional, conferindo destaque para documentos normativos produzidos no decurso

da história, entre eles, documentos nacionais, municipais e internacionais, que apresentam orientações para a área em estudo. No diálogo com a literatura científica da área, situamos Freire (2000, 2003, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2017), Silva (2004), Saviani (1999), Paiva (1983), Santos (2011), Félix (2022), dentre outros, na perspectiva de situar e analisar as ações e políticas da EPJA no Brasil e no município de Vitória da Conquista. O recorte temporal para o estudo em âmbito nacional abrange o período do Brasil Império (1830) até o ano de 2020. Em âmbito municipal, nos debruçamos sobre o período de 1975 à 2020.

Ao abordar aspectos da legislação e das políticas públicas, desde a sua origem no Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império até a República, percebemos que ainda há muito por conhecer e fazer no campo das políticas, da gestão, do currículo e das práticas relativas ao enfrentamento e à superação do direito a um só tempo reconhecido e negado.

Ao fazer uma análise das ações e políticas públicas de EPJA, construídas em âmbito nacional e municipal, é possível compreender os estigmas que a modalidade carrega, o que explica o cenário de lutas e resistências dos quais fazem parte, não apenas os homens e mulheres que cursam a modalidade, mas os movimentos oriundos das mobilizações sociais, sob a influência de Freire (2014), a exemplo dos Fóruns de EJA.

2 A EPJA NO CENÁRIO NACIONAL: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O reconhecimento da educação como via de acesso para assegurar direitos sociais e humanos em uma sociedade com uma história de discrepâncias tem sido uma luta constante e, nesse cenário, a EPJA caminha a passos ainda mais lentos, visto que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL-IBGE, 2019), 51,2% das pessoas com idade a partir de 25 anos não concluíram a educação básica. Aliados a isso, aspectos como a falta de políticas públicas efetivas, a ausência de política nacional de formação docente, pouca presença da EPJA nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, entre outros aspectos, contribuem para a fragilização desta modalidade. Acrescenta-se, ainda, um novo desafio, ocorrido no ano de 2020 – a pandemia da Covid-19, que provocou a suspensão das aulas presenciais em todo o país.

Para inserir a EPJA no contexto local e no tempo presente, é preciso, antes, contextualizá-la e compreendê-la no âmbito das políticas nacionais e internacionais. Apresentamos a seguir um quadro com os documentos citados e analisados no decurso do texto.

Quadro 1: Relação de documentos selecionados em âmbito nacional e internacional

Nº	Documento	Descrição	Órgão expedidor/ano	Instância
1	Decreto nº 3.029/1881	Dispõe sobre a reforma eleitoral, proibindo o voto de “analfabetos” ⁷ e adotando eleições diretas para todos os cargos do Império brasileiro.	Brasil Império/1881	Federal
2	Constituição Federal/1934	Organiza o regime democrático, que assegure à Nação a unidade, liberdade, justiça e o bem-estar social e econômico.	Brasília/1934	Federal
3	Lei nº 5.379/1967	Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.	Brasília /1967	Federal
4	Lei nº 5.692/71	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Brasília /1971	Federal
5	Decreto nº 91.980/1985	Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, altera sua denominação e dá outras providências.	Brasília/1985	Federal
6	Constituição Federal de 1988	Institui o Estado democrático, assegurando o exercício dos direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, a igualdade e a justiça.	Brasília/1988	Federal
7	Medida Provisória nº 251/90	Dispõe sobre amortização e parcelamento de dívidas oriundas de contribuições sociais devidas ao Instituto Nacional do Seguro Social – INSS.	Brasília/1990	Federal
8	Relatório MOVA e MOVA Brasil-90/94	Apresenta dados do quantitativo de pessoas alfabetizadas.	Instituto Paulo Freire/2014.	Nacional
9	Lei nº 9.394/96	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.	Brasília/1996	Nacional
10	Declaração Mundial de Educação para Todos	Apresenta diagnóstico da realidade da EPJA e compromissos assumidos.	UNESCO/1990	Internacional
11	Declaração de Hamburgo/1997	Apresenta diagnóstico da realidade da EPJA e compromissos assumidos.	UNESCO/1990	Internacional
12	Confintea VI/2009	Apresenta encaminhamentos e resoluções para a EPJA.	Brasília/2009	Internacional
13	Confintea + 6/2016	Versão atualizada do documento final da Confintea VI.	Brasília/2009	Internacional
14	Parecer nº 011/2000	Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.	Brasília/2000	Nacional
15	Lei nº 010172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Brasília/2001	Nacional
16	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências.	Brasília/2001	Nacional
17	Resolução CNE/CP no 2/ 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica.	Brasília/2017	Nacional

Fonte: Pesquisa direta da autora (2022).

⁷ Mantivemos o termo “analfabeto” em conformidade com o Decreto nº 3.029/1881, considerando ser um texto datado de 1881, época de ausência de estudos acerca da significância do termo. No decorrer do texto, utilizamos a expressão “não-alfabetizado” em reconhecimento às pessoas enquanto seres com experiência e acúmulo de conhecimentos, “[...] a quem foi negado o direito de ler [...]” (FREIRE, 1981, p. 16).

A trajetória da EPJA no Brasil é marcada por construções e rupturas. Os primeiros registros a respeito do que hoje reconhecemos como modalidade da educação básica, no Brasil, datam do período colonial com a chegada dos Jesuítas. Nessa época, o ensino se dava de forma assistemática e tinha o objetivo de propagar a fé cristã por meio da catequização. A partir de 1876, época do Brasil Império, sucedem os primeiros registros de Ensino Noturno para pessoas adultas, nominado de educação ou instrução popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Cabe ressaltar que, em 1881, a Lei Saraiva, aprovada por meio do Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro, instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, proibiu o voto de pessoas que não sabiam ler e escrever e adotou eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império brasileiro (BRASIL, 1981). Nesse cenário, “[...] o analfabetismo passa a ser identificado como condição de ignorância, de cegueira, de pauperismo, de falta de inteligência e discernimento intelectual e, por isso tudo, de incapacidade política” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 4).

Mas, contrariando as expectativas, não ocorreu uma mobilização em prol da alfabetização de pessoas jovens e adultas; antes, acentuou a ausência de debates sobre a democratização da educação, sobretudo para atendimento a essa realidade educacional, culminando em um percentual de 85,21% de pessoas não-alfabetizados (BRASIL-IBGE, 1890). A exclusão desses sujeitos do direito ao voto deu início a um processo de construção do estigma da incapacidade e da ignorância que a EPJA carrega como uma de suas marcas históricas. Com a Proclamação da República, em 1889, o analfabetismo passa a ser visto como “chaga” que necessita ser “erradicada” e a EPJA, e a partir de 1920, passa a ser defendida pelos entusiastas da educação (intelectuais, médicos e industriais), com o objetivo de, segundo Paiva (1983), aumentar o contingente eleitoral.

Nos anos de 1930, a Educação de Adultos (como era denominada), começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Inicia-se, assim, a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador. Ressalta-se que a Revolução de 1930 é considerada um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil, quando os interesses das oligarquias regionais deixam de ser prioridade e o Estado passa a reafirmar o direito de toda a nação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nesse ínterim, a Constituição de 1934 traz no Art. 150: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, p. 42). É o primeiro reconhecimento oficial da educação para as pessoas adultas. Apesar disso, é somente a partir do final da década de 40 que a EPJA se firma como “[...] um problema de política nacional [...]”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

Em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do Decreto nº 4.048, com a finalidade de atender à necessidade de formação de mão de obra para a indústria de base que crescia no Brasil. Gadotti e Romão (2006) afirmam que a esse contexto histórico, estava associada a EPJA, sendo esta, portanto, uma tentativa de vincular a educação de adultos à educação profissional. Não obstante, permaneciam os altos índices de adultos não-alfabetizados. Souza (2021, p. 38) corrobora com os autores ao afirmar que com a criação do Senai,

[...] promoveu-se o reforço da intencionalidade do modelo econômico capitalista e das elites dominantes (entende-se aqui as pessoas acumuladoras do capital, proprietários de bancos, de grandes latifúndios, grandes empresas multinacionais): educar para o exercício da profissão, uma vez que a concepção era a de que sem a formação profissionalizante, não haveria possibilidade de promoção do desenvolvimento industrial.

Em 1947, fruto da mobilização da Unesco, que denunciava as desigualdades entre os países e chamava a atenção para o papel da educação na redução destas, é instalado no Brasil o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e, em 1947, nasce a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida a nível nacional e coordenada pelo professor Lourenço Filho. Segundo Fávero (2010, p. 3):

A CEAA teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”.

As campanhas seguem nos anos de 1952, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958.

Os primeiros anos da década de 60 se constituíram especiais para a EPJA. Isto porque surgiram campanhas e movimentos em prol da educação de adultos como:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou

com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 113).

É nesse período também que começa a ser disseminado o pensamento de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de adultos inspira os principais projetos, políticas, ações e programas de alfabetização do país.

O ano de 1967 marca a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído sob a Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967. Concebido como fundação, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, tinha o objetivo de assumir o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, que até então eram ligados aos programas sociais ou ao governo anterior. Em 1969, o Mobral se expande e se distancia da sua proposta inicial e institui-se a Campanha Massiva de Alfabetização. Com isso, diversifica sua atuação e outras iniciativas surgem. Destas, Zanetti (1999) afirma ter sido o Programa de Educação Integral (PEI) a mais importante.

Paralelo à diversidade do MOBRAL, surge a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 que regulamenta, o ensino supletivo. Conforme afirmam Haddad e Di Piero (2000, p. 11):

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici.

A partir de 1980, há um movimento em defesa da democratização do país. Nesse aspecto, os movimentos sociais atuam em prol da abertura política. No ano de 1985, o Mobral dá lugar à Fundação Educar, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços para a EPJA. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade prevista em lei (CAMARGO JÚNIOR, 2017).

Na década de 90, século XX, contudo, acontece o que se pode chamar de descaminhos, com a perda de espaço nos atos do governo. Ao assumir o governo, Fernando Collor, em março de 1990, extingue a Fundação Educar por meio da Medida Provisória nº 251. Esse ato reafirma o que constatamos a cada novo governo: a descontinuidade das políticas públicas, fruto das interferências políticas. Com base nesse ato, o governo se afasta ou se omite das responsabilidades diretas para com a EPJA, ou seja, “[...] em nome do enxugamento da máquina

administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios” (BARBOSA; VILELA, 2015, p. 33).

Na contramão da frágil atuação do governo na EPJA, surge o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), idealizado pelo educador Paulo Freire, quando atuava como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo. O Mova, colocado em prática no ano de 1990, trouxe para o cenário brasileiro uma nova concepção de programa e de política pública para a EPJA, uma vez que se tratava não apenas de uma iniciativa do Estado, mas deste com a colaboração da sociedade civil. Foi a partir desse programa que “[...] foram concebidos os Fóruns dos Movimentos Populares de Educação de Jovens e Adultos [...]” (PINI, 2019, p. 1), importantes no campo de defesa da EPJA e como instrumento de fortalecimento da educação popular. Após a experiência de São Paulo, o Mova se estendeu por todo o território nacional, recebendo a denominação de MOVA Brasil.

O ano de 1996 marca a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96. Em comparação à Lei 5.692/71, percebemos episódios de avanços, no que tange ao reconhecimento da EPJA enquanto modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio e de recuos, com relação à falta de clareza quanto a medidas de redução do analfabetismo. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), enquanto política educacional, a EPJA se torna frágil e descontínua no que tange à oferta, tanto em nível nacional como local.

Cabe ainda evidenciar outros aspectos importantes trazidos pela LDBEN Nº 9.394/96, relacionados à garantia do direito e do dever de educar para a EPJA, como descrito no inciso VII do Art. 4º, “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência escolar” (BRASIL, 1996, p. 11).

Segundo Fávero e Freitas (2011, p. 17), “[...] na defesa desse direito organizam-se, primeiramente no Rio de Janeiro em 1998, depois progressivamente em todos os estados e em vários municípios, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos [...]”, resultado da articulação da sociedade e dos movimentos organizados. A experiência desse primeiro fórum no Rio de Janeiro deu origem a muitas outras, dentre elas, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que, desde 1999, acontece anualmente.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos se constituem em movimentos que indicam perspectivas de resistência na luta em defesa da EPJA, com uma interlocução com o MEC, ganharam reconhecimento e legitimidade, configurando-se como elemento importante para assegurar a EPJA enquanto política de Estado. Os Fóruns deram nova centralidade à EPJA,

impulsionando o aumento da oferta de vagas, os debates sobre financiamento, redefinição de concepções político-pedagógicas e da formação dos educadores.

Os ENEJA são igualmente importantes. Promovem discussões centradas na diversidade dos modos de pensar a EPJA, sobretudo no que tange às concepções escolares que permeiam a EPJA em nível local.

No âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1980) marca esse momento ao estabelecer a educação como direito universal. Outro momento importante de discussão foi a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Confinteas⁸ (HAMBURGO, 1997), que traz contribuições significativas para a EPJA, conforme enumera Silva (2020, p. 69):

[...] a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) reconhecer a importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) integrar a EJA como uma modalidade da educação básica; l) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social; m) criar uma agenda própria da EJA; n) sistematizar e difundir experiências relevantes. Enfim, qualquer visão prospectiva hoje, no campo da EJA, deve levar em conta as numerosas lições deixadas pela V CONFINTEA.

Segundo Ireland (2013), após a década de 90, os países latino-americanos, dentre eles, o Brasil, começam a investir em EPJA, com iniciativas que ainda não a colocam na pauta prioritária, mas que representam avanços em relação às décadas de 80 e 90, período de quase ausência do governo federal em relação à modalidade.

Esse novo panorama faz emergir expectativas por parte dos defensores da EPJA que veem na realização da VI Confinteas (BRASIL - Belém, 2009), uma “[...] oportunidade tanto para recuperar e incorporar o espírito transformador, nas atividades governamentais, na área da educação de pessoas jovens, adultas e idosas cada vez mais formais e orientadas para a escola, quanto para elevar sua prioridade na agenda política [...]” (IRELAND, 2013, p. 6). Essa conferência teve como síntese final o Marco de Ação de Belém, um documento que destaca a amplitude do conceito de aprendizagem e educação de pessoas jovens, adultas e idosas como “[...] componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um

⁸ Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) – segundo Ireland (2013, p. 13), “[...] são conferências intergovernamentais, às quais todos os Estados-membros da UNESCO são convidados a enviar delegações”. Surgiram com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos e é realizada a cada 10 ou 12 anos, desde 1949 (IRELAND, 2013).

continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” (UNESCO, 2010, p. 7). Consta, ainda, de forma contundente, uma chamada para o reconhecimento dessa amplitude para alcançar a igualdade social, com inclusão e justiça, assim como a redução da pobreza, por meio de ações solidárias e sustentáveis baseadas no conhecimento (UNESCO, 2010).

No intuito de contribuir para a ampliação e fortalecimento do debate sobre a EPJA, é realizado no ano de 2016, no Brasil, a Confinteia + 6. Trata-se de um seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida que foi realizado com os seguintes objetivos (BRASIL, 2016):

- Contribuir para a construção da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida com mobilização social, participação popular e diálogo federativo;
- Promover o intercâmbio técnico entre os países, possibilitando aos participantes do evento a apropriação de conhecimentos científicos, políticos e instrumentais sobre a Educação ao Longo da Vida;
- Socializar estudos sobre repercussão do Marco de Ação de Belém nas Políticas Públicas da EJA no Brasil e nos demais países signatários deste Marco;
- Atualizar Documento com Recomendações ao Poder Público e aos setores da sociedade civil brasileiros, a serem observadas durante a formulação e implementação da política de EPJA.

Essa pauta é cumprida e o documento nacional foi atualizado, em que o Brasil reafirma a importância da participação do Fóruns de EJA e das Secretarias do MEC na construção de dois elementos fundamentais para a discussão da EJA, quais sejam: as conferências nacionais e a aprovação do PNE 2014-2024, que contribuiram para rever as recomendações aos diferentes responsáveis pelo cumprimento dos objetivos estabelecidos na Confinteia VI e no Marco da Ação de Belém (BRASIL, 2016).

Ainda na tentativa de problematizar a EPJA no tempo presente, retornamos ao cenário nacional para fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPJA (DCNEJA), publicadas no ano 2000, que trazem, em sua concepção, a compreensão de estudante enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, isto é, compreendendo a formação destes sujeitos em suas múltiplas dimensões. As DCNEJA têm como principais fundamentos legais a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN 9394/96. Tais diretrizes organizam a estrutura curricular da EPJA com prevalência dos “[...] princípios de equidade,

diferença e proporcionalidade” (BRASIL, 2000, p. 1), numa tentativa de diálogo entre o currículo e os estudantes, garantindo, assim, uma contextualização com suas realidades.

Embora existam críticas ao documento das DCNEJA, numa análise mais minuciosa, destacamos o reconhecimento da trajetória de ausência e/ou descontinuidade de políticas da EJA, desde o Brasil Império e da aprendizagem como direito de todos, quando destaca as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Paralelo a isso, o documento impulsionou ampliação da oferta da EPJA nas redes públicas e o surgimento de vários programas, projetos, políticas e ações diversas nas esferas federal, estadual e municipal. Esse fato provocou um movimento, em todo Brasil, na busca dos estudantes jovens, adultos e idosos, especificamente dos não alfabetizados. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse movimento, ao mesmo tempo em que mobilizou as redes para a garantia do direito à educação, promoveu um debate acerca da efetividade e qualidade dessa política, uma vez que tais programas se limitavam a períodos relativamente curtos, sem a garantia de continuidade dos estudos e, ainda, ministrados por professores em um sistema de voluntariado.

Retomamos a LDBEN N° 9394/96 para fazer um recorte histórico de outros documentos fundamentais para a política educacional, em específico da EPJA: o Plano Nacional de Educação (PNE), já referenciado anteriormente, os Planos Estaduais e Municipais de Educação, (PEE e PME). Isto porque, é a partir da LDBEN N° 9394/96 (BRASIL, 1996) que os princípios proclamados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), começaram a ser incorporados à legislação brasileira (VASSOLER, 2019). Em seu Art. 87 e § 1º, a LDBEN N° 9394/96 traz o seguinte texto: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 52).

Em cumprimento ao estabelecido na LDBEN N° 9394/96, é aprovado, em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, trazendo em seu texto princípios como a redução das desigualdades, valorização da inclusão e diversidade, oportunidades de acesso e permanência para todos os estudantes, além de trazer um capítulo específico para a EPJA.

Convém destacar que o PNE 2001-2011 apresentou um diagnóstico com reconhecimento da extensão do limitado domínio da leitura e da escrita e sua desigual distribuição entre a população rural e urbana, além da concentração nas regiões brasileiras, grupos por idade, sexo e etnia. O plano admite a necessidade de atendimento aos adultos e

idosos. Apresentou 26 metas e objetivos para a EPJA, dentre os quais 5 (cinco) objetivos merecem ser evidenciados:

1) [...] alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a *reduzir* o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu os *anos* iniciais; [...]16) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 17) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (BRASIL, 2001, p. 42-43 grifos nossos).

Rememorando a história, podemos afirmar que os PNE, PEE e PME têm sua origem em 1832, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representado por 26 educadores e educadoras, que propugnaram um plano com sentido unitário e de bases científicas. Segundo Saviani (1999), trata-se do conceito de plano articulado com o ideário escolanovista. Em que pese todos os esforços dos pioneiros e a repercussão do manifesto, foi somente em 1962, ou seja, trinta anos depois, e já na vigência da primeira LDBEN (Lei nº 4.024/61), é que se aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda segundo Saviani (1999, p. 5) “[...] a ideia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino”.

O PNE 2014-2024 foi construído após a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e aprovado sob Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Composto por diretrizes, metas e estratégias, o PNE-2014-2024 apresenta 3 (três) metas direcionadas à EPJA (metas 8, 9 e 10), que contemplam desde a garantia do direito ao acesso à continuidade da educação, das pessoas jovens, adultas e idosas passando pelo aspecto da profissionalização. Entretanto, para que as metas sejam materializadas, o investimento em EPJA é fundamental, mas a situação atual contradiz quando há uma queda nos investimentos na modalidade conforme análise feita dos investimentos entre os anos de 2010 a 2020 e apresentada na tabela 1.

Tabela 1: investimentos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Ano	Dotação Orçamentária	Despesas Liquidadas
2010	704.490.759,00	630.078.429,00
2011	799.102.906,00	783.244.596,00
2012	1.119.100.000,00	630.050.239,00
2013	956.150.000,00	315.491.503,00
2014	617.150.000,00	249.836.776,00
2015	466.000.000,00	137.920.174,00
2016	489.900.000,00	326.816.183,00
2017	278.568.400,00	79.938.422,00
2018	91.000.000,00	53.006.300,00
2019	74.016.272,00	1.845.700,00
2020	24.365.136,00	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir das informações do Painel do Orçamento do SIOP (2022).

Destarte, o PME em vigência passa por percalços decorrentes dessa redução orçamentária, acentuada a partir do ano de 2017, quando a aplicação dos recursos (despesas liquidadas) ficou bem abaixo da dotação. Ou seja, em 2017, o governo investiu 22,8% do orçamento previsto. Em 2018, houve um aumento do investimento, embora a dotação tenha caído, registrando 58,24% de investimento. Em 2019, o investimento foi de apenas 2,4% (SIOP, 2022). O sistema não apresenta registro do investimento em 2020.

O PNE se desdobra nos PEE e PME, ou seja, os Planos Estaduais e Municipais de Educação contemplam diretrizes, metas e estratégias, articulados ao PNE (2014-2024). Para além dessa articulação, têm o desafio de estabelecer uma rede de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios que possibilite a efetivação das metas com vistas à melhoria da qualidade da educação em todo o território nacional.

3 A EPJA NO CENÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A trajetória da EPJA na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista data do ano de 1975, época em que foi implementado o chamado “Terceiro Turno”⁹. Tratava-se de turmas de estudantes com histórico de repetência, portanto com idade superior aos estudantes das turmas do diurno, a maioria constituída de trabalhadores e funcionavam tanto em escolas localizadas na zona urbana quanto nas rurais. Eram oferecidas apenas a modalidade de Ensino

⁹ Segundo informações da Coordenação de Legalização e Estatística da Secretaria Municipal de Educação (2022), este era um turno alternativo que funcionava no horário das 17 horas às 20 horas e 30 minutos.

Fundamental, à época com turmas de alfabetização e 1ª à 4ª série (assim denominadas naquela década). Embora esse turno não fosse caracterizado como EPJA, atribuímos a essa iniciativa a primeira tentativa de estabelecer uma política de EPJA na rede municipal de ensino.

Rememorando a nossa trajetória enquanto estudante da rede municipal e, posteriormente, em diálogo com educadores e gestores que atuavam no “Terceiro Turno”, é possível destacar a ausência de uma política educacional de atendimento às especificidades desses estudantes, tanto no que tange à organização curricular quanto à clareza dos objetivos para essa organização de turmas. Essa afirmação é corroborada pela equipe técnica da SMED, quando buscamos informações sobre a proposta e regulamentação no Conselho Municipal de Educação, além de dados que comprovassem, e não obtivemos essas respostas.

Paralelo ao Terceiro Turno, no ano de 1995, para atender aos estudantes trabalhadores do Ensino Fundamental – anos finais (à época chamado de ginásio), o município começa a implementar a experiência do Ensino Noturno. Assim, duas escolas passam a oferecer essa modalidade.

O “Terceiro Turno” vai perdurar até o final da década de 90, quando um novo cenário político começa a ser desenhado no município. Em 1997, pela primeira vez, um governo de esquerda assume o poder e dá início a uma nova organização para a EPJA.

As expectativas dos educadores que atuavam no “Terceiro Turno” aumentam com a abertura do diálogo entre SMED e educadores. Assim, é realizado um diagnóstico com a participação de educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas que ofereciam o Terceiro Turno, no qual foram identificados os principais entraves, que passamos a elencar:

- Ausência de orientações específicas;
- Falta de material didático;
- Falta de formação continuada para os educadores;
- Desmotivação dos estudantes;
- Altos índices de abandono e reprovação;
- Falta de acompanhamento pedagógico.

De posse desse diagnóstico, a equipe técnica da SMED elaborou um projeto para contemplar os anseios e necessidades da rede municipal e atender ao que estava estabelecido na LDBEN 9.394/96, oferecendo oportunidade de acesso aos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Assim, em 1997, é criado o Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (REAJA). Segundo Santos, Nunes e Santos (2014, p. 54):

A experiência em EJA, [...] na rede municipal de ensino, foi aprovada com o nome Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Reaja). O Programa Reaja, como é mais conhecido, foi aprovado no ano de 1997, visando atender, no campo e na cidade, as pessoas com necessidade de continuidade de estudos ou que tivessem interesse em começar seu processo de alfabetização. Um dos objetivos do Reaja é diminuir os índices de analfabetismo do município de Vitória da Conquista. O Reaja substituiu a experiência anterior nessa modalidade [...] o chamado terceiro turno.

O Reaja coloca o município no centro da discussão acerca da EPJA. Nesse contexto, o município, seguindo o movimento de ampliação da política de EPJA, retoma e dá foco à modalidade, por meio da implantação de um programa com estrutura de formação continuada, proposta curricular e material didático-pedagógico próprio. O diferencial desse programa esteve em fugir à crítica feita por Haddad e Di Pierro (2000), de que os programas que surgiram para a EPJA se limitavam a períodos relativamente curtos, sem a garantia de continuidade dos estudos e, ainda, ministrados por “professores” em um sistema de voluntariado, portanto, sem vínculo com a realidade dos estudantes e do contexto educacional, pois o Reaja era desenvolvido por professores do quadro efetivo ou contratado da rede, com remuneração dentro do estabelecido no plano de carreira dos profissionais do magistério, além de apresentar, em sua estrutura, uma proposta de formação continuada para os professores, com assessoria e coordenação pedagógica específicas para acompanhamento (SMED, 1997).

Além dos aspectos já destacados, o Reaja propunha um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios e conceitos freireanos, fazendo a opção por um currículo construído a partir das redes temáticas¹⁰. Esse modelo promoveu o protagonismo dos estudantes da EPJA, valorizou os saberes de experiência, dinamizou as aulas e levantou a autoestima tanto de estudantes quanto dos educadores.

Por todos os elementos já registrados, o Reaja se tornou a experiência de educação mais exitosa do município, considerado a “menina dos olhos” da SMED, foi objeto de pesquisas e ainda hoje é lembrado, positivamente, pelos educadores que nele atuaram.

À medida em que os anos foram passando, a pressão pela ampliação da oferta de EPJA para o ensino fundamental e médio, aliada à aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), sob a Lei nº 9.424/96, que teve vetado pelo presidente da época, o repasse de recursos para a EPJA, ou seja, as matrículas de jovens e adultos no Ensino Fundamental não faziam parte dos cálculos

¹⁰ Redes Temáticas – construção curricular que tem como eixo o tema gerador, construído a partir de falas significativas da comunidade relacionadas à problematização da sua realidade (SILVA, 2004).

do Fundef (HADDAD; DI PIERRO, 2000), levando o município a dificuldades em manter o Reaja com as mesmas características que o originou.

Na tentativa de fortalecer não apenas o programa, mas sobretudo a política de EPJA na rede municipal, novas orientações são publicadas por meio da Resolução nº 016/1998, que “Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental” (PMVC, 1998, p. 1). Essa mesma Resolução prevê o funcionamento das turmas de educação de adolescentes, jovens e adultos em outros espaços, para além dos espaços escolares. Com isso, a oferta de EPJA no município é ampliada e as chamadas “extensões” das escolas passam a existir, provocando o surgimento de novas demandas para a SMED e para os gestores das escolas às quais essas turmas eram vinculadas.

Os espaços de funcionamento cedidos pela comunidade (salões comunitários, associações de moradores, igrejas) nem sempre dispunham da estrutura física adequada. Alia-se a esse fator a dificuldade de acompanhamento pedagógico que contribuiu para a precarização do trabalho docente e comprometeu a qualidade do ensino.

Enquanto se expandia o número de turmas do Reaja, a demanda do Ensino Noturno, que inicialmente funcionava em duas escolas, começou a ampliar. A comunidade escolar (gestores, educadores e grupos organizados) começaram a cobrar uma posição da SMED em relação ao atendimento a esses sujeitos, uma vez que, além de se tratar de estudantes trabalhadores, as escolas não dispunham de espaços para o atendimento no diurno, caso esses estudantes pudessem estudar em outros turnos. Como o Reaja não havia incorporado o Ensino Noturno e este se encontrava sem regulamentação no Conselho Municipal de Educação (CME), no ano de 2000, é aprovada a Resolução nº 015/2000, que regulamenta a Educação de Adolescente, Jovens e Adultos em dois segmentos: Segmento I (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e Segmento II (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental).

No ano de 2005, a rede municipal deixa de usar a nomenclatura Reaja, fazendo a opção pelo que estava determinado na LDBEN (1996), Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida enquanto modalidade da Educação Básica, passando, assim, a usar a sigla EJA. Entretanto, é apenas no ano de 2012 que uma nova resolução é aprovada com essa sigla, a Resolução nº 039/2012.

Em comparação com a trajetória de EPJA no Brasil, marcada por avanços e recuos, o município de Vitória da Conquista não diferiu. No ano de 2007, em clima de tensão entre SMED e educadores, é aprovada no CME a primeira Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal (PMVC, 2007). Contrariando o que previa o próprio texto no item 4

que afirma “[...] a importância do diálogo na organização de uma proposta que visa à construção do conhecimento numa perspectiva crítica, contextualizada, libertadora” (PMVC, 2007, p. 20), o diálogo não foi estabelecido com os educadores, portanto, não houve consenso em pontos considerados fundamentais para a materialização da proposta, no que tange à organização e avaliação. Um ponto de tensão pode ser exemplificado quando o texto da proposta diz que “[...] tanto o Segmento I quanto o II mantém quatro módulos, possibilitando ao estudante o avanço, após cursar com êxito, o primeiro semestre de cada um deles”. Encontrando resistência na proposta de organização curricular, especialmente do Fundamental II, a maioria dos educadores não foi ouvida e não aceitou a forma como a proposta foi apresentada e definida.

Em 2009, após novo pleito municipal, mesmo com a eleição do mesmo grupo político, nova equipe gestora assume a SMED. Com isso, a proposta pedagógica é abandonada, novas orientações para a EPJA são repassadas à rede e os pontos de tensão não foram (re)discutidos, apenas reorientados, desconsiderando os avanços representados por um documento que trazia elementos de educação na perspectiva libertadora, inspirados nas experiências exitosas de Paulo Freire.

Em 2012, a Resolução nº 039/2012 regulamenta a EJA como modalidade e explicita:

[...] pela primeira vez, a denominação “EJA”. Essa resolução altera, dentre outras coisas: a idade mínima para o ingresso na EJA, que era de 12 anos e passa a ser de 15 anos; em seu Art. 2º, prevê o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais; em seu Art. 6º, fomenta a possibilidade de convênios com instituições de educação profissional para a oferta de cursos profissionalizantes, além de regulamentar em seu Art. 8º, o funcionamento da EJA, no diurno, para turmas de adolescentes na faixa etária de 15 a 18 anos incompletos (FELIX, 2022, p. 86).

Dentre os educadores e estudantes, o que mais despertou interesse, foi a possibilidade de inserção no currículo do aspecto profissionalizante. Revisitando a nossa trajetória enquanto coordenadora pedagógica na SMED, podemos afirmar que houve tentativas de efetivação com a mobilização de instituições como o Serviço Nacional do Comércio (Senac). Entretanto, conforme afirmado anteriormente, as tentativas não avançaram em razão da ausência de recursos financeiros.

Na impossibilidade de viabilizar o caráter profissionalizante da EPJA, o município opta por suprimir legalmente, publicando em 2013, um novo documento, a Resolução 018/2013, que regulamenta o funcionamento da EPJA, desta vez, sem o aspecto da profissionalização.

Nesse percurso, vale destacar as iniciativas dos estados e municípios na oferta da EPJA e a pouca responsabilização do governo federal, que atua apenas em ações pontuais como os programas de alfabetização.

Por fim, precisamos fazer referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o (não) lugar da EPJA nesse documento. Ao analisar o documento de forma um pouco mais detalhada e o percurso de elaboração, atentamos para alguns detalhes problematizadores: na primeira versão do documento (2015), há apenas menção, quando em alguns eixos trazem o texto, referindo-se a crianças, jovens e adultos, sem tratar, com individualidade, a modalidade; na segunda versão (2016), é possível observar que a menção da primeira versão deu origem a uma citação mais direta. Segundo Catelli Júnior (2018), “[...] onde antes se lia ‘crianças e adolescentes’, passou a figurar crianças, adolescentes, jovens e adultos”. O que era uma tentativa de inclusão, tornou-se um problema, uma vez que, com esse texto, há uma homogeneização do currículo, desconsiderando a trajetória de construção das especificidades da EPJA; na terceira versão, novamente a EPJA deixa de ser mencionada. Para Catelli Júnior (2018):

[...] indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a educação básica [...]. (CATELLI JUNIOR, 2018, p. 1).

Importa destacar a posição dos Fóruns de EJA em relação à BNCC, que se posicionam contrário ao alinhamento do conhecimento a etapas do ensino da idade obrigatória, reduzido à lógica das competências e organizado de forma homogênea. Em manifestação de dezembro de 2020, apresentada ao CNE, os Fóruns reafirmam a necessidade de políticas para a EPJA, centradas na garantia do direito, mas que considerem as especificidades e diversidades das pessoas jovens, adultas e idosas e seus diferentes saberes que refletem nos currículos para a modalidade.

Trazendo a discussão para o âmbito municipal, nos anos de 2018 e 2019, é realizado um movimento envolvendo equipe gestora, educadores, monitores e estudantes para adequação do currículo à BNCC. Mesmo que os educadores da EPJA tenham sido convocados a participar das discussões, o documento final segue o mesmo modelo da Base. O município adequou seu currículo e elaborou 3 (três) documentos: Referenciais Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais. (PMVC, 2019).

Embora a ausência da EPJA na BNCC e nos Referenciais Municipais tenha provocado incômodo, se considerarmos a já fundamentada história da EPJA no município, em que a

experiência exitosa do Reaja foi pautada em uma construção curricular protagonizada pelos estudantes, por meio de redes vivas de temas, nos sentimos aliviados, em não uniformizar o currículo, pois, segundo Di Pierro (2017, p. 10), a redução na procura pelos cursos de EPJA é atribuída, entre outros aspectos “[...] à desconexão dos currículos com a necessidade de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos”.

É premente constituir redes em que os currículos sejam definidos localmente, com aproximações com os pressupostos da educação popular, baseado no diálogo como princípio educativo, na perspectiva de que,

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2000, p. 55-56).

Todos os fatos citados já seriam suficientes para compreender os limites da EPJA, mas o ano de 2020, marcado pela pandemia da Covid-19, impunha a suspensão das aulas presenciais em 164 países (UNESCO, 2020), dentre eles, o Brasil. Seguindo a tendência mundial, muitos municípios, a exemplo de Vitória da Conquista, instituíram o Ensino Remoto Emergencial¹¹ (ERE) como forma de organização da educação, para todas as modalidades e, considerando a realidade dos estudantes da EPJA, essa ação traz à tona questões históricas de exclusão.

Resultante do movimento histórico da EPJA, apresentamos, na sequência, o Quadro 1, no qual consta a relação de documentos produzidos no âmbito da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

¹¹ Ensino Remoto Emergencial - O termo remoto significa “distante do espaço” e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque ocorre fora do ambiente escolar, no qual docentes e discentes passam a realizar as atividades em outros espaços. É emergencial porque é uma medida de emergência em virtude da situação de pandemia da Covid-19 (BEHAR, 2020).

Quadro 2: Relação de documentos localizados e analisados

Nº	Documento	Descrição	Órgão expedidor e ano	Instância
1	Relatórios Anuais	Apresenta resultados finais com dados de aprovação/retenção/abandono das turmas de Terceiro Turno da rede municipal	Secretaria Municipal de Educação /1975	Municipal
2	Projeto do Programa Reaja	Projeto que apresenta diagnóstico do Terceiro Turno da rede municipal e cria o Programa Reaja.	Secretaria Municipal de Educação /1997	Municipal
3	Resolução nº 016/1998	Fixa Normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental	Conselho Municipal de Educação /1998	Municipal
4	Resolução Nº 015/2000	Regulamenta a Educação de Adolescente, Jovens e Adultos em dois segmentos: Segmento I (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e Segmento II (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental).	Conselho Municipal de Educação /2000	Municipal
5	Resolução Nº 039/2012	Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA	Conselho Municipal de Educação/2012	Municipal
6	Portaria Nº 018/2013	Estabelece normas operacionais complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA	Conselho Municipal de Educação/2013	Municipal
7	Proposta Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos	Reorganiza e reorienta a educação de jovens e adultos na rede municipal de vitória da Conquista.	Secretaria Municipal de Educação/2007	Municipal
8	Referenciais Curriculares para a rede municipal	Dispõe sobre a organização curricular para as modalidades da rede municipal.	Secretaria Municipal de Educação/2019	Municipal

Fonte: Pesquisa direta dos autores (2022).

Ante o exposto, faz-se necessário pesquisar e analisar quais as situações-limites vivenciadas pelos estudantes e docentes da EPJA durante o Ensino Remoto, percorrendo o caminho da análise das legislações adotadas e elaboradas pelo município tendo como referência as normativas nacionais, as políticas e práticas adotadas para a EPJA e os resultados desta, tomando ainda, Freire (1997), para o diálogo com as práticas adotadas na perspectiva dos inéditos viáveis e outros autores do campo da EPJA e da temática da educação por mediação tecnológica, na expectativa de pensar e problematizar caminhos da (in)visibilidade da EPJA em tempos de pandemia da Covid-19 e suas dinâmicas e arranjos curriculares possíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas são fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho documental-descritivo que possibilitou reflexões sobre os aspectos históricos, políticos, sociais e legais da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito do município de Vitória da Conquista, no período de 1975 a 2020 e em âmbito nacional no período do Brasil Colônia a 2020.

No intuito de compreender a EPJA na atualidade, descrevemos, de forma sucinta, a trajetória da modalidade e concluímos que o caminho que leva à compreensão da EPJA passa pelo conhecimento da trajetória e exige de nós, educadores, pesquisadores, estudiosos e defensores da modalidade, um olhar retrospectivo, analítico e reflexivo sobre o percurso de formulação e implementação das políticas públicas e dos documentos normativos, para avaliar os resultados e compreender os fatores que recaíram sobre a configuração da EPJA como a conhecemos e vivenciamos na atualidade.

No percurso da análise, fomos identificando a origem das marcas de exclusão e dos estigmas que a EPJA carrega. Além desse aspecto, destacamos o insucesso e retrocessos protagonizados pelo poder público, sobretudo em relação à superação do analfabetismo, em que pese as normativas construídas no decorrer da história, tendo como expoente maior a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988.

Destacamos, dentro das iniciativas com resultados positivos em relação à EPJA, a contribuição do pensamento freireano, que implementou, na concepção da modalidade, o compromisso com a emancipação humana e a transformação social, impulsionando movimentos em prol da construção de um mundo com justiça social para todos e todas.

Como exemplo desses movimentos que alcançaram legitimidade e credibilidade, temos os Fóruns de EJA e os ENEJA, que se destacam, na atualidade, como espaços de discussão e proposição das políticas públicas para a modalidade, atuando sobretudo, na defesa dos direitos das pessoas que compõem a modalidade. Esses movimentos têm provocado a conjugação do verbo esperar pela sociedade, que busca o sonho possível de contribuir na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação para todas as pessoas, independentemente da idade.

O estudo aponta, ainda, para a necessidade de repensar o financiamento para a EPJA, com minimamente, a equiparação dos recursos a outras modalidades. Aliado a isso, é preciso empreender esforços pela igualdade de oportunidades para as pessoas jovens, adultas e idosas.

O desdobramento da pesquisa mostra que, no âmbito da rede municipal de Vitória da Conquista, a EPJA tem uma história recente, construída de forma dialógica e tendo como base teórica, o pensamento freireano. Ao longo dos anos, afetada pelas mudanças na política nacional, passou também, por algumas rupturas, a exemplo da extinção do programa Reaja, que comprometeu a qualidade da EPJA no município. Qualidade esta que inclui organização curricular, formação de professores, material adequado, espaços e tempos de aula, material didático.

A história da EPJA, quer em nível nacional ou municipal, mostra que há ainda muito que avançar em relação ao ensino na EPJA. Prevalece a visão reducionista, quando a EPJA é, no geral, mantida às margens das políticas educacionais do país. As políticas públicas devem atender às especificidades dos sujeitos da EPJA e favorecer o acesso, a aprendizagem com qualidade e a continuidade. Para que isso ocorra, é necessário que os governos destinem investimentos compatíveis com as demandas da modalidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ARROYO, M. **Miguel Gonzáles Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.** Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

BARBOSA, M. I; VILELA, M. S. **EVASÃO ESCOLAR NA EJA: Um estudo sobre as dificuldades vivenciadas por Jovens e Adultos para a efetivação do processo ensino aprendizagem.** 2015. 54f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Gurupá-PA, 2015.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância.** Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização. Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6).** Brasília: MEC, 2016. p. 152. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final. Pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Dispõe sobre a reforma eleitoral, proibiu o voto de analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos do Império brasileiro. Legislação: Coleção Leis do Império, Brasil, v. 1, 1881.

BRASIL. **Decreto nº 91.980/85**, criação da Fundação EDUCAR. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI No 13.005%2C DE 25, Art. Acesso em: 08 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei ordinária no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

CAMARGO JÚNIOR, S. B. **A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil**: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional. Orientador: Dr. José Jackson Reis dos Santos. 2017. 160 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2022/-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

CATELLI JÚNIOR, R. O lugar da EJA na BNCC: o (não) lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. São Paulo: **Ação Educativa**, 2018. Disponível em <https://profemarli.com/l>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DECLARAÇÃO de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

DI PIERRO, M. C. de. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. 148 p. ils.; tabs.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 20 set. 2022.

FELIX, D. A. F. **Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos**. Orientador: Dr. José Jackson Reis dos Santos. 2020. 275 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2022/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O_D%C3%89.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

FERRARO, R.; LEÃO, A. de. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de voto Educação. **Unisinos**, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 241-250 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 29 maio 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=28203>. Acesso em: 7 set. 2022.

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de recuperação automática**. Brasília, 2010. Disponível em: [https://bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/links-especializados/sidra-sistema-ibge-de-recuperacao-automatica#:~:text=Banco%20de%20tabelas%20estat%C3%ADsticas%20que,em%20quadro](https://bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/links-especializados/sidra-sistema-ibge-de-recuperacao-automatica#:~:text=Banco%20de%20tabelas%20estat%C3%ADsticas%20que,em%20quadro.). Acesso em: 10 set. 2022.

IRELAND, D. T. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, D. T.; SPEZIA, C. H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2013.

NOVAIS, T. S. **Trajatórias e memórias**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983.

PINI, F. R. Educação Popular em Direitos Humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos : uma experiência do projeto MOVA-BRASIL. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2019, v. 35, n. e214479, 22 fev. 2019. Dossiê Paulo Freires, p. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479>. Acesso em 22 jun. 2022.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 015, de 21 de junho de 2000**. Altera dispositivos da Resolução 016/98 e revoga Resolução 004/99 do Conselho Municipal de Educação. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2000.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 016, de 29 de dezembro de 1998**. Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Vitória da Conquista: CME/SMED, 1998.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 018, de 10 de dezembro de 2013**. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2013.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 039, de 18 de dezembro de 2012**. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2012.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei no 2.042, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2015.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007/ PMVC, 2007.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei no 2.108, de 11 de outubro de 2016**. Altera o Anexo Único da Lei Municipal no 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2016.

SANTOS, J. J. R. dos; NUNES, C. S.; SANTOS, C. V. B. Educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 53-68, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1058>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, vol. 20, n. 69, Campinas, 1999.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

SILVA, M. R. da. O saber a gente aprende com os mestres. *In*: STECALENA, N. **Fundamentos da EJA: Cadernos da EJA**. Caixias do Sul: Educus, 2013. cap. Prefácio, p. 11-14. ISBN 978-85-7061-718-7.

SOUZA, T. Z. de. Trajetória histórico-crítica da educação de jovens e adultos no Brasil e suas implicações com a educação popular. **Cadernos Cimeac**, Uberaba - MG, ano 2021, v. 11, n. 2, p. 1-31, set/out/2021 2021. Disponível em <https://seer.uftm.edu.br>. Acesso em 20 ago. 2022.

UNESCO. **Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education** (Paris, 1985). Hamburg: UNESCO-UIL, Jul. 1997.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

VASSOLER, M. C. Do plano nacional aos planos estaduais de educação: a importância do monitoramento e avaliação. **Fragments de Cultura**, Goiânia, ano 2019, v. 29, n. 1, p. 56-65, 19 mar. 2021. DOI 10.18224/frag.v29i1.7115. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br. Acesso em: 12 jun. 2022.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n. 2. APP – Sindicato, 1999.

Se te encontrares, um dia,
Em meio ao medo, sem segredo,
E sua mente angustiada,
Inquieta,
Procure nas palavras do profeta
A esperança que aquieta.
E ao encontrares a esperança,
Que o impulsiona para frente,
Não espere, opere,
Se necessário, irreverente.
Transforme esperar em esperar,

Levante, construa, siga adiante,
Até transbordar.
O que surge desse processo,
É ação, é poesia,
Que aponta o que há de belo
E foge a muita teoria
Mostrando todo o desvelo,
Com amor e alegria.
Exercendo a didiscência,
Como Freire ensinaria.

(Tânia Silva Novais, 2022)

3 ARTIGO II: SITUAÇÕES-LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: O DIREITO DE APRENDER NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

RESUMO

O artigo apresenta resultados de um estudo bibliográfico cujo objetivo foi analisar pesquisas que tratam de situações-limites enfrentadas e inéditos viáveis construídos na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia da Covid 19, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial. Para tal, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura, tendo como *locus* de seleção de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Google Scholar* e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cuja marco temporal foi 2020 a 2021. O processo de seleção, organização e análise dos dados apoiou-se na proposta de Bardin (1977) em diálogo com pesquisadores/as da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, com uso da ferramenta *Parsifal* e do *Excel*. Foram encontrados 540 (quinhentos e quarenta) estudos, dos quais 19 (dezenove) foram selecionados. Após análise dos trabalhos selecionados, resultados e conclusões expressam práticas de resistência e superação, assim como o protagonismo de estudantes e docentes, fazendo emergir a multidimensionalidade do ato de educar, com a construção de inéditos viáveis para a superação das situações-limites. Destacam-se como pontos de reflexão as questões referentes às desigualdades do acesso à educação, especialmente no que tange à democratização do acesso às tecnologias, as práticas de ensino e aprendizagem, as condições do trabalho docente e, sobretudo, a omissão do governo no que concerne às políticas públicas para a EPJA no atual contexto.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Pandemia. Ensino Remoto. Inéditos viáveis. Situações-limites.

LIMIT SITUATIONS AND VIABLE UNRELEASED ONES IN THE PERIOD OF COVID-19 PANDEMIC: THE RIGHT TO LEARN IN EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS

ABSTRACT

The article presents results of a bibliographic study whose objective was to analyze research that deals with limiting situations faced and unpublished viable built in education of young and adult learners in the context of Covid 19 pandemic, within the scope of emergency remote teaching. To that end, a systematic literature review was carried out, having as data selection locus the Digital Library of Theses and Dissertations, Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Scholar and Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, whose timeframe was from 2020 to 2021. The process of selection, organization and analysis of data was supported by the proposal of Bardin (1977) in dialogue with researchers in education of young and adults, using *Parsifal* and *Excel* tool. Five hundred and forty studies were found, of which nineteen were selected. After analyzing the selected works, results and conclusions express practices of resistance and overcoming, as well as students and teachers' protagonism, bringing out the multidimensionality in the act of educating, with the construction of unpublished viable for overcoming limit-situations. The issues related to inequalities in access to education stand out as points of reflection, especially with regard to the democratization of access to technology, teaching and learning practices,

conditions of teaching work and, above all, the government's omission in what concerns public policies for education of young and adult learners (EPJA) in the current context.

Keywords: Education of young and adult learners. Pandemic. Remote Teaching. Viable unreleased. Limit situations.

SITUACIONES LÍMITE Y SITUACIONES VIABLES SIN PRECEDENTES EN PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19: el derecho a aprender en la educación de jóvenes y adultos

RESUMEN

El artículo presenta resultados de un estudio bibliográfico cuyo objetivo fue analizar investigaciones que abordan situaciones límite enfrentadas e inéditas construidas viables en la educación de jóvenes y adultos en el contexto de la pandemia del Covid 19, en el marco de la enseñanza remota de emergencia. Para ello, se realizó una Revisión Sistemática de la Literatura, teniendo como locus de selección de datos la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, Biblioteca Científica Electrónica en Línea (Scielo), Google Scholar y Revistas de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, cuyo cronograma fue de 2020 a 2021. El proceso de selección, organización y análisis de los datos se apoyó en la propuesta de Bardin (1977) en diálogo con investigadores en educación de jóvenes y adultos, utilizando la herramienta Parsifal y Excel. Se encontraron 540 (quinientos cuarenta) estudios, de los cuales se seleccionaron 19 (diecinueve). Después del análisis de las obras seleccionadas, los resultados y conclusiones expresan prácticas de resistencia y superación, así como el protagonismo de estudiantes y docentes, evidenciando la multidimensionalidad del acto de educar, con la construcción de inéditos viables para la superación de situaciones límite. Como puntos de reflexión se destacan temas relacionados con las desigualdades en el acceso a la educación, especialmente en lo que se refiere a la democratización del acceso a las tecnologías, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las condiciones del trabajo docente y, sobre todo, la omisión del gobierno en lo que respecta a las políticas públicas para la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en el contexto actual.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Pandemia. Enseñanza remota. Situaciones viables sin precedentes. Situaciones límite.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) impôs reconfigurações sociais em escala mundial afetando diretamente áreas como saúde, trabalho, família, lazer, religião, cultura e educação. Fruto dessas reconfigurações, é publicada, no Brasil, em 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação (MEC), a Portaria n.º 343 que “[...] dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19” (BRASIL, 2020a).

Nesse cenário, diante da ausência de uma política nacional para a educação, recaí sobre os estados e municípios, a construção de iniciativas políticas e curriculares que garantissem o direito à educação dos milhares de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos matriculados nas redes de todo o Brasil, uma vez que as escolas, os docentes e estudantes não estavam, em sua maioria, preparados e organizados para atuar por meio digital.

Em 29 de maio de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologa o Parecer 005/20 (BRASIL, 2020b), apresentando orientações para o uso de atividades não presenciais, ampliando a compreensão do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e oferecendo outras possibilidades para além das tecnologias. Esse novo documento não promove e nem reduz os desafios para a educação, mas abre novas janelas para pensar possibilidades.

Em se tratando da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), emergem situações-limites¹² antigas (que pareciam superadas) e novas. A realidade faz-se complexa em que, de um lado, está a necessidade de direcionar e reafirmar as tecnologias no cenário escolar e, do outro, a insuficiência de investimentos financeiros e de acesso a redes de *internet* por parte de estudantes e docentes dessa modalidade. Aliado a isso, ainda estão a responsabilidade e os conflitos sobre como fazer educação, construir inéditos viáveis¹³, garantindo o vínculo dos estudantes com a escola e o direito de aprender com qualidade para estudantes da EPJA, sem perder de vista as funções de reparação, equalização e qualificação (BRASIL, 2000).

Problematizar o direito de aprender na EPJA requer fazer uma análise dos documentos normativos, sobretudo da CRFB (1988) que, em seu Art. 6º, reconhece a educação como direito fundamental. O mesmo documento destina uma seção exclusiva para a educação, na qual especifica normas a serem adotadas por estados e municípios, quais sejam:

¹² Situações-limites compreendidas como obstáculos. Segundo Freire (2014, p. 125), “[...] ‘situações-limites’ não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis [...]”, mas como reflexão para a sua superação.

¹³ Inéditos viáveis concebidos, segundo Freire (2014), como concretização da ação reflexiva.

- a) A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, tendo como objetivo a preparação do educando para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho (artigo 205);
- b) A gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais (artigo 206, inciso IV);
- c) A gestão democrática do ensino público, que prevê um sistema de colaboração entre os entes federados (artigo 206, inciso VI e artigo 211);
- d) O dever do estado em garantir a educação básica, considerada obrigatória e gratuita, inclusive na modalidade de EPJA (artigo 208, inciso I);
- e) O ensino obrigatório e gratuito é considerado um direito público subjetivo, ou seja, pode ser exigido individualmente por qualquer brasileiro, de modo que o seu não oferecimento importa em responsabilidade do poder público (artigo 208, parágrafos 1º e 2º).

Conforme afirmado no artigo 1, a LDBEN (1996) regulamenta a CRFB/88 no que tange à garantia do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Ocorre que o período pandêmico e as situações-limites que emergiram desse contexto, evidenciaram as fragilidades da modalidade e dificultaram a aplicabilidade do direito de aprender dos estudantes dessa modalidade, sobretudo em um período governamental em nível federal (2019-2022), no qual a EPJA foi negligenciada e abandonada.

Diante deste cenário, para obter um estado do conhecimento sobre a temática em questão, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que traz como objetivo central analisar pesquisas que tratam das situações-limites enfrentadas e dos inéditos viáveis construídos, na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid 19, no âmbito do ERE. Para tanto, a RSL analisa estudos nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Google Scholar* e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados entre os anos de 2020 e 2021, que tratam da temática Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia.

No contexto deste artigo, buscamos analisar as seguintes questões: Quais as situações-limites percebidas na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia? Quais os inéditos viáveis construídos na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia? Como se deu a implementação do ERE na EPJA? Quais normativas foram utilizadas na adoção do ERE? Como se efetivou a garantia do direito de aprender dos estudantes da EPJA no contexto da pandemia? Para responder às questões propostas, trabalhamos com os seguintes objetivos: a) Geral: analisar situações-limites e inéditos viáveis presentes no contexto pandêmico, visando assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas; b) Específicos: b1) identificar desafios e possibilidades na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia; b2) compreender o histórico de implementação do ensino remoto no contexto da

EPJA; b3) identificar e analisar orientações e legislações específicas para a EPJA no contexto do ERE.

A RSL é facilitadora do processo de investigação do pesquisador, pois permite compendiar informações sobre o objeto a ser pesquisado, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento sobre o tema. Por se tratar de um procedimento formal e detalhista, exigindo a elaboração de protocolo, a RSL contribui com informações importantes acerca das abordagens e consistência dos estudos, promovendo melhor delimitação do objeto de pesquisa.

Assim, a primeira parte do artigo apresenta reflexões teóricas que sustentam a perspectiva analítica e os procedimentos metodológicos para o mapeamento dos estudos nas bases científicas indicadas anteriormente. Em seguida, descreve o protocolo de revisão, apresenta os objetivos da pesquisa, estabelece questões a serem respondidas, descreve a estratégia de busca, os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, descreve os procedimentos de seleção da pesquisa e como se deu a análise da qualidade dos estudos. Na seção seguinte, apresentam-se resultados e discussões, focalizando o panorama da produção identificada e tecendo inferências e interpretações com base em cada trabalho analisado. Por fim, considerações e destaques são descritos na parte final do artigo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Sampaio e Mancini (2007), a RSL é um importante instrumento de pesquisa, na qual a literatura sobre determinado tema é a principal fonte de dados. Seguindo essa perspectiva, buscamos analisar as pesquisas que tratam das situações-limites identificadas e enfrentadas e dos inéditos viáveis construídos, na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19.

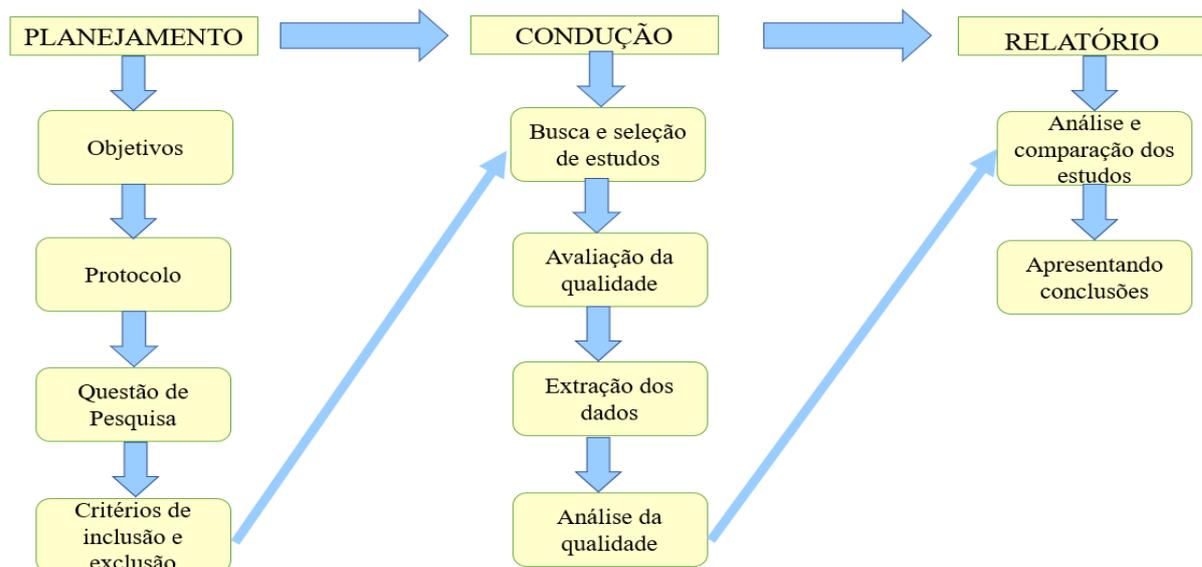
A abordagem central da pesquisa é qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico, de natureza exploratória e descritiva. Exploratória porque é realizado um levantamento de informações sobre o objeto de estudo e descritiva porque busca revelar, de forma organizada, os passos de cada etapa da pesquisa, apresentando resultados e evidências das lacunas existentes para possíveis intervenções e ampliações de outras pesquisas.

As bases de dados utilizadas no desenvolvimento da RSL foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Google Scholar* ou Google Acadêmico e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), às quais caracterizamos a seguir:

- A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Por meio dela é possível a difusão das teses e dissertações produzidas no Brasil e exterior, com ênfase na divulgação da produção científica nacional (bdtd.ibict.br).
- A SCIELO é uma biblioteca digital de livre acesso, de revistas científicas em formato eletrônico, de abrangência na América Latina e de países como Espanha, Portugal e África do Sul (scielo.br).
- O portal de periódicos da Capes é uma fundação pertencente ao Ministério da Educação (MEC), que reúne e disponibiliza, produções científicas em uma biblioteca virtual denominada Portal de Periódicos da Capes (pucsp.br).
- *Google Scholar* é uma ferramenta que funciona como um repositório de teses, artigos científicos, resumos, monografias, dissertações e livros. Ou seja, é um *site* para pesquisa de artigos e de referências para trabalhos científicos (PAKER, 1998).

Utilizamos, nesse âmbito, a proposta de protocolo apresentada por Kitchenham e Charters (2007), que propõem a RSL organizada em três etapas: planejamento, condução e relatório.

Figura 1: Etapas da RSL



Fonte: elaborada pela autora com base no modelo proposto por [Kitchenham](#) e [Charters](#) (2007) e na ferramenta [Parsifal](#)

2.1 Objetivos(s), questões e centralidades da RSL

A RSL buscou analisar as pesquisas que tratam das situações-limites identificadas e enfrentadas e dos inéditos viáveis construídos, na educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid 19, resultando na adoção do ERE em 96% dos municípios do Brasil (UNDIME, 2020). As pesquisas deveriam descrever os desafios e possibilidades dos professores e estudantes da EPJA, nos anos de 2020 e 2021, demarcação temporal específica deste estudo.

Para a análise proposta, foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) Geral: Analisar situações-limites e inéditos viáveis presentes no contexto pandêmico, visando assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas; b) Específicos: b1) Identificar desafios e possibilidades na EPJA no contexto da pandemia; b2) Identificar o histórico de implementação do ensino remoto; b3) Identificar orientações e legislações construídas para a EPJA no contexto do ERE.

No processo de desenvolvimento da RSL, retomamos questões importantes de nossa pesquisa, indicando, em cada uma delas, sua centralidade, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Questões e centralidades

Questões	Centralidades
Q1- Quais as situações-limites percebidas na EPJA no contexto da pandemia?	Identificação de desafios (compreendidos também como situações-limites) da EPJA no contexto da pandemia.
Q2- Quais os inéditos viáveis e/ou possibilidades identificados e/ou construídos na EPJA, no contexto da pandemia da Covid-19?	Identificação de alternativas encontradas e/ou construídas para a EPJA no contexto da pandemia.
Q3- Como se deu a implementação do ERE na educação de pessoas jovens e adultas?	Medidas e procedimentos adotados e/ou construídos pelos municípios brasileiros no âmbito do ERE.
Q4- Quais normativas foram utilizadas na adoção do ERE?	Identificação e seleção de documentos oficiais (fundamentação legal) que embasaram as medidas de atendimento educacional dos municípios no contexto da pandemia.
Q5- Como se efetivou a garantia do direito de aprender, dos estudantes da EPJA, no contexto da pandemia?	Identificação de estratégias construídas no contexto da pandemia por municípios brasileiros, por meio dos órgãos oficiais, pelas escolas e também pelos docentes e discentes da EPJA.
Q6- Qual o contexto político e social de implementação do ERE?	Identificação de semelhanças e/ou diferenças de contexto político dos municípios e sua influência sobre as políticas adotadas para a EPJA durante a pandemia.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

2.2 Estratégias de busca

Considerando ser o tema dessa pesquisa relativamente novo e inferindo que não seriam encontrados estudos em número suficiente para apresentação de resultados, optamos por utilizar, conforme informamos antes, quatro bases de dados: BDTD, periódicos da CAPES, *Google Scholar* e SCIELO.

Além disso, utilizando como referência Kitchenham e Charters (2007), construímos um protocolo seguindo o modelo PICOC (População, Intervenção, Comparação, Resultado e Contexto), ou seja: a **População** são os trabalhos na área da EPJA, publicados nas bases citadas, relatando desafios, possibilidades e legislações acerca do ERE para a modalidade; a **Intervenção**, desafios, possibilidades e legislações para a EPJA, no contexto da pandemia; a **Comparação**, não se aplica, pois é uma revisão de caracterização; **Resultados** são as abordagens metodológicas que atendem aos objetivos propostos; e o **Contexto**, ambientes acadêmicos educacionais. A estratégia de busca incluiu, ainda, uma *string*¹⁴ validada pela plataforma *Parsifal*¹⁵, utilizando os operadores booleanos¹⁶ AND e OR, assim como parênteses para separar as palavras-chave e sinônimos.

Na tentativa de refinar melhor a *string*, realizamos uma pesquisa inicial, uma espécie de piloto; em seguida, incluímos os booleanos e, ao retornar à pesquisa, o número de estudos foi reduzido. A *string* de busca considerou título, palavras-chave, resumos, ano de publicação e textos completos das publicações.

String 1 (piloto): (“Educação de Jovens e Adultos or educação de pessoas jovens e adultas”) And (“situações-limites” OR “desafios”) AND (“desafios” OR “inéditos viáveis” OR “Ensino Remoto” OR “Ensino Remoto Emergencial” OR “pandemia”)

String 2: (“Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA” OR “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” OR “educação de pessoas jovens, adultos e idosas”) AND (“Desafios” OR “situações-limites” OR “Ensino Remoto” OR “Ensino Remoto Emergencial” OR “Inéditos Viáveis” OR “Pandemia” OR “potencialidades”).

¹⁴ Tomando por base a definição do dicionário formal, *String* é uma sequência de caracteres, ordenados e “escolhidos a partir de um conjunto pré-determinado” (www.dicionarioinformal.com.br)

¹⁵ Trata-se de uma ferramenta para apoiar pesquisadores na RSL. Por meio dela, é possível a realização e compartilhamento de trabalhos *online*. O *Parsifal* foi projetado para colaborar nas etapas de planejamento, condução e extração dos dados de uma RSL. (<https://parsifal.org/>)

¹⁶ Segundo o site *otlib.com* “o termo booleano surgiu em função de uma homenagem ao matemático britânico George Boole” (acesso em 08/08/2022), que desenvolveu um sistema de combinação e exclusão de termos para alcançar resultados mais específicos em sua pesquisa (www.dotlib.com).

Com a utilização da *string* 2 (anteriormente citada), foi possível refinar a busca e, mesmo chegando a um número significativo de estudos, 540 (quinhentos e quarenta), esse número foi menor do que aquele localizado com a aplicação da *string* piloto, 16.000 (dezesesseis mil) estudos encontrados.

2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Para alcançar resultados mais específicos, foram estabelecidos critérios de Inclusão e Exclusão, conforme quadro 2:

Quadro 2: Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão	Exclusão
I1 - Estudos que relacionem EPJA e Ensino Remoto.	E1- Estudos irrelevantes para a pesquisa, ou seja, que não atendem aos critérios de qualidade.
I2- Estudos que relacionem EPJA e Pandemia.	E2- Estudos escritos em inglês.
I3- Estudos empíricos cujos sujeitos sejam docentes e/ou discentes e discutam a EPJA no contexto da pandemia.	E3- Estudos com menos de 3 páginas.
I4- Estudos publicados nos anos de 2020 e 2021.	E4- Estudos duplicados ou com conteúdos muito semelhantes.
I5- Estudos disponíveis nas bases periódicos da CAPES, BDTD Google Scholar e Scielo.	E5- Estudos que não tratam da relação EPJA e pandemia.

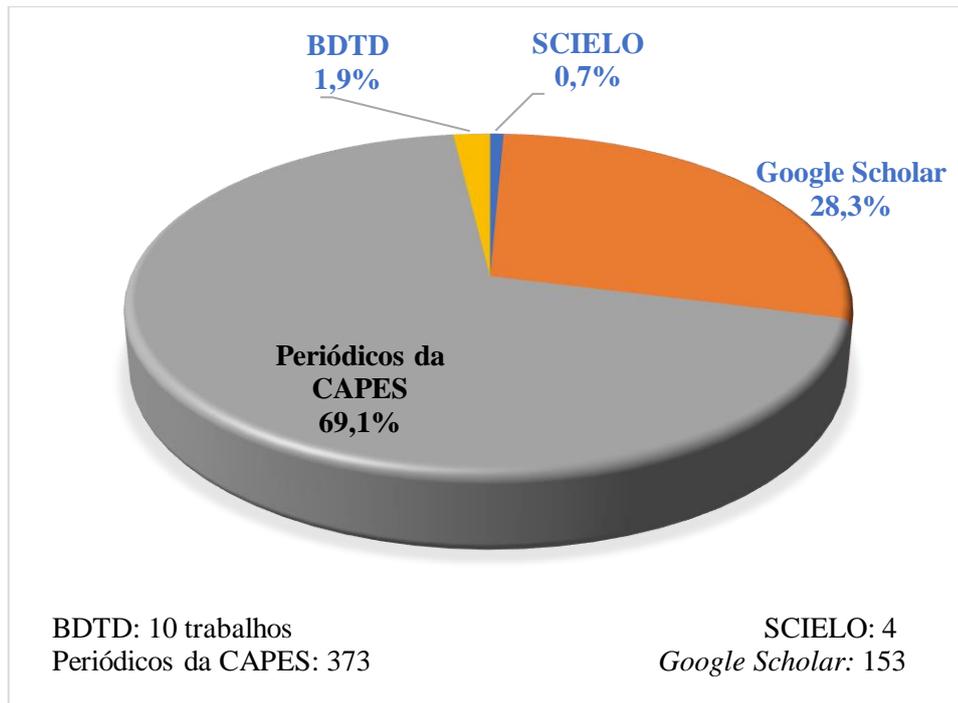
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

2.4 Procedimentos para seleção das pesquisas

Para a seleção **das pesquisas**, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. **Importação dos estudos.** Nesta etapa, foi aplicada a *string* “Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA” OR “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” OR “educação de pessoas jovens, adultos e idosas”) AND (Desafios” OR “situações-limites” OR “Ensino Remoto” OR “Ensino Remoto Emergencial” OR “Inéditos Viáveis” OR “Pandemia” OR “potencialidades” nas bases de dados, localizando 540 (quinhentos e quarenta) estudos, sendo 10 (dez) da BDTD, 373 (trezentos e setenta e três) da Capes, 153 (cento e cinquenta e três) do *Google Scholar* e 4 (quatro) da *Scielo* (ver gráfico 1, a seguir).

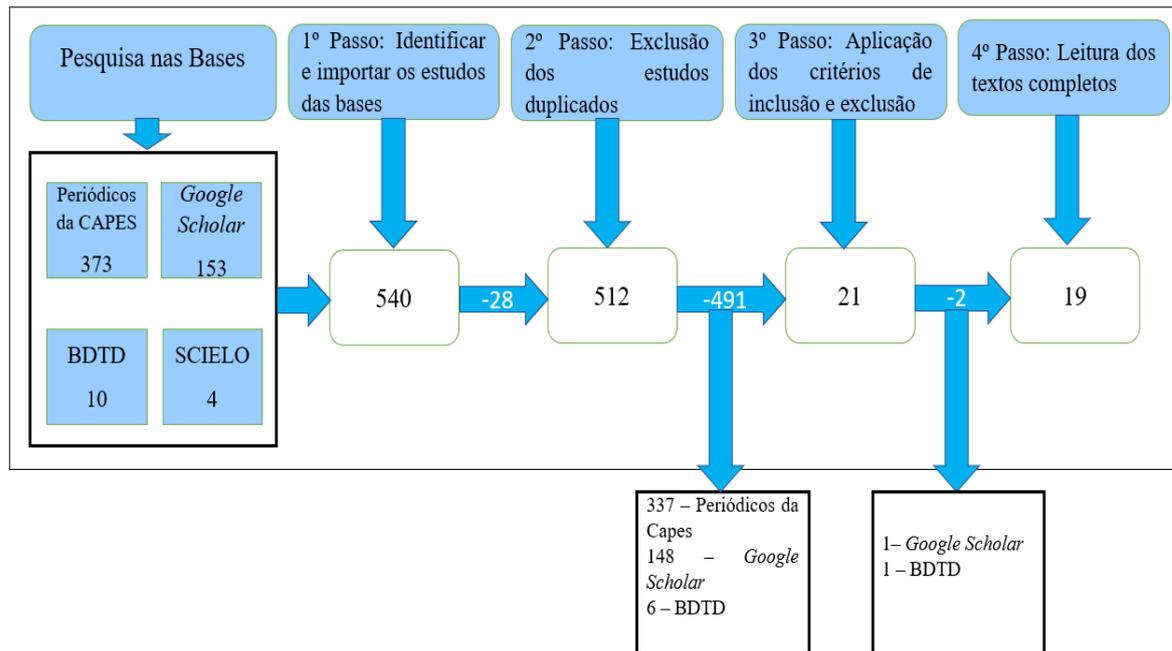
Gráfico 1: Localização de pesquisas nas bases de dados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

2. **Análise de duplicidade.** O segundo passo para seleção dos materiais foi analisar se havia duplicidade dos 540 (quinhentos e quarenta) estudos importados das bases de dados. Nessa etapa, identificamos 28 (vinte e oito) estudos duplicados, reduzindo, portanto, o total para 512 (quinhentos e doze) estudos.
3. **Aplicando os critérios de inclusão e exclusão.** Nesta etapa, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos 512 (quinhentos e doze) estudos e utilizamos os critérios de inclusão e exclusão, foram desconsiderados 491 (quatrocentos e noventa e um) trabalhos.
4. **Leitura dos textos completos e análise seguindo critérios de inclusão e exclusão.** Nessa fase, realizamos a leitura dos 21 (vinte e um) textos completos. Destes, foi excluído um estudo que, embora tratasse da EPJA no contexto da pandemia, seu foco estava direcionado para as questões de saúde, restando 20 (vinte) estudos. Em seguida, mais um foi excluído, pois, embora título e resumo apresentassem elementos acerca da pesquisa, não foi encontrado o texto completo para análise. Assim, restaram, para fins de análise, 19 (dezenove) estudos, conforme figura 2.

Figura 2: Procedimentos de Seleção das Pesquisas



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

2.5 Analisando a qualidade dos dados de cada estudo

A RSL é uma das metodologias mais robustas para análise e síntese de estudos nas diferentes áreas. Implica não apenas em uma pesquisa e coleta de dados, mas, sobretudo, em um trabalho de interpretação crítica dos materiais selecionados. Para que uma RSL tenha validade, é necessário que a qualidade seja assegurada. Assim, para qualificar essa RSL, elegemos questões para a análise dos estudos selecionados e utilizamos uma pontuação, levando em consideração critérios de relevância e credibilidade. Os estudos foram classificados de acordo com 6 (seis) questões estabelecidas, a fim de responder à questão da pesquisa, conforme quadro 3.

Cada questão foi conjecturada com base em três respostas possíveis e foi estabelecida uma pontuação para cada uma: **Sim** (1,0 ponto), **parcialmente** (0,5 ponto) e **não** (0,0 ponto). A pontuação final se deu pela soma da pontuação em todas as questões.

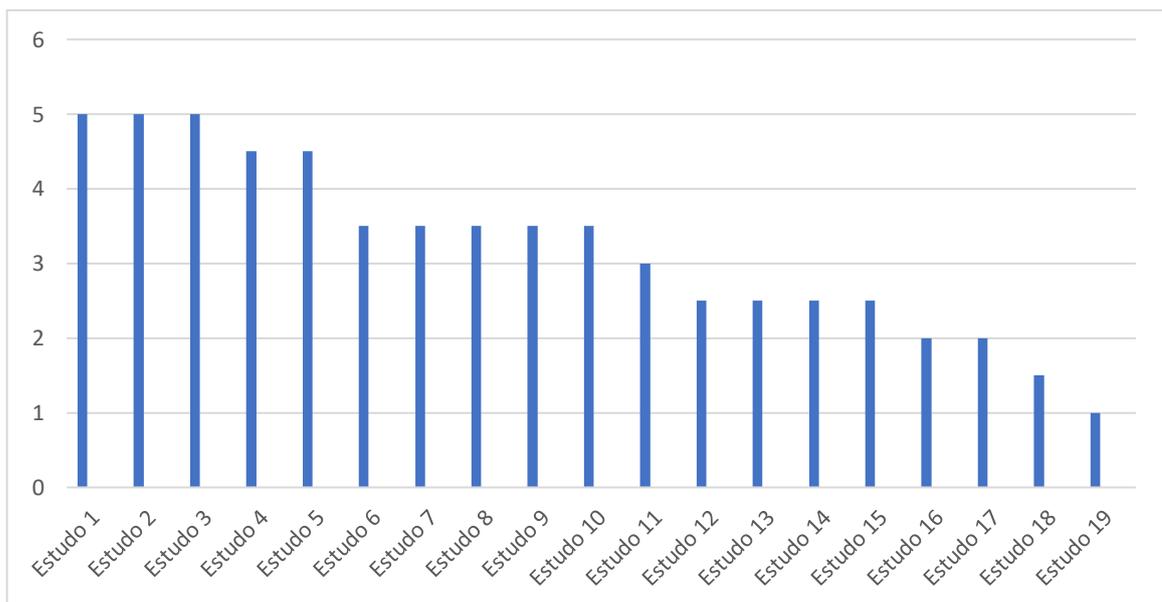
Quadro 3: Questões e pontuação

Questões	Sim (1,0)	Parcialment e (0,5)	Não (0,0)
Q1 Há relação entre EPJA, pandemia e/ou Ensino Remoto?			
Q2 Apresenta desafios e possibilidades para a educação de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia?			
Q3 Faz relação entre ER e os conceitos/categorias freireanas?			
Q4 Utiliza termos como potencialidades, possibilidades e/ou inéditos viáveis para se referir às práticas adotadas na EPJA durante a pandemia?			
Q5 Utiliza termos como limites, desafios e/ou situações-limites para se referir às dificuldades enfrentadas pela EPJA durante a pandemia?			
Q6 Traz referências sobre documentos normativos para a EPJA no contexto da pandemia?			
Pontuação máxima por estudo	6,0		
Pontuação mínima por estudo	0,0		

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Feita a análise da qualidade dos dados encontrados em cada estudo, identificamos que, dos 19 (dezenove) estudos selecionados, a média da qualidade ficou 3,2, o que equivale a 52,5% de qualidade. Vale ressaltar que, dos 19 estudos, nenhum deles obteve pontuação mínima, ou seja, zero, conforme gráfico 2:

Gráfico 2: Análise da qualidade dos dados dos estudos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.6 Extração e síntese dos dados

Nessa fase da revisão, após leitura minuciosa dos estudos, extraímos as informações (Quadro 4) para responder às questões da pesquisa. Em seguida, importamo-las para uma planilha do *Excel* e fizemos as inferências necessárias.

Quadro 4: Extração de dados

Dado	Critério	
	Relevância	Credibilidade
Autoria	x	X
Ano de publicação	x	
País	x	
Relacionar os desafios e/ou situações-limites presentes no estudo	x	X
Relacionar os inéditos viáveis e/ou possibilidades construídos para a EPJA no contexto da pandemia.	x	X
Identificar como se deu a implementação do Ensino Remoto Emergencial	x	X
Relacionar os documentos que regulamentaram a implementação do ERE	x	X
Categorias e/ou conceitos freirianos presentes no estudo	x	X
Resultados apresentados no estudo	x	X
Participantes do estudo	x	

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A próxima etapa foi constituída pela interpretação e análise dos resultados, numa descrição minuciosa de cada trabalho, bem como na relação destes com a bibliografia que os sustentam, teoricamente.

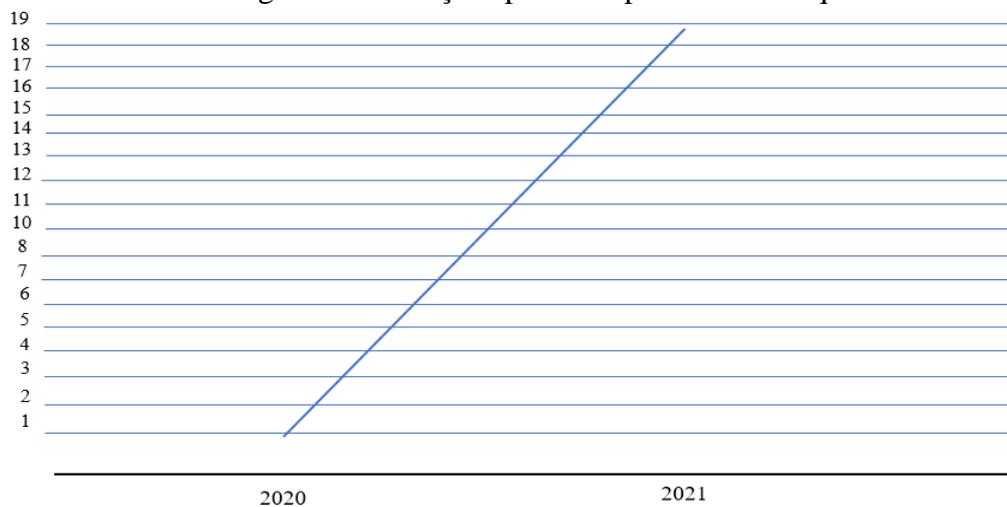
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES

A análise dos resultados, amparada em Bardin (1977), teve início com o reconhecimento do material, uma primeira leitura dos 19 (dezenove) textos, a fim de estabelecer contato com todos os estudos selecionados, momento no qual realizamos uma pré-análise. Essa etapa é importante para que o pesquisador conheça o texto, verificando se os elementos da pesquisa estão presentes. Na sequência, procedemos à exploração do material, no intuito de categorizar ou codificar o estudo. Tais dimensões possibilitam as interpretações e inferências de forma a conduzir a uma organização dos estudos, levando em consideração os critérios estabelecidos e proporcionando catalogar as categorias de análise. Em seguida, partimos para uma análise

reflexiva e crítica dos estudos, atribuindo significado às informações encontradas. Nesse percurso, lançamos mão dos seis critérios de qualidade, com vistas a assegurar que o estudo selecionado pudesse contribuir para a RSL. A qualidade dos estudos foi considerada boa, uma vez que a pontuação média atribuída, após análise, superou os 52,5%.

No decurso da análise, verificamos que, embora o período temporal estabelecido fosse de apenas dois anos (2020 e 2021), houve um crescimento e uma concentração de estudos no ano de 2021. Dos 19 (dezenove) estudos selecionados, apenas 1 (um) é do ano de 2020 e 18 (dezoito) são do ano de 2021, conforme gráficos 3 e 4.

Gráfico 3: Artigos e Dissertações por ano após análise da qualidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 4: Total de estudos selecionados por ano (19)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos estudos selecionados, 18 (dezoito) são artigos e 1 (um) é um texto de dissertação.

3.1 Resultados das questões específicas de pesquisa

Q1: Quais as situações-limites percebidas na EPJA, no contexto da pandemia?

A centralidade dessa questão é a identificação de desafios (também compreendidos como situações-limites) vivenciados pelos estudantes e discentes da EPJA no contexto da pandemia. Dos 19 (dezenove) estudos, 100% apresentam desafios enfrentados e a fragilidade das tecnologias, tanto no que tange à ausência de equipamentos, acesso a redes de *internet*, quanto à formação para uso das tecnologias.

Q2: Quais os inéditos viáveis e/ou possibilidades identificados e/ou construídos, na EPJA, no contexto da pandemia da Covid-19?

Essa questão visa à identificação de alternativas encontradas e/ou construídas para a EPJA no contexto da pandemia. Responderam positivamente a essa questão 17 (dezesete) estudos e apenas 2 (dois) não fazem referência explícita às possibilidades encontradas.

Q3: Como se deu a implementação do ensino remoto emergencial na EPJA?

Procuramos identificar se os municípios adotaram medidas e procedimentos adotados e/ou construídos pelos municípios brasileiros no âmbito do ERE. Quinze (15) estudos fazem referência a uma orientação nacional, evidenciando que não criaram alternativas próprias e alegando a situação sem precedentes, assim como a ausência de parâmetros e normativas.

Q4- Quais normativas foram utilizadas na adoção do ERE?

Essa questão visa à identificação e seleção de documentos oficiais (fundamentação legal) que embasaram as medidas de atendimento educacional dos municípios no contexto da pandemia. Na análise desta questão, identificamos que 10 (dez) estudos fazem referência direta à LDBEN, Lei 9.394/96, e os 9 (nove) estudos restantes fazem referência indireta a esta legislação nacional, ou seja, não cita a Lei, mas se fundamentam, legalmente, nela para adoção de medidas no contexto pandêmico. O segundo documento mais citado foi o Parecer 005/20, como documento que orienta as ações, seguido da Portaria 343, de 17 de março de 2020. No conjunto dos trabalhos, notamos que os estados brasileiros criaram, a partir da orientação nacional, decretos e portarias para orientação aos municípios, entretanto, não foi possível perceber orientações dos próprios municipais.

Q5: Como se efetivou a garantia do direito de aprender dos estudantes da EPJA no contexto da pandemia?

A centralidade é a identificação de estratégias construídas no contexto da pandemia por municípios brasileiros, através de órgãos oficiais, das escolas e também de docentes e discentes da EPJA. Todos os estudos analisados, embora tenham apontado que seguiram orientação

nacional para a implementação do ERE, foram impulsionados a criar alternativas para alcançar os estudantes da EPJA. Há registros de estratégias diversas, que vão desde a adaptação de material à criação de sites e aplicativos que funcionam *off line* para garantir aos estudantes da EPJA o acesso ao conhecimento.

Q6: Qual o contexto político social de implementação do ensino remoto?

Procuramos identificação de semelhanças e/ou diferenças de contexto político dos municípios e sua influência sobre as políticas adotadas para a EPJA durante a pandemia. A totalidade dos estudos traz uma crítica velada ao Governo Federal, anunciando a falta de orientação e morosidade na criação de políticas públicas educacionais para o momento histórico da pandemia da Covid-19.

3.2 Resultados da análise de qualidade dos dados de cada estudo

Conforme afirmado anteriormente, a análise de qualidade dos dados encontrados foi realizada com base em seis critérios/questões. A tabela 1 mostra os resultados por estudo, numa ordem decrescente de pontuação. Para essa análise, o escore máximo é de 6,0 (seis) pontos.

Tabela 1: Resultados da análise de qualidade dos dados dos estudos para a RSL

Título do Estudo	Autoria	Pontuação
E1- Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais	MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa; COSTA, Patrícia Lessa Santos; Mallows, David; Costa, Graça Santos	5,0
E2- Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na pandemia	MACHADO, Maria Margarida; RIBEIRO, Renato	5,0
E3- A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente	Araújo, Mairce da; OLIVEIRA, Daniel Pereira; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; NICOLAU, Geisi dos Santos	5,0
E4- A EJA em tempos de pandemia de Covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina	CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d’Arc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira	4,5
E5- Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19	LAFFIN, Maria Hermínia Lage FERNANDES; Chalá, Cassia Machado Cilene de Almeida; MARTINS, Patricia Barcelos	4,5
E6- A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto	LELLIS, Lilian Barreto; FLORENTINO, Juliana Ferreira; COSTA, Vanderlei Balbino da	3,5
E7- Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa na EJA	ARTUZI, Dayane; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim	3,5
E8- Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática	SCALABRIN, Ana Maria Mota Oliveira; MUSSATO, Solange	3,5

Tabela 1: Resultados da análise de qualidade dos dados dos estudos para a RSL (continua)

E9- Letramento e avaliação em tempos de covid-19: uma análise com estudantes da EJA	SILVA, Marcio Serafim da; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MENDES NETTO, Cristiane	3,5
E10- Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência	REIS, Elisangela; STEVANATO, Patrícia Abucarma; MENEGASSO, Mauriza Gonçalves de Lima	3,5
E11- Educação Física escolar e Educação de Jovens e Adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial	COSTA, Wagner César Pinheiro; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da	3,0
E12- A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano continuum 2020/2021	PINTO, Janille da Costa; SANTOS, Cátia Regina Conceição dos; SANTOS, Arlete Ramos dos	2,5
E13- A política de EJA (EPT) no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia	WINTER, Shirley Bernardes	2,5
E14- Educação de Jovens e Adultos, Matemática e ensino remoto	PIRES, Luciene Lima de Assis; SOUZA, Paulo Henrique; JESUINO, Nilton Lásaro	2,5
E15- Educação em tempos de pandemia: desafios da docência remota na educação de jovens e adultos	KLUTHCOVSKY, Patrícia Corrêa WASILEWSKI; Jouscoski, Emerson	2,5
E16- Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva	ALVES, Wanderleya Magna; SILVA, Francisco Vieira; BESSA, José Cezinaldo Rocha	2,0
E17- Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia: percurso e reflexões sobre a formação docente	SANTOS, Luiza Rodrigues dos; FERREIRA, Débora Europeu; FERNANDES, Ana Priscila; LÔBO, Daniella Couto	2,0
E18- Políticas e práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: Século XX à pandemia da Covid-19	Silva, Eduardo Jorge Lopes	1,5
E19- A realidade da educação ribeirinha no contexto da Covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente	SANTOS, Larissa Batista dos; BACKES, Luciana; GABRIEL, Naidi Carmen; FELICETTI, Vera Lucia	1,0

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

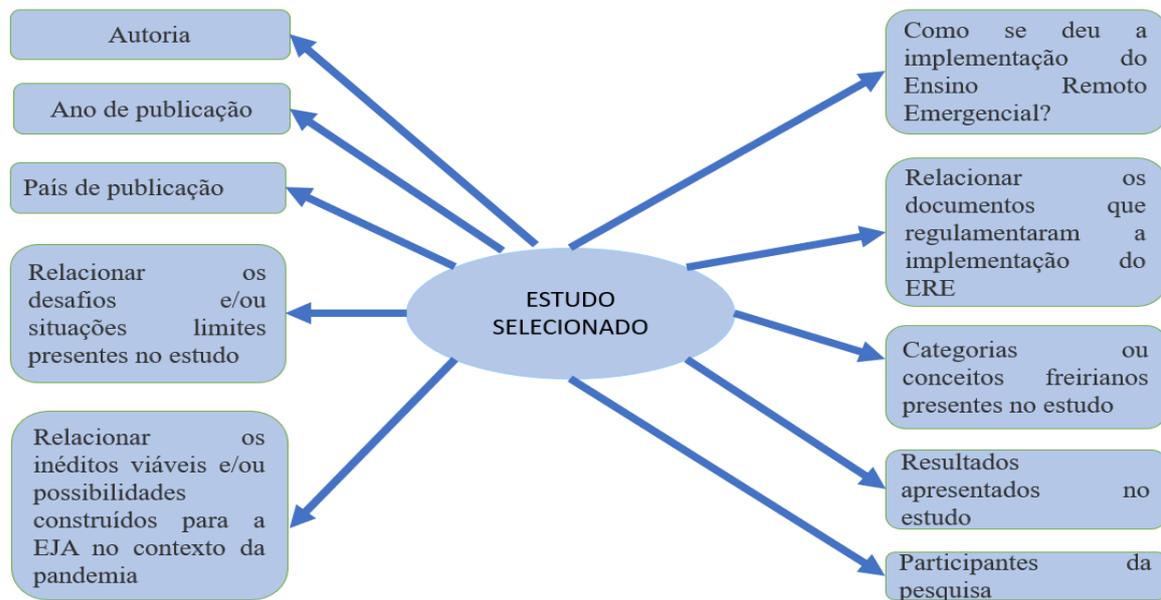
3.3 Análises dos dados extraídos

Na análise dos estudos (tabela 1), identificamos os seguintes descritores: Pandemia; EJA ou Educação de Jovens e Adultos; Desafios ou situações-limites; Possibilidades ou inéditos viáveis; Ensino Remoto. Tais descritores também foram utilizados no processo de busca, descrito anteriormente. O descritor “Ensino Remoto” foi localizado na maioria dos estudos selecionados. Embora este tema só tenha ganhado maior evidência a partir de 2020, com o advento da pandemia, ele não é totalmente novo, uma vez que a LDBEN, Lei nº 9394/96, no seu Art. 32 e § 4º expressa: “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância, utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Embora o ensino remoto e EaD sejam distintos, uma vez que o primeiro se caracteriza por um ensino em situação emergencial, na maioria das vezes mediado por tecnologias, e o segundo é

uma modalidade da educação básica, prevista na LDBEN (BRASIL, 1996), a mesma lei dá indicativo de possibilidade legal para o ensino remoto na educação básica e, passados quase 30 anos, o assunto ficou adormecido, só vindo à pauta por ocasião da pandemia. Esse fato despertou o nosso olhar para a ausência de discussões acerca do ensino remoto no âmbito das pesquisas científicas e, em especial, no tocante à EPJA.

Analisar os dados constantes nos estudos é a etapa mais importante da RSL, pois é o momento no qual podemos encontrar possibilidades de respostas para a(s) questão(ões) da pesquisa. Desse modo, a figura 3 indica os dados extraídos dos estudos e que nos possibilitou elaborar algumas considerações acerca da situação da EPJA no contexto da pandemia.

Figura 3: Extração de dados dos estudos selecionados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Como fora dito, dos estudos selecionados, todos são brasileiros, 18 são artigos e 1 dissertação. Os artigos foram publicados, em sua maioria, no ano de 2021 (17 artigos e 1 dissertação) e um artigo publicado em 2020.

No trabalho intitulado *Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais* (2021), os autores trazem, logo nas notas introdutórias, a afirmativa de que a pandemia da Covid-19 “[...] lançou uma luz dura sobre as desigualdades já existentes em nossas sociedades” (MACHADO *et al.*, 2021, p. 4), numa reflexão sobre o papel fundamental da EPJA como forma de oportunizar a inserção dos sujeitos no mundo. Essa reflexão está pautada ainda na falta de identidade e visibilidade desta

modalidade dentro do sistema educacional. Como forma de mitigar os desafios evidenciados no contexto pandêmico, os autores apresentam um trabalho de círculos de cultura desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) com a participação de professores da Educação Básica (egressos do MPEJA) atuantes na EPJA.

Ancorado nos princípios freireanos, o estudo traz como ponto forte, a reflexão sobre a prática como elemento fundamental para a construção de ideias e de novas formas de ensinar e aprender, incentivando os docentes a assumirem sua condição de aprendizes, baseando-se na tríade reflexão-ação-reflexão. Desse modo, advoga em prol da máxima de que a experiência, ao ser minuciosamente analisada, avaliada e refletida, contribui para que sejam construídos princípios e práticas pedagógicas capazes de colocar a todos os envolvidos no processo, na condição de aprendizes.

A metodologia de círculos de cultura é fundamentada na dialogicidade e intencionalidade. É propositiva e, conforme afirma Romão (2011, p. 68), “[...] a validade epistemológica e política dos ‘Círculos de Cultura’ só se constrói na aplicação desta metodologia já na compreensão do que é um Círculo de Cultura”. Ao optar pela metodologia em questão, o estudo assume, como toda a proposta freireana, uma atitude antiautoritária, democrática, libertadora, na busca da transformação social e consciente do seu caráter político.

O estudo não faz referência à forma de implementação do ensino remoto, mas nele estão presentes todos os elementos e dados elencados no processo de extração. Em se tratando dos conceitos e categorias freireanas, é o trabalho mais completo, discutindo dialogicidade, problematização, situações-limites e inéditos viáveis com profundidade. Apresenta como resultado reflexões que contribuíram para a construção, não apenas de práticas, mas de currículo para a EPJA.

O segundo estudo analisado, *Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia* (MACHADO; RIBEIRO, 2021), vem corroborar com o primeiro, compartilhando reflexões dos estudantes da EPJA. Nas vozes dos educandos e educandas, os autores se apropriam das concepções de Gramsci e Freire sobre o homem, cultura e educação para dialogar acerca do direito de aprender dos estudantes, ao tempo em que apontam o que chamam de “(des)caminhos” (MACHADO; RIBEIRO, 2021, p. 2).

O referido estudo apresenta como limites e/ou desafios na adoção do ensino remoto, a falta de condições mínimas de trabalho com o uso das tecnologias, o esgotamento dos estudantes e professores devido à carga horária excessiva, a falta de rotina e, sobretudo, a ausência de políticas federais para efetivar o ensino remoto.

Segundo Machado e Ribeiro (2021, p. 9), “[...] os professores tiveram que aderir ao modismo da vez, se ‘reinventando’ pedagógica e didaticamente, buscando uma atuação mediada por tecnologias digitais, na qual pouca ou nenhuma formação tiveram”. As consequências dessa desinformação e despreparo são percebidas nas falas dos educandos e educandas que participaram da pesquisa, seguidas de uma crítica ao uso das tecnologias para garantir o processo educacional. Entretanto, importa destacar que, para além do desafio imposto, é preciso recorrer a Freire (1996, p. 16; 34) ao afirmar:

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado [...] Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. [...] Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas.

Os resultados do estudo apontam para a intensificação e desintelectualização do trabalho docente e discente, o que impossibilita uma prática pedagógica fundada na práxis autêntica. Além disso, para Machado e Ribeiro (2021), o ensino remoto não colabora para o rompimento com a educação dominadora e desumanizante ainda predominante no Brasil.

Seguindo a linha dos dois primeiros estudos, o texto *A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente* (ARAÚJO *et al.*, 2021) busca, no arcabouço teórico-prático de Freire, respostas para compreender o contexto pandêmico e pensar o papel da escola e dos docentes. Reafirma a necessidade do diálogo na construção de possibilidades esperançosas que viabilizem a trilha por meio da prática, ou seja, trilhar o caminho praticando. Conforme afirmam os autores, “[...] uma pedagogia da esperança, que por meio da educação, da escola, da formação docente mantenha a luta permanente por uma sociedade mais justa, mais solidária e menos excludente” (ARAÚJO; TAVARES, 2003, p. 136).

O estudo revela como principais desafios manter o vínculo do estudante com a escola e promover a aprendizagem. Compreende a atuação dos docentes como inédito viável, na medida em que se reinventaram e continuaram a atuar de forma ética, ressaltando, nessa atuação, a organização das *lives* e videoconferências como novas práticas para a sociabilidade, compartilhamento experiências e conhecimentos como forma de aproximação em tempos de distanciamento social.

Em meio às chamadas ‘novas’ práticas, como as *lives*, não podemos perder de vista a dimensão política do ato de educar (FREIRE, 1997), pois não é possível dissociar o ato de

educar de uma concepção política de ser humano e de sociedade. Nesse sentido, as novas práticas necessitam promover o debate como exercício crítico-reflexivo e funcionar como instrumento potencializador no exercício de pensar o contexto macro no qual estamos inseridos e que nos atravessa, suas implicações para a educação pública e para a carreira docente, pois:

[...] não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2020, p. 19).

Nessa narrativa de Freire, é possível perceber um chamado ao educador para assumir sua posição enquanto ser político e social, independentemente do contexto vivido. É necessário compreender que a reflexão crítica sobre a realidade deve ser inerente à ação educativa.

Fazendo uma crítica às políticas implementadas pelo governo federal para a garantia do direito de estudar dos estudantes da EPJA, o estudo *A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina* (CUNHA; NEVES; COSTA, 2021), por meio de uma pesquisa documental, apresenta os argumentos que evidenciam a fragilidade das políticas públicas para a modalidade e a quase ausência delas no contexto atual. Sem perder de vista os princípios freireanos e, na perspectiva esperançosa, o estudo apresenta possibilidades para a realidade do município de Bragança, que podem ser estendidas a qualquer município do Brasil, em razão de apresentarem realidades similares. Traz, em seu bojo, uma série de demandas, nominada pauta de luta, apresentando possibilidades, inéditos que podem ser viáveis, premissas como a exigência por uma gestão democrática e aparelhamento das escolas e fornecimento de condições materiais aos estudantes.

Corroborando com o estudo anterior na defesa dos direitos dos estudantes e na crítica ao governo de Jair Bolsonaro, o trabalho *Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19* (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021), amplia o debate acerca do agravamento das desigualdades sociais e educacionais. Para os autores, no momento de pandemia, emergiu a falta de iniciativas e de políticas, situadas na afirmação de um governo negacionista, que:

Convive-se com uma situação em que há a necessidade de descortinar o retrocesso civilizacional que se está passando, em que não só a pandemia, esse tal “inimigo invisível” – o vírus representa uma ameaça perante a vida, mas as próprias condições sociais provocadas pelo capitalismo e pela atual política governamental e suas influências e determinações econômicas. Tais políticas de enfrentamento à pandemia aceleraram a crise econômica e as desigualdades

sociais que delas emergem. Portanto, considera-se que tais políticas geram inimigos (in)visíveis que, além de interferir nas relações sociais, corroem e aniquilam a vida humana. (LAFFIN; MACHADO; MARTINS, 2021, p. 4)

No diálogo com Freire, os autores destacam as práticas de resistência dos docentes e estudantes na construção dos inéditos viáveis que contribuem para manter a permanência dos educandos no sistema educacional. Concebem como elemento principal da problematização em relação ao ensino remoto, a questão da qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, uma vez que as situações-limites se apresentam em número maior e as possibilidades surgem mais tímidas, sendo necessário, portanto, a organização do tempo pedagógico, a combinação dos materiais disponíveis com o conteúdo a ser trabalhado, sem falar no aspecto do uso das tecnologias.

O sexto estudo selecionado, *A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto* (LELLIS; FLORENTINO; COSTA, 2021), trata-se de pesquisa realizada em uma escola estadual no município de Barra do Garças - Mato Grosso - MT e apresenta o ensino remoto como possibilidade continuada. Segundo os autores, a experiência, nas vozes dos estudantes, se configura como uma alternativa de oferta da modalidade, pois atende às suas especificidades. Apesar de prevalecer os desafios relativos ao acesso à *internet* e às condições para aquisição de aparelhos, algumas alternativas e práticas foram construídas, numa união de esforços entre professores e estudantes, possibilitando a continuidade dos estudos no contexto pandêmico.

Os estudantes entrevistados validam a continuidade do ensino remoto, como alternativa para os estudantes trabalhadores, indicando como principal justificativa, a comodidade de estarem em casa, não precisando se deslocar para a escola. Além desta, eles afirmam que houve aprendizado na modalidade remota.

No estudo *Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa na EJA* (ARTUZI; VOLTOLINI; BERTOLOTO, 2021), são discutidos os impactos do ensino remoto sobre a disciplina de Língua Inglesa nas turmas da EPJA. Em uma análise que alia o uso da plataforma *Teams* e as metodologias ativas, os autores apresentam elementos sobre como os estudantes da EPJA se comportaram na utilização e como organizaram as aulas.

A sala de aula invertida como metodologia ativa adotada teve o objetivo de provocar a participação dos estudantes, promovendo um ambiente de participação, fazendo emergir os conhecimentos prévios dos educandos e, a partir deles, desenvolver outros conhecimentos, utilizando a problematização como elemento fundamental.

A proposta apresentada pelos autores desafia os docentes a criar ambientes educacionais de aprendizagem, em que as metodologias ativas e as tecnologias sejam inseridas no contexto educacional da EPJA, a fim de possibilitar aos estudantes dessa modalidade a potencialização de suas aprendizagens. Está presente, também, a exigência de construir sentidos para as tecnologias, de forma diferenciada e contextualizada, de modo a permitir aos estudantes serem autores de sua história e de suas aprendizagens. Entretanto, isso ocorrerá na medida em que os desafios como as dificuldades de acesso às tecnologias e a ausência de autonomia dos docentes forem superados.

O trabalho de Scalabrin e Mussato (2020) é um relato de experiência que descreve e analisa a atuação docente da primeira autora. Como no estudo anterior, o título *Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática*, aborda o uso das metodologias ativas no ensino remoto como forma de subsidiar e qualificar as práticas pedagógicas. O estudo traz para a pauta de discussão o fazer pedagógico da autora Scalabrin, em sua atuação na turma de EPJA, em uma escola estadual de Roraima, colocando na posição de professora-pesquisadora, conforme Silva (2014, p. 67 *apud* SACABRIN; MUSSATO, 2020): “[...] estando totalmente envolvido em sua prática – e justamente por estar envolvido – levanta constantes questionamentos acerca de suas ações, a fim de encontrar caminhos para o melhor desempenho de suas atividades e de seus pares, e assim, contribuir para a melhoria da educação”.

Ao repensar a ação pedagógica, situando sua prática como objeto a ser investigado, o docente desenvolve uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Dessa forma, foi possível a construção de diferentes práticas por parte da professora-pesquisadora.

Os autores apresentam conclusões da pesquisa indicando um quadro com uma sequência de possibilidades, desde a etapa do planejamento até o feedback dos estudantes. Nas notas finais, reafirmam a importância do uso das tecnologias na EPJA, ressaltando sua relevância no desenvolvimento da descoberta, criatividade e autonomia, mas salienta que elas precisam estar associadas a uma proposta pedagógica e de formação específica para que seja possível visualizá-las como ferramentas potencializadoras da aprendizagem dos estudantes.

Para tratar do tema *Letramento e avaliação em tempos de covid-19: uma análise com estudantes da EJA* (2021), ganham destaque, mais uma vez, os estudantes, que são convidados à pesquisa que têm como referência estudos sobre letramento, tecnologia e avaliação. Numa tentativa de correlacionar as práticas de leitura e escrita de um grupo de estudantes com os processos avaliativos que acompanham a prática pedagógica no ensino remoto, o estudo pontua

o surgimento de novos letramentos (digitais) e o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita durante o ensino remoto, ressaltando: “[...] os resultados mostram que nas práticas de letramento se encontram tensionadas as razões de vida de estudantes da EJA e as lógicas escolares, sobressaindo nessas lógicas os aspectos regulatórios e predominando uma avaliação técnica e somativa, em detrimento dos aspectos formativos” (SILVA; SOUZA; MENDES NETTO, 2021, p. 2).

O estudo intitulado *Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência* (REIS; STEVANATO; MENEGASSO, 2021) situa uma vivência no estado do Paraná- PR acerca das práticas adotadas na EPJA durante o ensino remoto. Inicia a abordagem contextualizando a educação no estado, explicitando a legislação que fundamentou a instituição do ERE, as vivências e práticas adotadas. Trata-se de um estudo que versa sobre as estratégias para a garantia do direito de aprender dos estudantes, fundamentando as ações em documentos oficiais nacionais e estaduais, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 e dos decretos estaduais.

Os limites tecnológicos novamente são retratados como o principal desafio e os inéditos viáveis construídos vão desde a elaboração e entrega de materiais, conforme previsto no Parecer 005/20, ao uso de plataformas diferenciadas para as modalidades. Os estudantes com deficiência não foram invisibilizados nesse contexto, pois o estudo relata a elaboração de materiais e videoaulas para essa realidade educacional. Importa destacar que o percentual de estudantes atendidos, com as estratégias descritas, atingiu 99%.

Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial, de Costa e Conceição (2021) é um estudo, cujos protagonistas centrais são docentes da EPJA, que lecionam a disciplina Educação Física. Os autores apresentam os desafios de ministrar uma disciplina que requer o desenvolvimento de práticas, em um contexto remoto, descrevendo tal realidade como excludente, sobretudo no que se refere à Educação Física. Relata o abandono escolar (a exclusão) dos estudantes como principal dificuldade e a falta de políticas como um limite rígido, resultando na negação do direito dos estudantes e a consequente ausência de aprendizagem.

O estudo utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados e foi realizado em duas escolas do estado do Pará e expressa o abandono escolar como uma consequência das dificuldades descritas anteriormente. Segundo Costa e Conceição (2021, p. 4),

Nesse sentido, observa-se que os desafios encontrados neste momento pandêmico agravaram ainda mais a problemática da exclusão social e agora também digital. Para os professores, esse cenário é desafiador, pois é

necessário ter um olhar mais humanizado em relação ao aluno, pois o momento atual do processo de ensino e aprendizagem exige esse cuidado.

Além do exposto, ficou evidente no estudo o pouco conhecimento sobre ensino remoto e híbrido, além da ausência de formação para o uso das tecnologias. Destacam-se, também, as ausências em relação à orientação específica para a disciplina, bem como para a EPJA.

Como nos estudos anteriores, a falta de formação para o uso das tecnologias e o abandono escolar (exclusão) são os principais desafios descritos no estudo *intitulado A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano continuum 2020/2021*, cuja autoria é de Pinto, Santos e Santos (2021). O diferencial desta escrita é que este é o único estudo que relata uma experiência de *continuum*, ou seja, há uma suspensão total das aulas no ano de 2020 e, em 2021, estas se apresentam como um desafio ainda maior para estudantes e docentes da EPJA, pois, com a suspensão das aulas em 2020 e a não adoção do ensino remoto pelo estado da Bahia, perdeu-se o vínculo com os estudantes, negando-lhes o direito de aprender, ampliando, dessa forma, as desigualdades. Nessa perspectiva, a preocupação com o abandono escolar (exclusão) foi maior e o desafio de fazer uso das tecnologias sem a formação necessária, cujo enfrentamento deveria ser iniciado em 2020, foi adiado para 2021.

O estudo em questão buscou analisar o fluxo escolar e as formas de organização curricular da EPJA e, ainda, como se efetivou a educação e quais recursos tecnológicos foram disponibilizados para colocar em prática o *continuum*, proposto pelo governo do estado. Os resultados indicam uma redução do número de matrículas em relação ao ano de 2020 e a mediação tecnológica se deu utilizando, em 97% dos casos, o celular como principal instrumento. A organização curricular se deu sem alteração em relação aos anos anteriores e realizar práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias se tornou um trabalho árduo. Por fim, os autores reforçam que houve, com essa prática, a negação do direito de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, na busca da inclusão tecnológica e da equidade da educação oportunizada.

A política de EJA (EPT) no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia (2021), de Shirley Bernardes Winter, é uma dissertação que relata a realidade de uma escola profissionalizante, cujos estudantes se viram angustiados nesse novo cenário de isolamento e distanciamento social e a necessidade de ser inserido no mundo do trabalho. Para além do abandono escolar, a falta de motivação, o não saber como e porque estudar nesse contexto são focos da discussão.

Apesar de se tratar de um estudo cujo foco são as transformações vivenciadas pelos trabalhadores-estudantes que acessam a política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Tecnológica (EJA EPT) no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), apresenta um recorte para a adoção do ensino remoto como alternativa de ensino. Nesse processo, a autora constata a necessidade de manter projetos de apoio pedagógico para acompanhar, monitorar e manter o vínculo com os trabalhadores-estudantes. Recordando Freire (1996, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O estudo que tem como título *Educação de jovens e adultos, matemática e ensino remoto*, de Pires, Souza e Jesuíno (2021), traz, além dos aspectos desafiadores recorrentes, a potencialização das dificuldades na disciplina Matemática pelos educandos da EPJA. A novidade nesse estudo fica por conta do auxílio financeiro recebido pelos estudantes para custear gastos com *internet* e aparelhos eletrônicos, entretanto, apesar de ser um aspecto facilitador da aprendizagem, não foi determinante para minimizar as dificuldades, sobretudo na disciplina em questão. Para os autores, a formação inadequada para atuar com as tecnologias, a falta de diálogo entre o governo e os profissionais, bem como a falta de políticas públicas são fatores considerados limitantes no processo de ensinar e aprender no ensino remoto.

Por se tratar de um estudo de caso, iniciado antes da pandemia, foi possível traçar, com mais propriedade, os impactos da pandemia na vida dos estudantes da EPJA. A estudante que participou do estudo relata suas dificuldades, agravadas pelo distanciamento, ao tempo em que pontua, como aspecto relevante, a dedicação dos docentes no planejamento das aulas e no acompanhamento didático-pedagógico dos estudantes.

Educação em tempos de pandemia: desafios da docência remota na educação de jovens e adultos, de Kluthcovsky e Jucoski (2021), vem reafirmar os desafios já citados e, mesmo tratando de um estudo cujos sujeitos são os docentes, traz reflexões que perpassam pelo olhar sobre os estudantes. Na pesquisa realizada, o cenário da educação por meio remoto apresenta-se preocupante, uma vez que a participação dos educandos se dá de forma insuficiente (85,2% não participam das aulas) e a ausência de uma cultura de ensino remoto, mediado por tecnologias, não facilitou o aprendizado. A pesquisa considerou, ainda, que os sujeitos jovens e adultos não se adequam ao uso das tecnologias para o ensino. Dos 128 docentes participantes dessa pesquisa, 78,4% consideraram a ideia de uma futura implantação da EPJA na modalidade a distância como sendo péssima. Esses dados se respaldam nas palavras de Saviani (2020, p. 06) ao ratificar:

[...] é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 06).

No estudo que tem como título *Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva*, de Alves, Silva e Bessa (2021), o foco é no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar como possibilidade para a EPJA. Os desafios apresentados são os já citados e, além do projeto interdisciplinar, outras alternativas são propostas para se chegar ao inédito viável. Na análise do projeto, os autores perceberam elemento da teoria crítica e reflexiva, entretanto, metodologicamente, apresenta limites para a ação prática, em função do ensino remoto. Ressalta-se que, apesar disso, por se tratar de uma metodologia flexível, o projeto apresenta-se como alternativa viável no contexto de ERE. Os autores afirmam:

Compreendemos, assim, que diante de tantas novidades, demandadas e habilidades a serem desenvolvidas por professores e alunos no contexto pandêmico, a realização de um projeto interdisciplinar na EJA com os propósitos pretendidos constitui-se um desafio para o qual a superação de possíveis percalços em sua execução pode resultar não apenas da concepção mediante o trabalho coletivo, mas sobretudo da formação teórica de cada professor para planejar e adequar processos de ensino e de aprendizagem bem delineados, consistentes e exequíveis. (ALVES; SILVA; BESSA, 2021, p. 11)

A experiência relatada por estudantes de graduação ao realizarem seus estágios supervisionados em turmas de EPJA, no contexto da pandemia, é socializada no artigo *Experiências no Estágio Supervisionado na EJA em tempos de pandemia: percurso e reflexões sobre a formação docente*, cuja autoria é de Santos *et al.* (2021). A discussão acerca da evasão e da dificuldade em contextualizar os conteúdos de forma remota são os destaques da pesquisa, explicitando que o ensino remoto deixou lacunas na aprendizagem que dificilmente serão recuperadas e/ou superadas.

O estudo versa sobre as expectativas de estudantes do curso de Pedagogia, ao iniciarem o estágio supervisionado nas turmas de EPJA, relatando como essas expectativas foram suprimidas pela pandemia da Covid-19, “[...] causando prejuízos para a formação docente no que tange à relação teoria-prática-teoria, condição fundante para o exercício da profissionalidade das discentes/estagiárias do curso de Pedagogia.” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 2). Além disso, foi identificado que a pandemia intensificou a desigualdade social na EPJA e na educação, de modo geral, e em sua vasta extensão.

O estudo intitulado *Políticas e práticas curriculares na educação de jovens e adultos: Século XX à pandemia da Covid-19*, de Silva (2021) apresenta um recorte das práticas educativas curriculares para a EPJA no século XX, fazendo, de forma breve, referência ao contexto atual. São relatadas as situações vivenciadas pelos estudantes, apresentando como urgente a necessidade de construção de um currículo contextualizado e a necessidade de construção/adoção de práticas educacionais compatíveis com o ensino remoto.

Silva (2021, p. 7) apresenta questionamentos sobre o esperar em tempos de pandemia. Para ele, “[...] a inadequação da educação, da escola e da EJA às mudanças/transformações no *modus vivendi* social do tempo presente, [...] desnudou a educação nacional e escancarou as fragilidades e as dificuldades de professores e alunos em fazer o ensino remoto”.

Em resposta ao questionamento no tocante ao esperar, o autor responde, ancorado em Freire (2002; 2005), que sim, é possível, desde que compreendamos:

[...] não se faz EJA apartada da realidade de vida e de mundo dos educandos (ser no mundo e do mundo);
 não se pensa EJA apenas ou centrado no “b a ba”; se pensa EJA da alfabetização à conscientização; se pensa EJA como formação humana;
 não se faz EJA sem pensar na formação e ampliação cultural dos sujeitos;
 não se pode pensar EJA sem oportunizar o protagonismo dos sujeitos, sem pensar a modalidade como modalidade específica, com suas cores e notas para ser uma educação autêntica;
 não se faz educação e EJA, sem conceber que somos seres humanos inconclusos;
 Em duas palavras é preciso fomentar o diálogo e o empoderamento. (SILVA, 2021, p. 7-8).

Por fim, em *A realidade da educação ribeirinha no Contexto da Covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente* de Santos *et al.* (2021), outras alternativas são apontadas como a criação de um *podcast*¹⁷ *via whatsapp*¹⁸ e a entrega de materiais didáticos com a utilização do ônibus escolar. Um aspecto importante a ser considerado é que o estudo trata da relação entre conhecimento e prática, afirmando:

[...] o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Essa experiência vivida não é apenas “alguma coisa” é a sua marca, a sua identidade

¹⁷ O termo *podcast* surgiu a partir da junção das palavras *iPod*, dispositivo reprodutor de áudio da *Apple*, e *broadcast*, que significa “transmissão” em inglês. O formato originou-se, no início dos anos 2000, nos Estados Unidos e se caracterizam por ser programa de áudio (os formatos atuais trazem áudios e vídeos). (radiojornal.ne10.uol.com.br).

¹⁸ *WhatsApp* é um aplicativo de comunicação instantânea disponível para celulares. Durante o ERE, foi o meio mais utilizado para a comunicação entre docentes e estudantes (SANTOS; SANTOS, 2021).

da própria experiência de trabalho. Essas mudanças ao longo da carreira remetem em aprender a trabalhar, compreender os saberes progressivamente, logo, não é algo pronto e acabado, ou seja, o fator “tempo” surge como elemento importante nessa transformação. (SANTOS *et al.*, 2021, p. 20).

Considerando a observação do autor acerca do fator tempo como elemento importante no processo de transformação, cabe-nos refletir sobre sua relatividade, especialmente no contexto atual em que os docentes experienciaram novos saberes na modalidade de ensino remoto, e estes farão parte da construção de sua identidade. Como o tempo é relativo, não é possível afirmar em quanto tempo isso será internalizado pelos docentes ou mesmo se acontecerá.

Em resumo, após análise dos trabalhos, visualizamos no contexto pandêmico, o aumento das desigualdades sociais, educacionais e tecnológicas e a redução do número de matrículas de EPJA, agravando a situação de opressão dos sujeitos que compõem essa modalidade. Todavia, sustentado em Paulo Freire, há um movimento não apenas de denúncia, mas sobretudo de anúncio, colaborando para a compreensão e superação das situações-limites no contexto educacional da EPJA, promovendo práticas esperançosas e de resistência na garantia do direito à educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela investigação em quatro bases, citadas no corpo do texto, se deu pelo fato de ser o tema dessa RSL uma novidade no contexto educacional e necessitaria de um número considerável de bases para obter resultados científicos. Nessa conjuntura, analisamos como se configurou a EPJA, no contexto pandêmico, com a implementação do ERE, abordando as situações-limites identificadas e os inéditos viáveis construídos pelos sujeitos da EPJA, no contexto da pandemia da Covid-19.

Com base nos dados encontrados e na análise realizada, afirmamos que as impressões iniciais acerca da temática se concretizaram, ou seja, há uma lacuna deixada pelos órgãos governamentais em se tratando de políticas públicas educacionais para a EPJA no contexto da pandemia. Contudo, na contramão dessa realidade, há um movimento de resistência por parte dos municípios, docentes e estudantes que foram os principais responsáveis por garantir o processo educativo. Nesse movimento, situam-se as práticas educativas adotadas, construídas e adaptadas pelos docentes que se apropriaram das tecnologias, ainda que com toda a fragilidade da formação para atuar nesse campo. Ficaram evidentes nas análises a falta de investimentos

significativos em aparato tecnológico e a formação inadequada destinada à mobilização de saberes com mediação tecnológica.

Os trabalhos analisados levam a vários pontos comuns de desafios, dilemas e/ou situações-limites, bem como de perspectivas, possibilidades e/ou inéditos viáveis. Todos focam no ensino remoto enquanto forma de organização do ensino, descrevendo experiências que contribuíram para a efetiva garantia de direitos e podem contribuir para repensar as políticas públicas de educação na EPJA

Essa conclusão está pautada no fato de que todos os estudos analisados se referem aos desafios da experiência do ensino remoto, especialmente no que tange à tecnologia. Todos apontam a deficiência na formação e a falta de investimentos e de políticas públicas voltadas para o uso das tecnologias, além de proposta pedagógica que inclua essa ferramenta.

Ao proceder à análise dos trabalhos, na busca de elementos que colaborassem para responder às questões apresentadas nesta RSL, é possível afirmar que as tecnologias vêm, ano após ano, ocupando um espaço considerável no ambiente escolar da EPJA. A sua inserção na prática pedagógica já não é novidade, embora ainda não tenha repercutido de forma mais uniformizada, pois, em geral, são desenvolvidas formações pontuais.

O impacto que as TDIC exercem sobre o processo de ensinar e aprender dos sujeitos da EPJA e a influência destas sobre a vida e a história de vida de cada um exigem que a educação seja repensada sob os vários aspectos, desde a implementação das políticas públicas que incluam essas ferramentas até a formação continuada dos professores, pois nada adianta todo um aparato tecnológico se os docentes não souberem fazer uso e ressignificá-los no cotidiano das salas de aula.

Há uma unanimidade nos estudos no reconhecimento da importância das TDIC e sua inegável contribuição para dinamizar e mediar as aulas, despertar o interesse dos estudantes e promover aprendizagem, porém, é necessário que a escola tenha um planejamento sistematizado com objetivos e estratégias bem definidos.

Como é notório, estamos vivenciando, especialmente a partir de 2020, com a pandemia da Covid-19, um processo de mudança de paradigmas. O ensino, de viés conservador, já não cabe nesse novo contexto e o novo paradigma educacional exige o uso das TDIC. A escola, enquanto espaço formal de educação, é chamada a inserir diferentes tecnologias no seu cotidiano. Certamente, isso reafirma demandas como: construção de políticas de educação com investimento e organização pedagógica para a EPJA; diferentes processos de formação para a comunidade escolar; configuração de novos arranjos curriculares; planejamento pedagógico e

avaliação da aprendizagem apoiados em interfaces digitais; acesso à rede aberta e pública de *internet*; reorganização da infraestrutura tecnológica das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. M.; VIEIRA DA SILVA, F.; ROCHA BESSA, J. C. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 180-192, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15765>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15765>. Acesso em: 20 maio 2022.

ARAÚJO, M. da S.; OLIVEIRA, P. de; D.; TRINDADE, R. A. C.; NICOLAU, G. S. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610>. Acesso em: 23 jul. 2022.

ARAÚJO, M. S.; TAVARES, M. T. G. Relendo Paulo Freire e ampliando o diálogo sobre alfabetização na contemporaneidade. **Revista da Fundação Educacional Rosemar Pimentel**, Volta Redonda, v. 6, n. 34, p.134 -143, dez. 2003.

ARTUZI, D.; VOLTOLINI, A. G. M. F. da F.; BERTOLOTO, J. S. . Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e061, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n2.e061.id1128. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1128>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. (1996). **Lei ordinária n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Republicana Brasileira, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. (2020a). **Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=prt&numero=343&ano=2020&ato=6f5utve5e mzpwt599>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. (2020b). **Parecer n° 5/2020, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**, Brasília. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da

Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jan. 2021.

CAPES: O que é. **Puc/SP, 2022**. Disponível em www.puc.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

COSTA, W. C. P.; CONCEIÇÃO, W. L. da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 1-6, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27629. Disponível em:

<https://www.erevistas.unioeste.br/index.php/cadernodfifica.index>. Acesso em: 21 maio 2022.

CUNHA, A.; NEVES, J. V.; COSTA, N. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, v. IX, n. 1, p. 117-136, 2021. DOI:10.18542/nra.v8i1.10026. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014..

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE ACADÊMICO: O que é, como usar. **Blog Even3**, 2022. Disponível em: www.blog.even3.com.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

KLUTHCOVSKY, P. C. W. .; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 18 ago. 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1500. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1500>. Acesso em: 20 maio 2022.

LAFFIN, M. H. L. F.; MACHADO, C. C. de A. C.; MARTINS, P. B. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 200–227, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp200-227. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LELLIS, L.B.; FLORENTINO, J. F.; COSTA, V. A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Rio Grande do Norte, 2021.

MACHADO, S. S. B. da C.; COSTA, G. dos S.; MALLOWS, D.; COSTA, P. L. S. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 117-136, 2021. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i45.8337. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MACHADO, M. M.; RIBEIRO, R. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 175–199, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp175-199. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12054>. Acesso em: 23 ago. 2022.

NOVAIS, T. S. **Não espere, opere**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

PAKER, A. L. Scielo: uma metodologia para publicação eletrônica. **C. Inf. Brasília**. v. 27, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1998. Disponível em wp.scielo.org. Acesso em: 08 ao. 2022.

PINTO, J. da C.; SANTOS, C. R. C. dos; SANTOS, A. R. dos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano continuum 2020/2021. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.497–522, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n3p497-522. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18213>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PIRES, L. L. de A.; SOUZA, P. H. de; JESUINO, N. L. Educação de jovens e adultos, matemática e ensino remoto. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 30-49, 2021. DOI: 10.5965/2357724X09182021030. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/19128>. Acesso em: 21 maio 2022.

REIS, E. A. dos; STEVANATO, P. de A. abucarma; MENEGASSO, M. G. de L. . Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-8, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16178>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ROMÃO, J. E. O Círculo de Cultura em Lugar da Aula. In: ROMÃO, José Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 57- 97.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. V. 11, n. 1. São Carlos-SP: **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 83-89, 2007.

SANTOS, L. B. dos; BACKES, L., GABRIEL, N. C., & FELICETTI, V. L. A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente. **Revista Prâxis**, nº 3, 56-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2586>. Disponível em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2586>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

SANTOS, L.R.; FERREIRA, D. E.; FERNANDES, A. P.; LOBO, D. C. Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia: percurso e reflexões sobre a formação docente. **Nova Revista Artes de educar**, v. 7, n. 3, p. 1593-1609, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.12957/riae.2021.53877>. Disponível em:
<https://epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53877>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, E. C. dos; SANTOS, R. F. F. dos. WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, [S. l.], n. 10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14828>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.10, p. 01-25 e020063, 2020. Disponível em:
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e020051, 8 nov. 2020. Disponível em: <http://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/432>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, M. S. da; SOUZA, M. C. R. F.; MENDES NETTO, C. Letramento e avaliação em tempos de covid-19: uma análise com estudantes da EJA. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08265, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8265. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8265>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, E. J. L. Políticas e práticas curriculares na educação de jovens e adultos: século XX à pandemia da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–9, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56618. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56618>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOBRE A BDTD. Disponível em: www.btdt.ibict.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

WINTER, S. B. **Apolítica de EJA EPT no CTISM**: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia. Orientador: Mariglei Severo Marachin. 2021. 139p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2021.

Passeio entre leituras
 Um caminho nada incólume
 Reflito, repenso, rememoro
 Escrevo algumas palavras,
 Entrelaçando-as em tessituras.
 Olho para a tela, buscando informações,
 Ansiosa por palavras que se complementem
 Sou afetada por emoções,
 Saltam cores, vozes, olhares, sorrisos.
 Então, observo, acolho e sinto.
 Conhecimento e inspiração,
A ser mais, vão me impulsionando
 E assim vou navegando
 Por mares nunca vistos,
 Descobrimo novos caminhos
 Desbravando o desconhecido.
 Nos momentos de languidez
 Em meio à ameaça desconhecida,
 A incerteza aprisiona,
 Deixando-me entorpecida.
 Mas assim como o mar,
 A vida segue seu curso
 Numa velocidade estonteante,
 Levando-me a outros percursos,
 Reacendendo a chama
 Da busca e certeza de futuro.
 E retomo o meu olhar
 Para documentos, textos, artigos,
 Livros, os mais diversos,
 Às vezes, o aconchego dos amigos,
 Na segurança do lar, livre dos perigos.
 E vou compondo esse texto
 Com dedicação, responsabilidade e leveza
 Buscando inspiração
 Em quem me traz acolhimento e clareza
 Nas palavras e exemplo do orientador,
 Um ser sempre fomentador
 De caráter e nobreza.
 E, por fim, ao despertar,
 Envolta em pensamentos e reflexões,
 Dou-me conta que estou a avançar,
 Sou invadida por um sentimento
 Que me leva a renovar
 Meus planos para o futuro
 E faz-me continuar.
 Nas palavras do poeta
 “todo conhecimento começa com um sonho”,
 Sonhos que nutrem e impulsionam,
 Evoluem e emocionam.
 Sonhos que não se ensinam,
 Pois, como a alegria,
 brotar das profundezas do corpo, teria
 pra se concretizar
 na mais bela harmonia.
 (Tânia Silva Novais, 2022)

4 ARTIGO III: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E VIVÊNCIAS CURRICULARES

RESUMO

O artigo inscreve-se no âmbito das políticas e práticas curriculares vivenciadas no contexto da pandemia da Covid-19, especificamente na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, período 2020-2021. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, apoiado na análise de documentos normativos produzidos no contexto da pandemia da Covid-19 e em reflexões elaboradas, tendo como principais referências Paulo Freire e Chantal Mouffe. Busca-se, assim, analisar as possibilidades de garantia do direito à educação, sobretudo, à aprendizagem, de estudantes desta modalidade da educação básica em tempos de pandemia. Resultados e conclusões explicitam um cenário de omissão do papel do Estado em relação à garantia do direito de aprender, reforçando um contexto histórico de invisibilidade no âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A participação, a dialogicidade e o planejamento coletivo, conceitos centrais de um processo democrático, estiveram ausentes na dinâmica de elaboração dos documentos oficiais, evidenciando negação de princípios democráticos e, conseqüentemente, de inclusão política. Entretanto, há fios de esperança entrelaçados nos cotidianos das escolas e elaborados por docentes, equipe gestora e estudantes numa perspectiva libertadora, ética, solidária, social, visando assegurar o direito de aprender de estudantes.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Educação libertadora. Práticas curriculares. Inclusão política.

THE PLACE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: REGULATORY GUIDELINES AND CURRICULAR EXPERIENCES

ABSTRACT

The article is part of the scope of curriculum policies and practices experienced in the context of the Covid-19 pandemic, specifically in the Youth and Adult Education, in the municipal education network of the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, period 2020-2021. This is a qualitative approach study, supported by the analysis of normative documents produced in the context of the Covid-19 pandemic and elaborated reflections, which main references were Paulo Freire and Chantal Mouffe. Thus, we seek to analyze the possibilities of guaranteeing the right to education, especially learning, for students of this basic education modality in times of pandemic. Results and conclusions explicit a scenario of omission of the role of the State in relation to guaranteeing the right to learn, reinforcing a historical context of invisibility in the scope of Youth and Adult Education. Participation, dialog, and collective planning, central concepts of a democratic process, were absent in the dynamics of the elaboration of the official documents, evidencing a denial of democratic principles and, consequently, of political inclusion. However, there are threads of hope woven into the daily lives of schools and elaborated by teachers, management team, and students from a liberating, ethical, supportive, and social perspective, aiming to ensure the students' right to learn.

Keywords: Youth and Adult Education. Liberating education. Curriculum Practices. Political inclusion.

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS Y JÓVENES Y ADULTAS EN
TIEMPOS DE PANDEMIA: ORIENTACIONES NORMATIVAS Y VIVENCIAS
CURRICULARES

RESUMEN

El artículo se inscribe en el ámbito de las políticas y prácticas curriculares experimentadas en el contexto de la pandemia de Covid-19, específicamente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en la red de educación municipal de la ciudad de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil, período 2020-2021. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, basado en el análisis de documentos normativos producidos en el contexto de la pandemia de la Covid-19 y en reflexiones elaboradas, teniendo como principales referentes a Paulo Freire y Chantal Mouffe. Así, si busca analizar las posibilidades de garantizar el derecho a la educación, especialmente al aprendizaje, para los y las estudiantes de esta modalidad de educación básica en tiempos de pandemia. Resultados y conclusiones explican un escenario de omisión del papel del Estado en relación con la garantía del derecho a aprender, reforzando un contexto histórico de invisibilidad en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La participación, la dialogicidad y la planificación colectiva, conceptos centrales de un proceso democrático, estuvieron ausentes en la dinámica de elaboración de los documentos oficiales, evidenciando la negación de los principios democráticos y, en consecuencia, de la inclusión política. Sin embargo, hay hilos de esperanza entrelazados en el cotidiano de las escuelas y desarrollados por docentes, equipo directivo y estudiantes en una perspectiva liberadora, ética, solidaria, social, buscando garantizar el derecho de aprender.

Palabras claves: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Educación liberadora. Prácticas curriculares. Inclusión política.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, a partir do ano de 2020¹⁹, provocou e gerou crises e incertezas em vários setores da sociedade (sociais, culturais, econômicos, entre outros). As categorias de ricos e pobres emergiram com mais intensidade, revelando as desigualdades sociais e desafios históricos tanto da sociedade brasileira quanto mundial. As mudanças impostas pelo cenário contemporâneo, acentuado pela situação pandêmica, tiveram grande impacto e levaram a reflexões, sobretudo na educação, contexto no qual as formas de ensinar e aprender tiveram que ser repensadas, reinventadas. Tal cenário de incertezas se apresentou com números preocupantes, quando, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), a partir de abril de 2020, 1,6 bilhão de crianças e jovens ficaram fora da escola, nos 194 países.

Os impactos sobre a educação no mundo reverberaram de forma contundente na realidade educacional brasileira, agravados pela falta de condições materiais das escolas, especialmente as instituições públicas, e pelo cenário de ausência de políticas de Estado que garantissem o direito de aprender das crianças, adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas inseridos no sistema educacional.

Em se tratando da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), o contexto pandêmico ampliou a histórica invisibilidade desta modalidade da educação básica brasileira e destacou as situações-limites enfrentadas por esses sujeitos já tão marcados por diversas exclusões. A falta de investimentos em equipamentos para acompanhar o ensino remoto aliado a um currículo inadequado para esse cenário, entre outros aspectos, são reveladores da fragilidade das diretrizes educacionais adotadas pelos governos.

Na contramão dessas realidades, despontam, contudo, inéditos viáveis construídos pela comunidade escolar no cotidiano das instituições educacionais. Novas experiências e práticas pedagógicas foram sistematizadas e construídas como forma de incluir e continuar garantindo o direito à educação dos estudantes da EPJA, buscando, entre outras razões, manter o vínculo entre o sistema educacional e estudantes, com vistas a evitar o abandono escolar.

Do exposto, a centralidade deste artigo é refletir acerca das situações-limites e de inéditos viáveis no contexto escolar, no período pandêmico, especificamente na EPJA, atribuindo destaque para a construção de práticas curriculares de natureza esperançosa na modalidade em questão. A base analítica dialoga com o pensamento de Paulo Freire e de

¹⁹ Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, oficialmente, a Covid-19 na condição de pandemia.

Chantal Mouffe, na perspectiva de situar e compreender práticas construídas que corroboraram com diferentes formas de pensar e praticar currículo(s), fundamentado(s) numa política inclusiva (FREIRE, 1992, 2011; MOUFFE, 2003, 2006, 2011).

2 CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E MOUFFE PARA PENSAR PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NA PANDEMIA

A suspensão das aulas presenciais e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocaram uma mobilização em busca de alternativas educacionais que garantissem aos estudantes a continuidade dos estudos, o vínculo com a escola e o direito de aprender. Esse movimento, permeado de desafios políticos, sociais, pedagógicos, econômicos, culturais, atravessado por angústias por parte dos governos sobre normativas e por parte dos docentes sobre o que fazer e o como fazer e, ainda por parte dos estudantes, sobre o como se adequar a essa nova realidade, sem as condições mínimas necessárias, teve como um de seus resultados a inserção de práticas educativas e vivências curriculares, desenvolvidas e praticadas no interior das escolas, que ultrapassaram o planejado pelas secretarias de educação, assim como o que havia sido orientado pelas diretrizes educacionais de governos locais.

Nesse contexto de reorganização educacional da EPJA, as contribuições do pensamento e da perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire sempre estiveram presentes, o que significa que elas estão vivas no pensamento educacional brasileiro, em distintas experiências de docentes, estudantes, movimentos sociais, universidades, entre outros. Apesar disso, os campos das práticas e da política parecem estar, muitas vezes, em lados distintos, ou seja, se apresentam independentes, dicotomizados.

No pensamento político-pedagógico de Freire (2011), localiza-se a defesa de uma educação com políticas de inclusão, democrática e de qualidade. Nesse sentido, buscamos aproximações entre as questões que emergiram na pandemia e as ideias de Paulo Freire, reafirmando sua atualidade para compreensão dos desafios da sociedade contemporânea. Na obra de Freire e Shor (1986), a democracia é defendida como parte de nossa existência na condição de sujeitos políticos. A democracia é forma de vida, forma política, um modo de pensar e viver o mundo.

O pensamento de Freire (2011) abre o debate para a promoção da conscientização (consciência/ação/práxis) do papel de cada um enquanto protagonista e sujeito na/da história da humanidade. Apoiando-se em Mouffe, Bonin (2016) afirma que se trata de imprimir um pensamento teórico-prático em que os olhares antagônicos (dimensão - *o político*) sejam cada

vez mais potentes no terreno agônico (*a política*). Nessa perspectiva, é necessário pensar as práticas curriculares construídas como exercício *político* e da *política*, compreendendo o(s) currículo(s) como dispositivo de poder, ao selecionar e oficializar, por exemplo, determinados saberes em detrimento de outros para atender à determinada cultura e/ou classe dominante.

Compreender as práticas curriculares construídas na pandemia é entender o currículo como um movimento político permanente, sem perder de vista a luta por uma educação de qualidade e com qualidade. Na reflexão sobre esse currículo, exercemos um movimento democrático, que, como já afirmado, não se esgota, é uma luta constante e “[...] a luta por ela (**democracia**) passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2001, p. 136, grifo nosso).

Ao produzir práticas e vivências curriculares, estamos considerando o que Freire (1992) chama de *saberes de experiência feitos* [grifos nossos], que emergem de experiências construídas ao longo da existência humana; práticas sociais que contribuem para a construção de um currículo mais real, capaz de incorporar a complexidade da vida. Desse modo,

O princípio que nos rege é o de que os currículos são criados em processos de influência mútua (em rede) entre propostas, ideias, documentos, debates e vida cotidiana, por meio dos quais são recriados uns e outros [...] a criação curricular envolve uma circularidade que indica a impossibilidade de definir onde começam e terminam esses processos de influência mútua entre “práticas” sociais e culturais cotidianas, conhecimentos formais e não formais, valores, crenças e ideais dos praticantes da vida cotidiana. (OLIVEIRA; PAIVA; PASSOS, 2016, p. 123).

O currículo é dinâmico, amplo, foge ao reducionismo e está intimamente relacionado com a vida e as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas. O currículo é, como afirma Silva (2007, p. 150), “[...] lugar, espaço e território”; é também documento que representa e (re)produz processos identitários.

Ao se reinventar, construindo práticas curriculares no momento pandêmico, a escola se apropria de mais um conceito freireano, o *esperançar*, ou seja, vai além do estabelecido, transborda, tecendo fios de esperança para as pessoas jovens e adultas, em um cenário de caos estabelecido (FREIRE, 1992, 2011).

Os conceitos de *inacabamento* e *emancipação* também estão presentes, na medida em que os sujeitos da EPJA assumem sua condição de *inconclusos* e, portanto, constituem-se no processo, exercendo a *críticidade* sobre a realidade e transformando-a. Nesse processo de transformação (novas práticas), são construídos os *inéditos viáveis*, num processo de reflexão

sobre si mesmo, sobre o contexto e a prática. É o que Freire (1992, 2004, 2011) chama de *práxis*.

Situar Freire (1992, 2004, 2011) nas práticas construídas no contexto da pandemia permite-nos compreender, enquanto seres em constante transformação, que há um leque de aproximações entre as possibilidades educativas construídas na pandemia, os conceitos/categorias freireanos e a inclusão política necessária para que essas possibilidades se tornem realidade.

No tocante às contribuições de Mouffe (2011), situamos o conceito de democracia para dialogar com o pensamento de Freire. Para Mouffe (2015), uma política democrática inclusiva (inclusão política) não é sobre relações harmoniosas e de consenso; é sobre construções plurais que envolvem diferentes culturas e posicionamentos e, por isso mesmo, se tornam legítimas. A inclusão política acontece nesse terreno de antagonismo/agonismo em que as articulações e relações são estabelecidas, constituindo-se, assim, em práticas democráticas. Segundo Mouffe (2003),

[...] deveríamos almejar o estabelecimento de uma ordem mundial pluralista onde um grande número de unidades regionais coexista, com suas culturas e valores diferentes, onde uma pluralidade de compreensões dos “direitos humanos” e formas de democracia seriam consideradas legítimas (MOUFFE, 2003, p. 13).

Em síntese, essa seria uma forma de garantia e legitimidade das alternativas construídas no terreno educacional, em que a pluralidade de ideias e concepções, mediadas pelo diálogo, alcançaria o campo político e democrático.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, referendou-se e foi desenvolvida por meio de um processo discursivo-analítico, considerando aspectos relevantes do contexto educacional da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, nos anos de 2020 e 2021, período em que foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O estudo, documental e bibliográfico, tem como referência documentos normativos e obras que tratam do tema. Os dados foram selecionados e organizados tomando por base os documentos que normatizam o ERE na rede municipal de ensino em comparação com a legislação nacional e o Plano de Estudos (elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SMED), além de documentos de acompanhamento das escolas fornecidos pela SMED.

A opção pela pesquisa documental se justifica por utilizar fontes e informações, analisando-as qualitativamente para cumprimento dos objetivos propostos no texto. Para tanto, realizamos o mapeamento de documentos normativos, seguidos de sua organização e leitura fluante. Na sequência, reorganizamos os dados e realizamos sua interpretação e análise dialogando com autores/as que tratam da temática central de nosso estudo (CAMARGO JÚNIOR; SANTOS; PEREIRA, 2019; BARDIN, 2001). O Quadro 1 apresenta a relação de documentos selecionados para análise.

Quadro 1: Relação de documentos selecionados

Nº	Documento	Descrição	Órgão expedidor e ano	Instância
1	Decreto Nº 20.190	Dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19, em que se estabeleceu a suspensão das aulas no âmbito do município.	Prefeitura Municipal/2020 ^a	Municipal
2	Portaria Nº 343	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo coronavírus – COVID-19	Ministério da Educação/2020 ^a	Federal
3	Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais	Orientações acerca do desenvolvimento de atividades educacionais não presenciais	Secretaria Municipal de Educação/2020b	Municipal
4	Resolução Nº 27/ CEE/BA.	Estabelece normas para o funcionamento das Instituições de Ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia no período de situação de emergência de prevenção e enfrentamento ao COVID-19	Conselho Estadual de Educação/2020a	Estadual
5	Atas do CME (01 a 05)	Orientações definidas nas reuniões da Comissão Especial	Conselho Municipal de Educação/2020c	Municipal
6	Portaria Nº 03/2020/ CME	Institui comissão especial para discussão e acompanhamento das alternativas educacionais durante a pandemia	Conselho Municipal de Educação/2020d	Municipal
7	Parecer Nº 01/2020	Dispõe sobre a aprovação do Plano de Estudos Emergenciais não presenciais.	Conselho Municipal de Educação/2020e	Municipal

Fonte: Pesquisa direta dos autores, 2022.

Do levantamento de informações realizado junto à SMED, identificamos que a principal iniciativa curricular para as turmas de EPJA consistiu em uma plataforma de estudos remotos. Entretanto, em razão da ausência de acesso à *internet* e equipamentos que viabilizassem a utilização da plataforma proposta (resultante de processos de exclusões históricas a que esses

sujeitos estão submetidos), as escolas adotaram alternativas como o *WhatsApp*, uma forma não apenas de comunicação, mas de envio de atividades didáticas. Posteriormente, foram disponibilizadas atividades impressas para facilitar o acesso aos estudos.

Para este trabalho, foram analisados os seguintes aspectos: a) políticas públicas para a EPJA no contexto da pandemia, implementadas na rede municipal de ensino; b) atuação de gestores da SMED e das escolas frente à realidade e especificidade desta modalidade da educação básica²⁰; c) legislação educacional nacional e municipal, pensada e formulada para a EPJA; d) práticas curriculares vivenciadas no interior das escolas para a garantia do direito de aprender dos estudantes diante do cenário imposto pela pandemia.

A análise dos dados perpassa pelas reflexões presentes em obras de Paulo Freire (1992, 2011), conforme citado anteriormente. Apoiar-se, ainda, em conceitos de democracia e inclusão política de Chantal Mouffe (2003, 2011, 2015).

4 NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA EPJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O governo do município de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, Brasil, por meio do Decreto Nº 20.190, de 16 março de 2020, suspende as aulas presenciais, nas redes pública e privada da referida cidade. O prazo de suspensão, previsto no documento, foi de 15 dias, não havendo nenhuma orientação acerca da continuidade dos estudos por outro meio. No cenário nacional, foi publicada, no dia 17 de março de 2020, a Portaria 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período pandêmico. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020a; BRASIL, 2020a).

Os documentos normativos citados são ausentes em relação às diretrizes mais específicas para tratamento das questões educacionais no contexto da pandemia. Por esse motivo, ao analisar o contexto da educação municipal, mais especificamente da EPJA, centralidade deste texto, nos deparamos com três realidades distintas: 1) a rede privada, que imediatamente adequou suas escolas, equipando-as com plataformas e outros dispositivos; 2) a rede pública municipal de ensino que, com todos os limites e ausência de investimentos, criou uma plataforma de estudos e elaborou Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais (PEENP) com estratégias para a garantia, sobretudo, do vínculo com estudantes; 3) a rede

²⁰ Como ocorreu em vários municípios do Brasil, Vitória da Conquista realizou suas formações por meio de *lives* e/ou via plataformas digitais como o *Google Meet*. Esses momentos de formação permitiram o diálogo com os/as profissionais da educação acerca das experiências vivenciadas no contexto da pandemia.

pública estadual de ensino que, na contramão do que orienta a Resolução CEE/BA n.º 27, de 25 de março de 2020, não teve efetivada nenhuma ação no ano de 2020, adotando uma proposta de calendário *continnum* (2020/2021), no ano de 2021 (BAHIA, 2020a).

Face a esta realidade, no âmbito da rede municipal de ensino, identificamos o encaminhamento, em abril de 2020, do PEENP, elaborado pela equipe técnica da SMED e encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) para análise e aprovação. Anterior a abril de 2020, houve movimentos internos na SMED para planejar e sistematizar uma proposta de trabalho de ER, conforme verificado em documentos sistematizados, mais especificamente entre 18 de março e final do mês de abril (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020b).

As informações constantes no PEENP indicam que a rede municipal, uma semana após a suspensão das aulas, já iniciava uma mobilização para elaborar estratégias visando garantir a continuidade dos estudos dos mais de 45.000 (quarenta e cinco mil) estudantes matriculados.

Na análise de outros documentos, a exemplo de atas do CME, identificamos a criação de uma comissão, por meio da Portaria N° 03, do Conselho Municipal de Educação - CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020d), com representantes do CME, presidida pelo primeiro autor desse texto, para discussão acerca das medidas educacionais adotadas ou a serem adotadas pela rede municipal de ensino.

Nesse contexto de análise, há indícios da falta de diálogo com os docentes, equipe de gestão e estudantes, justificada pelas angústias ou a pressa em construir respostas em um contexto tão complexo como o da pandemia ou, mesmo porque, no contexto de governo municipal, há uma crítica histórica quanto à ausência da participação coletiva em decisões educacionais.

O Parecer N° 001, do CME (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020e), ao sustentar, legalmente, o PEENP, apresenta um histórico de documentos que o fundamentam, conforme quadro 1. Na análise dos documentos, direcionamos nosso olhar para a EPJA, em busca de diretrizes e orientações político-pedagógicas capazes de garantir o direito à educação desses sujeitos marcados, historicamente, por diversas exclusões (ARROYO, 2017).

Em linhas gerais, nos documentos anteriores, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N° 9394/96 tratam da modalidade EPJA, no entanto, o recorte para o qual esses documentos são utilizados na elaboração de outros documentos normativos no contexto da pandemia, versa mais sobre a garantia de direitos em âmbito geral. O discurso apresentado nas normativas posteriores, sistematizadas pelo CME, por exemplo, não faz referência à EPJA e suas singularidades, diante do cenário da Covid-19. Há, portanto, um movimento de retrocesso em

relação à modalidade (CAMARGO; SANTOS; PEREIRA, 2019), reafirmado, por exemplo, no silenciamento produzido em documentos oficiais da rede municipal de ensino, no tocante aos direitos materiais e políticos de estudantes jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, ao citar a CRFB/88 e a LDBEN 9394/96, os documentos elaborados e aprovados pelo CME são utilizados para referendar e fundamentar, legalmente, as demais etapas e modalidades da educação brasileira, excluindo, contraditoriamente, a EPJA. Ao não fazer referência à EPJA, os documentos municipais omitiram também o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPJA.

Os Decreto Municipal Nº 20.190 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020a), que dispõe sobre a prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19, trata a questão educacional no âmbito geral. A preocupação em manter o distanciamento social, uma vez que a OMS (2020) havia considerado a Covid-19 como pandemia, foi mais premente do que a preocupação com a educação. Esse comportamento reflete o antigo dilema pela prioridade da educação.

A Portaria Nº 343/20, ao dispor sobre a substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, ensaia um caminho para a garantia do direito dos/as estudantes da EPJA, indicando pistas para continuidade de sua trajetória escolar. Ao orientar a utilização dos meios digitais, entretanto, não leva em consideração as condições das escolas, de docentes e estudantes. Orienta, entretanto, não faz referência aos investimentos na área.

Em se tratando da Resolução do N.º 27, do CEE/BA, em âmbito estadual, apresenta lacunas semelhantes às normativas municipais. Assim como os demais documentos presentes no Quadro 1, nesta resolução não há referência à EPJA. Essa ausência indica a contradição entre as políticas adotadas e o pensamento político-pedagógico de Freire (2011), pautado na defesa de uma educação com políticas de inclusão, democrática e de qualidade.

Na sequência, passamos a analisar o PEENP (Vitória da Conquista, 2020b), documento que aponta caminhos para a organização curricular de todas as modalidades e etapas da educação básica. O documento não especifica, apenas cita a EPJA, orientando um currículo unificado a ser desenvolvido por meio da plataforma digital para o Segmento I²¹ e propõe uma discussão entre coordenação pedagógica da EPJA (SMED) e docentes, por componente curricular, para eleger temas curriculares a serem trabalhados. Participação e diálogo, categorias centrais do pensamento de Freire (2004), fizeram-se ausentes.

²¹ A EPJA, no município de Vitória da Conquista, está organizada em dois Segmentos: Segmento I – corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental e Segmento II, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de identificar e refletir sobre práticas curriculares desenvolvidas no interior das escolas, partimos do Plano citado e fomos buscar outras informações. O propósito era buscar indicativos de construções esperançasas, já que estas se mostraram muito tímidas no PEENP. Para tal, acessamos, o documento de acompanhamento das escolas no período de aulas remotas, identificando indícios de inéditos viáveis não vislumbrados nos documentos elaborados e socializados com a rede municipal de ensino.

Entre as atividades didático-pedagógicas construídas por docentes, equipe de gestão e estudantes da EPJA, destacam-se: o desenvolvimento de rádio comunitária, gincanas com atividades *online*, criação de conteúdo digital em redes sociais, atendimentos individualizados, uso de *WhatsApp* (quando possível), impressão, distribuição e recebimento de propostas de atividades para realização nas residências de estudantes. Nesse conjunto de vivências didáticas, esteve presente um currículo construído com base na realidade de cada grupo social e, em alguns casos, de cada estudante.

Os documentos apresentam, como já previsto e relatado, as situações-limites vivenciadas não apenas pelos estudantes da EPJA, mas também pelos docentes. Os desafios relativos ao acesso à tecnologia ocupam lugar de destaque. De outro modo, identificamos a reelaboração de tais desafios, marcados pela reinvenção, por parte dos profissionais que atuam na EPJA, dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, quando se deparavam com limitações no campo da infraestrutura, da ausência de equipamentos e *internet*, *bem como diante da ausência de* formação para atuar com mediação tecnológica. Essa conjuntura acentuou a vulnerabilidade dos sujeitos da EPJA, tornando-se necessária a mobilização de vários saberes para oportunizar e assegurar a aprendizagem.

Em se tratando das tecnologias, este é um tema bastante debatido, porém, sem o investimento necessário no contexto das instituições escolares. Tedesco (2004) afirma que a educação precisa incorporar as novas exigências sociais e culturais e, nesse contexto, estão inseridas as tecnologias. Corroborando com o autor, documentos oficiais já apresentavam essa demanda, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

O movimento construído no cotidiano das escolas, conforme Freire (2011), é também um processo de libertação, de questionamento de uma realidade opressora, transformando-se em força mobilizadora de processos crítico-ativos nos modos de pensar a docência no contexto remoto. Com isso, outras formas de pensar o fazer docente foram potencializadas para garantir o acesso ao direito à educação com permanência e aprendizagem.

Do exposto, esse foi um cenário de problematização da realidade na perspectiva de construções esperançosas, envolvendo aspectos pedagógicos e políticos, com vistas a garantir, não apenas a continuidade dos estudos, mas, sobretudo, a aprendizagem com qualidade. Os/As docentes, assumindo uma atitude também de aprendentes, colocaram em prática a didiscência, conforme indica Freire (1996).

Pensar práticas curriculares à luz do pensamento de Freire (1996) significa pensá-las no viés da inclusão social, da libertação, da democracia, da dimensão política. Ainda que a situação ora apresentada (a pandemia) seja provisória, o que surge em decorrência dela deixa, historicamente, marcas e a certeza de que o processo educacional construído, nessa realidade, reafirma uma educação como práxis, como movimento de insubmissão às injustiças e desigualdades sociais.

4.1 Práticas curriculares esperançosas e democracia

Pensar o currículo, com base nas realidades, vivências e experiências, a partir das relações que se estabelecem no interior das escolas, pode indicar o início de um movimento democrático existente na escola, o que corrobora com a vida e obra de Freire (1996), quando, enquanto atuava na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mudou a configuração daquela instância governamental, propondo uma gestão inclusiva, na qual a participação popular fosse um princípio político-pedagógico na tomada de decisões, definindo não apenas os rumos administrativos, mas, sobretudo, os pedagógicos. Faz parte dessa redemocratização, a autonomia quanto à construção curricular, na perspectiva participativa, considerando estudantes e docentes como sujeitos desse currículo.

A democracia da/na escola não se dissocia da democracia enquanto política, portanto, no ambiente escolar vive-se a democracia em sua relação com o contexto macro. Compreendendo a educação como ato político, Freire (2001) defende a democracia radical, necessitando tornar-se parte dos processos pedagógicos (DI GIORGI; MILITÃO; PERBONI, 2022). Nesse ínterim, as práticas curriculares construídas na pandemia traduzem esse conceito, pois “[...] A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático” (FREIRE, 2001, p. 24).

Essa ideia de democracia no pensamento e obra de Freire (1992, 2001, 2011) corrobora com Laclau e Mouffe, ao afirmar “[...] que a esquerda precisava lidar com questões de ‘redistribuição’ e ‘reconhecimento’. Isso é o que significa “democracia radical e plural” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 18, tradução nossa).

A aproximação com Freire (2001) encontra-se, também, no pressuposto da participação coletiva, da igualdade e justiça social, questões que, na escola, podem ser traduzidas no campo do currículo e das práticas curriculares construídas nessa relação.

Di Giorgi, Militão e Perboni (2022) destacam alguns pontos de aproximação entre Mouffe (2015) e Freire (2004, 2011):

- Ambos entendem que os sujeitos de transformação social são as pessoas oprimidas;
- “[...] ambos consideram que a identidade política dos grupos sociais não decorre diretamente de sua posição na infraestrutura econômica, mas de um processo discursivo de construção dessa identidade” (DI GIORGI; MILITÃO; PERBONI, 2022, p. 12);
- Valorização do aspecto ecológico, valorização da democracia, a importância do “povo”, a afetividade, o reconhecimento da importância dos movimentos sociais, ambos são socialistas.

A semelhança entre Freire (2004, 2011) e Mouffe (2015) encontra-se, ainda, na valorização dos saberes de educandos/as e no reconhecimento destes como sujeitos da ação educativa, assim como do papel de docentes na mediação crítica e contextualizada dos saberes das experiências como possibilidades para ampliar sua autonomia e emancipação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da pandemia revelou situações-limites e, ao mesmo tempo, provocou reinvenções pedagógicas, curriculares e políticas no campo da educação, sobretudo no contexto das políticas públicas pensadas para a EPJA, sujeitos imersos em processos de desigualdades sociais e de injustiças sociais. Observamos, no contexto analisado, a invisibilidade da modalidade por parte do poder público, a ausência da inclusão política desses sujeitos com suas histórias marcadas por negações de direitos. Isto ficou evidente, por exemplo, em documentos oficiais construídos ao longo da história da modalidade, assim como em documentos elaborados no contexto pandêmico, que não contemplaram a EPJA.

No seu conjunto, identificamos um cenário de omissão do papel do Estado em relação à garantia do direito de aprender, reforçando um contexto histórico de invisibilidade na educação de pessoas jovens e adultas.

Na pesquisa, notamos experiências curriculares complexas e marcadas, sobretudo, pela pouca participação do poder público para atendimento às demandas de estudantes da EPJA. A participação, a dialogicidade, o planejamento coletivo, conceitos centrais de um processo democrático no interior das instituições escolares, estiveram ausentes na dinâmica de elaboração dos documentos oficiais, que denotam negação da democracia e, conseqüentemente, da inclusão política. Há, entretanto, fios de esperança entrelaçados nos cotidianos das escolas e elaborados por docentes, equipe gestora e estudantes numa perspectiva libertadora, ética, solidária, social.

As muitas aprendizagens e reinvenções curriculares são, sobretudo, fruto do protagonismo de estudantes, docentes e equipe de gestão no interior das instituições escolares. Nesses contextos, brotaram possibilidades, tecendo fios de esperança na construção de práticas que superaram o medo, a insegurança, a angústia, construindo inéditos viáveis num contexto de tamanha descrença e recriando processos educacionais em situações adversas.

Não temos dúvida de que o legado de Freire foi fundamental para repensar a educação nesse contexto tão complexo e injusto, no qual se situam estudantes da EPJA. Os processos construídos nas escolas tornaram-se possíveis, sobretudo, porque exercício democrático só se faz em tempos e espaços nos quais nos compreendemos como seres políticos e politizados (FREIRE, 1992, 2004, 2011; MOUFFE, 2003, 2011, 2015).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. **Resolução nº 27/2020, de 25 de março de 2020**, do Conselho Estadual de Educação. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. 2020. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BONIN, J. C. Agonística: pensar o mundo politicamente [resenha da obra de Chantal Mouffe Agonística: pensar el mundo politicamente. **Eleuthería: Revista do Curso de Filosofia**, Campo Grande, 1(1), p. 83-87. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/index>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 Ago. 2021.

BRASIL. **Lei ordinária n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Republicana Brasileira, Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Legislação Republicana Brasileira, Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília. 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=prt&numero=343&ano=2020&ato=6f5utve5emzpw599>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020**, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Brasília. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2021.

CAMARGO Jr., S.; SANTOS, J. J. R. dos; PEREIRA, S. M. C. Problematizando o direito de aprender na Educação de Pessoas Jovens e Adultas à luz da teoria dos direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, 73-94. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 08 ago. 2021.

DI GIORGI, C. A. G.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. Democracia radical e substantiva em Paulo Freire: da escola para o mundo e do mundo para a escola. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, 1-20. 2022. Disponível em: <///C:/Users/User/Downloads/1754-Texto%20do%20artigo-4356-1-10-20220111.pdf>. Acesso em: 08 Ago. 2021.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. Verso: London, 1985.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 3, 11-26. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015/1763>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, 165-177. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015.

NOVAIS, T. S. **Tecendo o caminho**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

OLIVEIRA, I. B. de.; PAIVA, J.; PASSOS, M. C. P. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, 54(42). 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/mmaeditora,+5.+Curr%C3%ADculo....pdf>. DOI | 10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10955. Acesso em: 08 ago. 2021.

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Declara novo coronavírus uma pandemia. 2020. Disponível em: www.news.un.org. Acesso em: 21 jul. 2021.

PMVC. **Decreto nº 20.190, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19, em que se estabeleceu a suspensão das aulas no âmbito do município. Vitória da Conquista. Diário Oficial do Município. 2020a. Disponível em: <http://dom.pmvc.gov.ba.br>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PMVC. **Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais**. 2020b.

PMVC. **Atas Conselho Municipal de Educação 01 a 05/2020** – Comissão especial. Discute encaminhamentos para as ações educacionais no âmbito da Comissão Especial. 2020c.

PMVC. **Portaria nº 03/2020**, do Conselho Municipal de Educação. Nomeia Comissão Especial para orientações sobre a educação no contexto da pandemia. 2020d.

PMVC. **Parecer nº 01/2020**, do Conselho Municipal de Educação. Aprova o Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais. 2020e.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez. 2004.

UNESCO. **Global education coalition**: learning never stoper. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para isto chegamos ao final: para perceber que as respostas são na verdade,
recomeços.
Mas já não somos os mesmos.
Estamos agora afetados pelas marcas da caminhada, da descoberta.
E assim continuamos.
(Tânia Silva Novais, 2022).

Percorremos um caminho desafiador na construção das trajetórias e memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no contexto da pandemia da Covid-19. E ao refletir sobre os resultados desse processo de descoberta, damos-nos conta de que eles nos convidam a voar mais alto. O pouso seguro é apenas uma escala para um novo destino. Não chegamos ao final. As considerações aqui apresentadas são recomeços.

Para essa construção, partimos de dois conceitos/categorias do pensamento de Paulo Freire: situações-limites e inéditos viáveis por representarem a EPJA, sobretudo no contexto da pandemia, quando não havia precedentes para comparar ou referenciar. Em seguida, elegemos o percurso a ser trilhado, articulando esses elementos com a linha de pesquisa Ensino, Políticas e Práticas Educativas do PPGEn/UESB. A partir dessa perspectiva, desenvolvemos uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e bibliográfica, no intuito de responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais as situações-limites identificadas e os inéditos viáveis construídos para assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19?* Com base nessa questão, estabelecemos como objetivo geral *analisar situações-limites e inéditos viáveis presentes no contexto pandêmico, visando assegurar o direito de aprender de pessoas jovens e adultas*. A questão e o objetivo foram os fios condutores da pesquisa, que ainda tiveram articulados outros três objetivos específicos, cada um originando um artigo científico. Como referências para a pesquisa, utilizamos as memórias e experiências da/modalidade, os documentos normativos existentes e produzidos no contexto da pandemia, as produções científicas e, mais especificamente, obras do pensador Paulo Freire.

Na tentativa de compreender como a EPJA foi construída e constituída historicamente, iniciamos um estudo sobre sua trajetória, analisando os aspectos históricos, políticos, sociais e legais em âmbito nacional e municipal, tendo como referência documentos normativos, relacionando-os com os conceitos e categorias freireanos. A análise empreendida permitiu ampliar o olhar sobre a modalidade e compreender os processos e políticas implementados ao longo da história e seus reflexos sobre a EPJA no contexto da rede municipal de ensino da

cidade de Vitória da Conquista, estado da Bahia. Esse percurso inicial deu origem ao primeiro artigo deste estudo, intitulado *Educação de pessoas jovens e adultas: aspectos históricos, políticos sociais e legais no Brasil e na rede municipal de Vitória da Conquista, estado da Bahia*.

Ao concluir essa análise, deparamo-nos com resultados que confirmam as inferências iniciais, quais sejam: os insucessos e retrocessos que marcaram a modalidade foram protagonizados pelo poder público e, assim, permanecem, na atualidade, as marcas de exclusão e os estigmas têm origem no Brasil Império. Há, entretanto, resultados positivos que reverberaram e produziram um movimento de resistência, impulsionado pelo pensamento freireano emancipatório e transformador, com destaque para os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Esse pensamento, ainda hoje, inspira os estudiosos e pesquisadores da EPJA, orienta a organização curricular e as práticas dos docentes. Outro ponto de reflexão apontado nesse estudo diz respeito aos investimentos, convidando-nos a sermos mais atuantes na fiscalização dos recursos destinados e liquidados em nível nacional e local.

No segundo momento, buscamos as pesquisas que tratam dos dois conceitos/categorias centrais do trabalho, as situações-limites e inéditos viáveis, objetivando analisar e obter o estado do conhecimento sobre o nosso objeto de pesquisa. Por meio de uma análise cuidadosa dos estudos selecionados em quatro bases – *Scielo*, *BDTD*, *Periódicos da Capes* e *Google Scholar*, realizamos uma revisão sistemática de literatura, obtendo resultados que, ao comparar com o contexto do município de Vitória da Conquista, percebemos várias semelhanças. O processo de seleção e análise dos dados, assim como a reflexão sobre os resultados, estão descritos detalhadamente no artigo 2, denominado *Situações-limites e inéditos viáveis no período da pandemia da covid-19: o direito de aprender na Educação de Pessoas Jovens e Adultas*.

Os resultados refletidos nesse estudo reafirmam a existência das lacunas na modalidade, deixadas pelo governo federal no que tange às políticas públicas para a garantia dos direitos dos estudantes. Reafirmam, ainda, os movimentos de resistência existentes e que, no contexto pandêmico, emergiram na forma de construções esperançosas, protagonizadas, sobretudo, pelos estudantes e docentes ao reinventarem suas práticas e adequarem os currículos. Nesse cenário, ganha destaque o caráter multidimensional do ato de educar, quando docentes e estudantes construíram alternativas compatíveis com suas realidades, enfrentando e superando as situações-limites. Cabe mencionar que nessas construções está evidente a compreensão de situações-limites como barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais de mulheres e homens (FREIRE, 2014), para as quais há alternativas para superação.

Ora, se os docentes e estudantes acessaram informações para qualificar o conceito de situações-limites, podemos afirmar que a construção dos inéditos viáveis passou pelo mesmo processo. Ao construí-los, ocorre o processo de codificação da realidade, ou seja, docentes e estudantes apropriaram-se de uma situação concreta, analisaram criticamente e descodificaram, construindo soluções, inéditos viáveis (FREIRE, 2016).

Os estudos analisados revelaram ainda as dificuldades enfrentadas no contexto do ensino remoto relacionadas às tecnologias digitais da informação e comunicação. Afloraram a fragilidade da formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas e a falta de investimentos por parte do governo, no sentido de instrumentalizar escolas, estudantes e docentes, considerando que, ao suspender as aulas presenciais, alternativas deveriam ser propostas pelo governo, o que não aconteceu.

Registramos a unanimidade das pesquisas no reconhecimento da importância das TDIC como ferramenta que dinamiza o processo de ensinar-aprender e desperta o interesse dos estudantes da EPJA. O contexto da pandemia corrobora com esse reconhecimento na instituição do ERE que exigiu o uso dessas ferramentas.

Entretanto, para inserir essa ferramenta no processo educacional da EPJA, é necessário romper, definitivamente, com o viés conservador e colocar na pauta de discussão assuntos como: construção de políticas de educação com investimento e organização pedagógica para a EPJA; processos de formação para a comunidade escolar; construções curriculares para a EPJA; planejamento pedagógico e avaliação da aprendizagem, todos baseados nas interfaces digitais. Torna-se ainda necessário pensar a reorganização da infraestrutura tecnológica das instituições escolares.

Nosso próximo passo foi analisar as possibilidades de garantia do direito à educação e a aprendizagem dos estudantes da EPJA em tempos de pandemia. Para isso, recorremos aos documentos produzidos no período de 2020 e 2021 em nível nacional e local. Realizamos uma análise crítico-reflexiva e detalhamos os resultados no artigo 3, intitulado *O lugar da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia: orientações normativas e vivências curriculares*.

Ao analisar os documentos que compunham o corpo do artigo, incluímos, além de Paulo Freire, a autora Chantal Mouffe, com o conceito de inclusão política e buscamos elementos de aproximação entre os autores que pudessem justificar a análise dos dados com base em suas contribuições.

Isto feito, ancoramos nossas análises nos conceitos de democracia, inclusão, diálogo, o político, a política, antagonismo, tratados pelos dois autores com características semelhantes.

Identificamos que os desafios são comuns aos apresentados no artigo 2, quando fizemos a RSL. Repete-se a omissão do governo federal, a inadequada formação dos docentes e a negação de direitos dos estudantes da EPJA. Sobressai nesse estudo, as experiências curriculares propostas pelos governos locais e outras construídas e praticadas pelos docentes. No primeiro caso, em que pese a ausência de referências e normativas devido ao contexto novo, de pandemia, as decisões foram unilaterais. Sem a participação, a dialogicidade, o planejamento coletivo, conceitos centrais de um processo democrático, não ocorreu inclusão política dos estudantes da EPJA. Entretanto, o verbo esperar sempre esteve presente nas práticas dos docentes que reinventaram as formas de ensinar e aprender, numa perspectiva libertadora, ética, solidária e social.

É animador perceber que o legado de Paulo Freire permanece na atualidade e foi fundamental para repensar a educação nesse contexto tão complexo e injusto, no qual se situam os estudantes da EPJA.

Ao detalhar os conhecimentos mobilizados durante a pesquisa, refletindo sobre o processo de construção da EPJA, com foco na pandemia, podem-se configurar como importantes resultados para as pesquisas, quer seja no campo das políticas, quer seja no âmbito das práticas e das construções curriculares, tendo em vista se tratar de um tema ainda novo, com poucos estudos que tomam essa relação como foco de análise. Além disso, a presente pesquisa contribui, no contexto da rede municipal de Vitória da Conquista, para refletir sobre a trajetória da modalidade no município, apresentado pistas de como (re)conduzir as políticas de EPJA no município.

Reafirmamos, assim, a importância da pesquisa, como promotora de discussões e reflexões e os resultados destas como importantes contribuições para estudiosos, pesquisadores da modalidade, docentes e estudantes e, ainda, para os governos em geral.

Como docente da EPJA e participante da equipe que implementou o ERE na rede municipal, refletimos sobre quantas iniciativas poderiam ter surgido e outras que poderiam ser diferentes, por meio de uma construção coletiva, dialogada e participativa. Perceber isso nos instiga a buscar novos horizontes.

O caminho até aqui percorrido
Foi extraordinário, fascinante,
Nos permitiu muitas respostas,
Algumas delas, inquietantes
Instigando a curiosidade

Em busca de novas verdades
Sem comodismo ou neutralidade.

Nessa busca incessante
Uma viagem, eu diria,
Mergulhados em leituras,
O dia inteiro, todo dia,
Meditando, refletindo,
Questionando, desbravando, descobrindo.

A história da EPJA mostra verdades
De um passado sem liberdade,
Quando votar não poderia
Aquele sujeito que não lia
Desprezando sua história,
Deixando marcas, tristes memórias.

Mas o tempo foi passando
E a história foi mostrando
Que a EPJA é resistência
E com mobilização e paciência
Assegurou voz ao que calava
Permitindo-lhe a pronúncia da palavra.

Porém, antes, o fez perceber
Que o mundo não é apenas o que vê
É necessário entender
E o mundo aprender a ler
Para, enfim, compreender
E seus direitos defender.

Na busca por reconhecimento
A EPJA, resiste, avança
Ganha *status* de modalidade

Reacendendo a esperança
De alcançar o sonho possível
Reconhecimento e mudança

Entra governo e sai governo
E a história se repete
Avanços e retrocessos
Resistência sem excessos
Buscando no Congresso
Reconhecimento, sem sucesso.

No orçamento da educação
Os números impressionam
A redução dos repasses
Colocam os municípios num impasse
E a EPJA marginalizada,
Desrespeitada, desvalorizada.

E se não fossem suficientes
Todos os obstáculos descritos
Chega a pandemia
De um vírus jamais visto
Que impõe a todos nós
Repensar o que estava previsto.

É nesse cenário pandêmico
Que a pesquisa se desenvolve
E aos poucos vamos percebendo
As situações-limites que o contexto envolve
Partindo da experiência vivida,
Em que a EPJA é percebida.

Como medida sanitária,
O afastamento é decretado

No que tange à educação
O ensino remoto é orientado
A novas formas de educar,
O professor é desafiado.

No desenrolar da pesquisa
Qual não foi a surpresa
Ao concluir que Paulo Freire,
Conhecimento e boniteza
Continua atual
Mobilizado pelos sujeitos
Com profundidade e riqueza.

Em momento de ausência
Do governo federal
Se destacam nas escolas
Educadores, em geral
Cuja amorosidade de Freire
Leva a ações pontuais.

Lendo o mundo de outra forma
Com verdades inacabadas
Docentes e estudantes
Com atitudes pensadas
Protagonizam esperança
E ações um tanto ousadas.

Se recusando a deixar de sonhar
Em meio a situações limitantes
Conectados com o processo de busca
Em que os desafios são constantes
Não perderam a alegria
Nem mesmo por um instante.

Construíram inéditos viáveis
Exercendo a didascália
Sem temer a discussão, o debate
Que promovem consciência
Fizeram os sonhos possíveis
Com resiliência e competência.

Com postura crítica e sistemática
Em meio às tecnologias
Estudou e aprendeu
Muito além do que pretendia
Com a certeza de avançar
Praticando todo dia.

Um trabalho paciente
Instigante, desafiador
A humildade esteve presente
Nesse processo problematizador
Onde ensinar e aprender
Se deu em um ato criador.

Diante do mundo, da realidade,
Da existência
Adentrar nessa pesquisa
É atitude de excelência
Alcançando a razão dos fatos
Com lucidez e persistência.

Para concluir, refletimos
Sobre o ato de escrever
Que nos leva ao exercício
De ler, reler e fazer
Procurando os melhores versos,
Novas formas de transcrever.

Porque

Escrever é plantar esperança
Quando a batalha parecer perdida
Utilizando os pontos e vírgulas
Como ponto de partida
Colhendo frutos dos sonhos plantados
Reescrevendo a própria vida.

(Tânia Silva Novais, 2022)

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ALVES, W. M.; VIEIRA DA SILVA, F.; ROCHA BESSA, J. C. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 180-192, 6 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15765>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15765>. Acesso em: 20 maio 2022.

ARAÚJO, M. da S.; OLIVEIRA, P. de; D.; TRINDADE, R. A. C.; NICOLAU, G. S. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16610.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610>. Acesso em: 23 jul. 2022.

ARAÚJO, M. S.; TAVARES, M. T. G. Relendo Paulo Freire e ampliando o diálogo sobre alfabetização na contemporaneidade. **Revista da Fundação Educacional Rosemar Pimentel**, Volta Redonda, v. 6, n. 34, p.134 -143, dez. 2003.

ARROYO, M. **Miguel Gonzáles Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

ARROYO, M. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARTUZI, D.; VOLTOLINI, A. G. M. F. da F.; BERTOLOTTO, J. S. . Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e061, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n2.e061.id1128. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1128>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BAHIA. **Resolução nº 27/2020, de 25 de março de 2020**, do Conselho Estadual de Educação. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. 2020. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espassadin (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 347-367.

BARBOSA, M. I; VILELA, M. S. **EVASÃO ESCOLAR NA EJA: Um estudo sobre as dificuldades vivenciadas por Jovens e Adultos para a efetivação do processo ensino aprendizagem.** 2015. 54f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Gurupá-PA, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância.** Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BONIN, J. C. Agonística: pensar o mundo politicamente [resenha da obra de Chantal Mouffe Agonística: pensar el mundo politicamente. **Eleuthería: Revista do Curso de Filosofia**, Campo Grande, 1(1), p. 83-87. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/index>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRANDÃO, C. R. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934).** Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881.** Dispõe sobre a reforma eleitoral, proibiu o voto de analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos do Império brasileiro. Legislação: Coleção Leis do Império, Brasil, v. 1, 1881.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Brasília. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.980/85,** criação da Fundação EDUCAR. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Lei ordinária no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI No 13.005%2C DE 25, Art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20No%2013.005%2C%20Art.) Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização. Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6).** Brasília: MEC, 2016. p. 152. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final.Pdf. Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000,** do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Legislação Republicana Brasileira, Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília. 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=prt&numero=343&ano=2020&ato=6f5utve5emzpwt599>. Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL. **Parecer nº 5/2020,** do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Brasília. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2022

BRASIL. (2020b). **Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**, Brasília. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2022

CAMARGO Jr., S.; SANTOS, J. J. R. dos; PEREIRA, S. M. C. Problematizando o direito de aprender na Educação de Pessoas Jovens e Adultas à luz da teoria dos direitos fundamentais.

Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 7, 73-94. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 10 jul. 2022

CAPES: O que é. **Puc/SP, 2022**. Disponível em www.puc.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

CATELLI JÚNIOR, R. O lugar da EJA na BNCC: o (não) lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. São Paulo: **Ação Educativa**, 2018. Disponível em <https://profemarli.com/l>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

COSTA, W. C. P.; CONCEIÇÃO, W. L. da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 1-6, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27629. Disponível em:

<https://www.erevistas.unioeste.br/index.php/cadernoedfifica.index>. Acesso em: 21 maio 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, A.; NEVES, J. V.; COSTA, N. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, v. IX, n. 1, p. 117-136, 2021. DOI:10.18542/nra.v8i1.10026. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

DI GIORGI, C. A. G., MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. Democracia radical e substantiva em Paulo Freire: da escola para o mundo e do mundo para a escola. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, 1-20. 2022. Disponível em: <///C:/Users/User/Downloads/1754-Texto%20do%20artigo-4356-1-10-20220111.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2022

DI PIERRO, M. C. de. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. 148 p. ils.; tabs.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. **Education should consider alternative formats for the dissertation**. Educational Researcher, Washington, v. 28, n. 3. p. 31-36, 1999. Disponível em <http://bellcou.pbworks.com/f/EducationAlternativeDissertationFormats.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2014.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 10 set. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRARO, R.; LEÃO, A. de. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de voto Educação. **Unisinos**, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 241-250 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 páginas.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**: Editora UNESP, São Paulo, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOOGLE ACADÊMICO: O que é, como usar. **Blog Even3**, 2022. Disponível em: www.blog.even3.com.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 29 maio 2020.

IRELAND, D. T. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, D. T.; SPEZIA, C.H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2013.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

KLUTHCOVSKY, P. C. W. .; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 18 ago. 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1500. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1500>. Acesso em: 20 maio 2022.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. Verso: London, 1985.

LAFFIN, M. H. L. F.; MACHADO, C. C. de A. C.; MARTINS, P. B. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 200–227, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp200-227. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LELLIS, L. B.; FLORENTINO, J. F.; COSTA, V. A percepção dos estudantes-trabalhadores da EJA sobre o ensino remoto. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Rio Grande do Norte, 2021.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Série cultura, memória e currículo, v.1).

MACHADO, S. S. B. da C.; COSTA, G. dos S.; MALLOWS, D.; COSTA, P. L. S. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 117-136, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8337. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MACHADO, M. M.; RIBEIRO, R. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 175–199, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp175-199. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12054>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 3, 11-26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015/1763>. Acesso em: 10 jul. 2022

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, 165-177. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>. Acesso em: 10 jul. 2022

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015.

NOVAIS, T. S. **Trajatórias e memórias**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

NOVAIS, T. S. **Ousei Sonhar**. Poema escrito pela autora da dissertação. Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

NOVAIS, T. S. **Não espere, opere**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

NOVAIS, T. S. **Tecendo o caminho**. Poema escrito pela autora da dissertação. 2022.

NOVAIS, T. S. **Recomeços**. Poema da autora da dissertação. Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

OLIVEIRA, I. B. de.; PAIVA, J.; PASSOS, M. C. P. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, 54(42). 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/mmaeditora,+5.+Curr%C3%ADculo....pdf>. DOI | 10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10955. Acesso em: 10 jul. 2022

OMS. **Organização Mundial de Saúde**. Declara novo coronavírus uma pandemia. 2020. Disponível em: www.news.un.org. Acesso em: 10 jul. 2022.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1983.

PAKER, A. L. Scielo: uma metodologia para publicação eletrônica. **C. Inf. Brasília**. v. 27, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1998. Disponível em wp.scielo.org. Acesso em: 08 ago.2022.

PINI, F. R. Educação Popular em Direitos Humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos : uma experiência do projeto MOVA-BRASIL. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2019, v. 35, n. e214479, 22 fev. 2019. Dossiê Paulo Freires, p. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479>. Acesso em 22 jun. 2022.

PINTO, J. da C.; SANTOS, C. R. C. dos; SANTOS, A. R. dos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano continuum 2020/2021. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.497–522, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n3p497-522. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18213>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PIRES, L. L. de A.; SOUZA, P. H. de; JESUINO, N. L. Educação de jovens e adultos, matemática e ensino remoto. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 30-49, 2021. DOI: 10.5965/2357724X09182021030. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/19128>. Acesso em: 21 maio 2022.

PMVC. **Proposta Pedagógica**: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: REAJA. Fundamentos II. Vitória da Conquista: Secretária Municipal de Educação e Cultura, 1999.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 015, de 21 de junho de 2000**. Altera dispositivos da Resolução 016/98 e revoga Resolução 004/99 do Conselho Municipal de Educação. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2000.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 016, de 29 de dezembro de 1998**. Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Vitória da Conquista: CME/SMED, 1998.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007/ PMVC, 2007.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 039, de 18 de dezembro de 2012**. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2012.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução no 018, de 10 de dezembro de 2013**. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2013.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei no 2.042, de 26 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2015.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei no 2.108, de 11 de outubro de 2016.** Altera o Anexo Único da Lei Municipal no 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2016.

PMVC. **Decreto nº 20.190, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19, em que se estabeleceu a suspensão das aulas no âmbito do município. Vitória da Conquista. Diário Oficial do Município. 2020a. Disponível em: <http://dom.pmvc.gov.ba.br>. Acesso em: 10 jul. 2022

PMVC. **Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais.** 2020b.

PMVC. **Atas Conselho Municipal de Educação 01 a 05/2020** – Comissão especial. Discute encaminhamentos para as ações educacionais no âmbito da Comissão Especial. 2020c.

PMVC. **Portaria nº 03/2020**, do Conselho Municipal de Educação. Nomeia Comissão Especial para orientações sobre a educação no contexto da pandemia. 2020d.

PMVC. **Parecer nº 01/2020**, do Conselho Municipal de Educação. Aprova o Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais. 2020e.

REIS, E. A. dos; STEVANATO, P. de A. abucarma; MENEGASSO, M. G. de L. . Práticas educativas em tempos de pandemia: relato de experiência. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-8, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16178.020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16178>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ROMÃO, J. E. O Círculo de Cultura em Lugar da Aula. In: ROMÃO, José Eustáquio. RODRIGUES, V. Lane. **Paulo Freire e a Educação de Adultos: teoria e práticas.** São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 57- 97.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. V. 11, n. 1. São Carlos-SP: **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 83-89, 2007.

SANTOS, E. C. dos; SANTOS, R. F. F. dos. WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, [S. l.], n. 10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14828>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SANTOS, J. J. R. dos; NUNES, C. S.; SANTOS, C. V. B. Educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 53-68, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1058>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, L. B. dos; BACKES, L., GABRIEL, N. C., & FELICETTI, V. L. A realidade da educação ribeirinha no contexto da covid-19: saberes pedagógicos para a ação docente. **Revista Práxis**, nº 3, 56-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2586>. Disponível em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2586>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

SANTOS, L. R.; FERREIRA, D. E.; FERNANDES, A. P.; LOBO, D. C. Experiências no estágio supervisionado na EJA em tempos de pandemia: percurso e reflexões sobre a formação docente. **Nova Revista Artes de educar**, v. 7, n. 3, p. 1593-1609, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.53877>. Disponível em: <https://epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53877>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, vol. 20, n. 69, Campinas, 1999.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.10, p. 01-25 e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/index>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SCALABRIN, A. M. M. O.; MUSSATO, S. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. e020051, 8 nov. 2020. Disponível em: <http://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/432>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

SILVA, E. J. L. Políticas e práticas curriculares na educação de jovens e adultos: século XX à pandemia da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–9, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56618. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56618>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, M. R. da. O saber a gente aprende com os mestres. *In*: STECALENA, N. **Fundamentos da EJA**: Cadernos da EJA. Caixias do Sul: Educus, 2013. cap. Prefácio, p. 11-14. ISBN 978-85-7061-718-7.

SILVA, M. S. da; SOUZA, M. C. R. F.; MENDES NETTO, C. Letramento e avaliação em tempos de covid-19: uma análise com estudantes da EJA. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08265, 2021. DOI: 10.18222/ae.v32.8265. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8265>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SOBRE A BDTD. Disponível em: www.bdttd.ibict.br. Acesso em: 08 ago. 2022.

SOUZA, T. Z. de. Trajetória histórico-crítica da educação de jovens e adultos no Brasil e suas implicações com a educação popular. **Cadernos Cimeac**, Uberaba - MG, ano 2021, v. 11, n. 2, p. 1-31, set/out/2021. Disponível em <https://seer.uftm.edu.br>. Acesso em 20 ago. 2022.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education** (Paris, 1985). Hamburg: UNESCO-UIL, Jul. 1997.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

UNESCO. **Global education coalition: learning never stops**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 12 jun. 2022.

VASSOLER, M. C. Do plano nacional aos planos estaduais de educação: a importância do monitoramento e avaliação. **Fragments de Cultura**, Goiânia, ano 2019, v. 29, n. 1, p. 56-65, 19 mar. 2021. DOI 10.18224/frag.v29i1.7115. Disponível em: seer.pucgoias.edu.br. Acesso em: 12 jun. 2022.

WINTER, S. B. **A política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia**. Orientador: Mariglei Severo Marachin. 2021. 139p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2021.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n. 2. APP – Sindicato, 1999.