

## **Práticas políticas de escolarização do PEJA no contexto da COVID-19: táticas e (im)possibilidades**

Sandro Figueira(SME/RJ)

Allan Rodrigues(UNESA/UERJ)

### *Resumo*

Exploramos neste artigo a trajetória de escolarização dos trabalhadores que estudam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia de COVID-19. Problematisa-se a posição da EJA na periferia do sistema educacional brasileiro e os desdobramentos nas diretrizes do ensino remoto delineadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Partindo da perspectiva qualitativa ancorada na abordagem da análise documental, buscamos os inéditos-viáveis e táticas produzidas pelos professores nas interações virtuais com os estudantes. Reconhecemos que a educação escolar na EJA só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos e dos professores. Nesse sentido, uma nova realidade se configura e nos convoca enquanto profissionais da educação a construir outros sentidos pedagógicos no distanciamento físico e social com o desafio de continuar pulsando na vida dos estudantes e de toda a comunidade escolar com uma presença humanizadora do viver periférico dos sujeitos dessa modalidade.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos, ensino remoto, estratégias de aprendizagem.

## **MEANINGS OF THE SCHOOLING OF THE PEJA IN THE CONTEXT OF COVID-19: ALTERNATIVES AND (IM)POSSIBILITIES**

*Abstract: In this article, we explore the trajectory of schooling of workers who study in the Youth and Adult Education Program (PEJA) of the municipality of Rio de Janeiro in the context of the COVID-19 pandemic. The position of the EJA in the periphery of the Brazilian educational system and the developments in the guidelines of remote education outlined by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro are problematized. Starting from the qualitative perspective anchored in the approach of documentary analysis, we seek the unpublished-viable and tactics produced by teachers in virtual interactions with students. We recognize that school education in the EJA only happens if articulated to the possibilities and limits of the formation and socio-spatial humanization of students and teachers. In this sense, a new reality is configured and calls us as education professionals to build other pedagogical meanings in the physical and social distancing with the challenge of continuing to pulse in the lives of students and the entire school community with a humanizing presence of the peripheral life of the subjects of this modality.*

## **Significados de la escolarización de la PEJA en el contexto del COVID-19: alternativas e (im)posibilidades**

*Resumen: En este artículo, exploramos la trayectoria de escolarización de los trabajadores que estudian en el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PEJA) del municipio de Río de Janeiro en el contexto de la pandemia de COVID-19. La posición de la EJA en la periferia del sistema educativo brasileño y los desarrollos en los lineamientos de la educación a distancia esbozados por el Departamento Municipal de Educación de Río de Janeiro están problematizados. Partiendo de la perspectiva cualitativa anclada en el enfoque del análisis documental, buscamos lo inédito-viable y las tácticas producidas por los docentes en las*

*interacciones virtuales con los estudiantes. Reconocemos que la educación escolar en la EJA sólo ocurre si se articula a las posibilidades y límites de la formación y humanización socio-espacial de estudiantes y docentes. En este sentido, se configura una nueva realidad y nos llama como profesionales de la educación a construir otros significados pedagógicos en el distanciamiento físico y social con el reto de seguir pulsando en la vida de los estudiantes y de toda la comunidad escolar con una presencia humanizadora de la vida periférica de los sujetos de esta modalidad.*

**Palabras clave:** *educación para jóvenes y adultos, educación remota, estrategias de aprendizaje.*

*A EJA se caracterizou sempre por ser o locus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores.*  
Miguel G. Arroyo

## INTRODUÇÃO

A Educação de jovens, adultos e idosos (EJA), enquanto campo de estudos e atuação prática vem historicamente se constituindo nas dimensões do Direito à Educação e do aprender ao longo da vida articuladas às ações de educação popular. Nessa trajetória permanente de afirmação da modalidade, a tensão e militância caracterizam sua dinamicidade, pois implica garantir acesso, permanência a processos de formação aos sujeitos invisibilizados pelas políticas públicas e a margem dos direitos sociais. Pensamos e mergulhamos com todos os sentidos nos conhecimentos que são produzidos na/com EJA – sujeitos encarnados e suas *práticas políticas*<sup>1</sup> cotidianas- permite que possamos (re)pensar quais foram as condições para esse público no período pandêmico. Diante dessa complexidade, um novo desafio se apresenta ao campo da EJA no ano de 2020, a pandemia do coronavírus (COVID-19), ampliando de modo severo as desigualdades sociais e a vulnerabilidade social dos sujeitos que integram a modalidade. O nosso exercício neste texto é pensar quem são esses sujeitos encarnados da EJA. Em pesquisas e textos anteriores (VARGAS; RODRIGUES, 2016) apontamos que o grupo majoritariamente da EJA são estudantes trabalhadores jovens e adultos que perdem suas fontes de renda, pessoas idosas que crescem em suas responsabilidades a manutenção financeira familiar, devido o desemprego,

---

<sup>1</sup> Juntar termos dicotomicamente compreendidos pela ciência positivista moderna, como se se tratasse de processos e ações antagônicos, no intuito de pôr em questão tal cisão e mostrar as relações de retroalimentação e diálogo entre ambos é uma aposta muito cara ao campo dos estudos com os cotidianos.

somando-se a isso, a necessidade de recursos tecnológicos que propiciem o acesso ao ensino remoto.

Assim, uma pergunta que segue dentro e nas dobras do texto é: como educação pública da prefeitura do Rio de Janeiro desenvolveu o processo educacional da EJA no período da pandemia? Podemos pensar outras e tantas perguntas, pois consideramos que o tema é relevante e nos ajuda compreender o estado da EJA nesse período.

Pensando nas problemáticas políticas educacionais de nosso país e relacionando com o formato online de aprendizagem podemos inferir sobre a negação do direito a aprender aos mais pobres. Oliveira e Junior (2020) pontuam que o direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga e que o Brasil continua sendo extremamente desigual, logo,

as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.721).

Arroyo (2017) assume as desigualdades vivenciadas pelos estudantes da EJA como zonas selvagens, que a partir do descaso do Estado e das políticas públicas no oferecimento de respostas adequadas às suas condições existências, condenam esses sujeitos a pessoas iletradas, incultas, sem valores de trabalho e estudo. Nesse sentido, com a crise sanitária imposta pela pandemia, a escolarização dos jovens e adultos torna-se dificultosa, sobretudo por englobar sujeitos que exercem o trabalho informal, o subemprego, que saem de suas casas, expondo-se ao vírus, para sustentarem suas famílias e ao retornarem ao lar cumprem atribuições outras.

O perfil do estudante que trabalha e frequentam as turmas da EJA têm convocado e mobilizado os professores a construírem alternativas de aprendizagem que impulsionem vínculos com a escola e reduza os riscos da evasão escolar. Com o foco nessas alternativas e relacionando com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, SMERio, buscamos com esse texto evidenciar os inéditos-viáveis (FREIRE, 2014) produzidos pelos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em seus planejamentos, nas reuniões pedagógicas e nas interações virtuais com os estudantes.

### ***Práticas Políticas* pedagógicas virtuais no PEJA: o ensino remoto como táticas dos inéditos viáveis**

Nesse texto, temos o objetivo de expandir as *práticas políticas* pedagógicas que professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do Rio de Janeiro têm desenvolvido enquanto luta cotidiana pela afirmação do direito a aprender. Queremos dar *versentir* que apesar dos múltiplos impeditivos que o público da EJA enfrenta, o direito a educação não está suspenso. Há trabalho, afeto, compromisso e responsabilidade social dos profissionais na proposição de ações didáticas que aproximem a esperança à construção de conhecimentos.

Assumimos as práticas elaboradas pelos professores como inéditos-viáveis (FREIRE, 2014) por entender que suas propostas buscam a superação das situações-limites impostas pela pandemia de COVID-19. Esse conceito freiriano é explicitado por Ana Freire (2014) como “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais sonho, ele pode ser tornar realidade (p.225)”.

Percebendo os desafios pedagógicos que se fazem inéditos na complexificação da formação humana e na humana formação, tomamos a categoria freireana como uma trajetória de inspiração tendo em vista superação dos obstáculos que influem na produção da vida de nossos estudantes da EJA, num movimento dialético e crítico. Conforme Freire (2014), uma práxis libertadora e dialógica como possibilidade de transformação e emancipação.

Nessa direção para reforçar nossas lutas pela EJA e os nossos sonhos, tecemos a compreensão que criar os inéditos-viáveis tem interlocução com o conceito de tática de Michel de Certeau (2014), ou seja, para que os nossos sonhos e utopias virem realidades é preciso criar táticas no meio das estratégias, pois as estratégias criam bloqueios para não expandir as redes utópicas, solidárias e de lutas. Os estudos de Certeau (2014) sobre práticas cotidianas não são inéditos, mas permite que a partir dos conceitos **estratégia e tática** possamos aglutinar com ideia de (FREIRE, 2014) para deixar mais evidente como disputamos os nossos sonhos e utopias dentro do território do poder de desvalorização da/na EJA. Chamamos de desvalorização da/na EJA uma ausência do Estado para garantir oferta o ensino nessa modalidade e tantos processos de sucateamento com esse público.

Certeau (2014) em seus estudos não parte de uma divisão entre tática ou estratégias, mas antes de tudo, como elementos tecidos e disputados pelos sujeitos. Certeau vai alimentar-se dos estudos de Michel Foucault e ampliar os conceitos de vigilância, punição e controle do filósofo. Assim, Certeau(2014) expande os conceitos de Foucault na intenção de demonstrar como os processos de saberes e poderes estão sempre imbricados com os contextos locais, culturas e econômicos. Não existe uma vigilância ou um único sentido de punição. O que vai existir para Certeau são as formas em que os sujeitos – praticantes da sociedades- iram criar, inventar e negociar com “os poderes” – com aquilo que é imposto.

Ou seja, as artes de fazer (táticas e estratégias) partem de relação de poder, fazer e saber que o praticante tece para criar, conversar, tecer e inventar o seu cotidiano - o seu território. Nesse raciocínio, podemos inferir que aposta do Certeau(2014) reside na ideia de que o praticante é o “criador” do seu cotidiano a partir das suas redes de saberes e fazeres.

A partir do pensamento de Certeau podemos dizer que os conceitos de táticas e estratégias são compostos por algumas ideias. A primeira, de que forma e maneira ocorrem, em segundo momento quem as realizam e depois qual o contexto. Ressaltamos que ambos os conceitos estão imbricados, ou utilizando uma ideia do próprio autor, estão bricolados. Para Certeau “os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo.” (p.188). Não é possível pensar estratégia sem tática e virse-versa.

Partindo do pensamento do autor podemos dizer que o “modelo” de estratégia tem como objetivo “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2014, p. 93). Dessa maneira, compreendemos que ao trazer o conceito de estratégia, Certeau nos lembra que tal conceito é praticado pelo poder e processos de institucionalização dos sujeitos e das vidas – sempre de forma calculista, centralizadora, vertical e antidemocrática.

Por outro lado, temos as táticas. A tática por definição é “A ação calculada que é determinada pela ausência do próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 2014, p. 94-95). Podemos dizer com base no pensamento do Certeau que a tática é arte e prática do fraco, ou seja, o praticante que não possui os “meios de poder”, porém joga no mesmo nível da estratégia – esse jogar está nas artes de fazer a partir daquilo que é imposto pelo poder. A tática é o *tempoespaço* que se cria cada brecha. A tática é a própria brecha – “Ela opera golpe

por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 2014, p. 94- 95).

Por isso, compreendemos que os inéditos-viáveis são carregados de táticas e modos de fazer as práticas educativas nos espaços da EJA. Ao mesmo tempo que são sonhos/utopias – são formas táticas de se viver tanto por parte dos professores quanto dos educandos da EJA. Pois, depois de enfrentar uma jornada de trabalho longa, ou, o processo de desemprego e tantas outras demandas que corroboram para a evasão é preciso taticamente criar sonhos e viver as utopias. “Sonho que se sonha só É só um sonho que se sonha só Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas, 1987)

Nesse sentido, assumimos que a ideia de sonho está baseada numa ideia política. O sonhar como força política. Na medida que sonhamos vamos colocando em prática todos os nossos desejos e nossas forças para tecer uma EJA mais emancipatória e de qualidade para os nossos educandos.

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.(ALVES, 2010, p1)

Por isso, destacamos que toda prática ela eminentemente política e que está baseada em uma tática. Sonhamos, colocamos em prática e fazemos intervenção na realidade do educando. O caminho que tomamos e a ideia do texto é explorar essas *práticas políticas* que germinam dos professores da EJA dentro do contexto da pandemia. Uma forma de tática docente baseada nos inéditos viáveis.

Com isso, compreendemos que só é possível *fazer pensar* os inéditos viáveis taticamente a partir dos coletivos de professores. Durante o período pandêmicos, percebemos que a ideia de trabalhar coletivamente fez tanto sentido para nós professores.

Para esse texto, trouxemos essa ideia conceitualizar o conceito de coletivo – como parte fundamental para o trabalho docente.

Os coletivos docentes da escola que foi registrado essa experiência têm estimulado trocas de conhecimentos e práticas, nos permitindo pensar em uma prática para EJA mais (com)partilhada, por exemplo, uma prática que não esteja baseado na representação de um único molde, mas de um agenciamento (DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1997) de diferentes práticas docentes. Dessa forma, é possível pensar o processo das práticas docente como uma rizoma da coletividade e a criação dos espaços coletivos na direção de pensar as formações continuadas, no intuito de considerarmos várias nuances, e fazer da escola e dos currículos espaços de produção coletiva.

A palavra coletivo vem do latim *colligere*, “colher junto”, “reunir”, de “*com*”, “junto”, mais *legere*, “colher”, arrancar da planta. Esse com, presente na etimologia da palavra – junto – vai nos trazer a presença de outrem, de uma outra forma, de um outro indivíduo. Dessa maneira, coletivo tem uma relação dialógica e múltipla que se retroalimenta na troca, nos conhecimentos do próprio coletivo, sempre compartilhado. Nessa direção, acreditamos que o trabalho que iremos desenvolver aqui parte dessa coletividade com alunos e professores. Assim, cria-se com outros pensamentos, partilhas e movimentos dentro da EJA. Curiosamente, na língua portuguesa, temos a presença da ideia do substantivo coletivo que tem o significado – são palavras que indicam o agrupamento de pessoas, seres, coisas, objetos ou animais da mesma espécie. Serão os coletivos docentes uma forma de substantivo coletivo?

Desse modo, o coletivo permite uma ampliação e uma saída e entradas dos sujeitos. Isso irá traduzir o coletivo, não como uma massa uniforme ou algo pronto e acabado, mas sempre em vias de “ser”, assim reside uma concepção que é central no trabalho – o coletivo como um conjunto de pessoas e práticas heterogêneas. Uma massa móvel e nômade. Um grupo que parte dos inéditos viáveis. Um espaço de troca de afetos e afecções, produzidos pelos agenciamentos dos encontros entre os sujeitos. Contudo, precisamos sinalizar que um coletivo não se caracteriza por uma maioria e nem uma minoria. Para deixar mais clara tal premissa;

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo.

Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritário, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência (DELEUZE, G.; GUATTARI, F, 1997, p. 214).

Ao citarmos Deleuze e suas compreensões acerca dos termos maioria e minoria, entendemos que os coletivos não são um espaço de representação de algo ou de alguém, mas um processo em devir que abarca os afetos, as experiências e os diálogos que uma comunidade (com)partilha. A potência do coletivo não se resume ao conjunto e à coerência de pensamentos partilhados, mas diz respeito à aproximação entre ideias dos inéditos viáveis criados taticamente. Nesse sentido, produzimos uma noção de coletivo que é privilegiada pela partilha de conhecimentos, saberes e encontros que produzem afetos e diálogos horizontais. Ao pensarmos na palavra coletivo não queremos, contudo, cair na armadilha de fazer uma dicotomização entre indivíduo e coletivo, apesar de entendermos ser totalmente tentador.

Defendemos uma ideia de coletivo que é produzida por uma complexa rede da biologia, filosofia, antropologia, sociologia e de luta contra a desigualdade. Aqui, caberia uma questão: Como criar coletivos docentes que estejam atentos sobre as pautas e agendas da EJA? Como criar um espaço coletivo na/com EJA?

Portanto, nossa escrita, sempre coletiva, não tem o propósito de afastar um processo de individualidade ou estabelecer uma polarização entre indivíduo e coletivo, mas sim fomentar processos de agenciamentos sociais. Partimos da ideia Deleuziana que os coletivos docentes são conexões – são os agenciamentos. Aqui, podemos aproveitar para dizer que as conexões são os agenciamentos. Segundo Escóssia (2009, p. 692):

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela (ESCÓSSIA, 2009, p. 692).

Ao abrir os agenciamentos dessas conexões, é possível (re)pensar, por outras lógicas, o conceito de coletivo, sempre afastando-se da ideia moderna e da lógica hierárquica de olhar para os coletivos, como um simples artefato de conjunto de pessoas. Agenciar um outro modo de construir outra relação entre professores, em uma língua que expresse aquilo que é múltiplo e singular dentro dos coletivos.

A escola na qual assentamos nossas reflexões situa-se no centro da cidade do Rio de Janeiro e oferece a EJA em três turnos, manhã, tarde e noite, com turmas de alfabetização até os anos finais do ensino fundamental. Os estudantes, em sua maioria trabalhadores, residem em comunidades do entorno (São Carlos, Prazeres, Coroa, Catumbi, Estácio) e em bairros adjacentes (Glória, Bonsucesso, Tijuca, Rio Comprido).

Atuamos com estudantes na faixa etária de 16 - 83 anos com uma pluralidade de histórias de vida, sonhos, silenciamentos e negações múltiplas. É preciso ressaltar que o processo de negação passa desde das questões de qualidade de moradia até a cor. O desejo comum a todos eles refere-se ao desejo de concluir seus estudos e imprimir melhorias em suas vidas.

Nesse contexto marcado pela diversidade humana, comungamos com Arroyo (2017) quando sinaliza sobre o projeto educativo na EJA, no qual os conhecimentos devem articular-se a sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas e configurações concretas. Carregamos com tanto autores (ARROYO, 2017, PAIVA, 2015, FREIRE, 1996) essa sinalização de sempre pensar uma educação de qualidade e que promova uma justiça social e cognitiva (SANTOS, 2006) para os nossos alunos.

Partindo da abordagem qualitativa e inscrevendo-se metodologicamente na análise documental, delimitamos para esse texto o levantamento de *práticas políticas* pedagógicas de ensino remoto desenvolvidas entre os meses de abril e dezembro de 2020 registradas nas plataformas online (Teams, WhatsApp e Google Sala de Aula<sup>2</sup>), no portfólio escolar e nos planejamentos dos professores. Após o levantamento, destacamos inéditos-viáveis e as táticas explicitando suas emergências e o fomento a aprendizagem.

A análise documental mostra-se promissora na captação e no tratamento de dados qualitativos, seja buscando novos ângulos de um objeto ou de adversidades ou mesmo contribuindo para novas descobertas através de resultados já levantados em outras pesquisas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Essa metodologia oferece um caminho para o estudo e análise de documentos, sejam eles oficiais (decreto, parecer, etc.), técnico (relatório, planejamento, livro-texto) ou pessoal (carta, diário, autobiografia) tendo em vista a evidência de circunstâncias sociais, históricas e econômicas com os quais a área de estudo se relacione. A conceituação de documento, segundo Phillips (1974) *apud* Ludke e André (1986), refere-se

---

<sup>2</sup> No período da pandemia 2020/2021 foram utilizadas vários aplicativos de comunicação – vídeo chamada para realizar o processo pedagógico com os alunos.

aos materiais escritos que podem ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano.

Ludke e André (1986) explicam que a primeira decisão do processo da análise documental é a caracterização do tipo do documento selecionado e a explicitação das combinações realizadas. Depois dessa caracterização procede-se a análise propriamente dita.

Iniciamos apresentando trechos do portfólio escolar, que foi uma das propostas coletivas da escola para registrar as decisões tomadas em reuniões pedagógicas bem como o caminho pedagógico que estávamos traçando.

*Um novo tempo, uma nova realidade se configura, aponta o professor Douglas T. Cardelli na publicação InformAvaliação (junho/2020), no qual somos convocados a construir outros significados pedagógicos no distanciamento físico e social. A nossa escola diante da realidade de pandemia de covid-19 assumiu o desafio de continuar pulsando na vida dos alunos, das famílias e de toda a comunidade escolar com uma presença sócioemocional e educacional.*

*Um dos princípios da atual gestão refere-se à proximidade e o estabelecimento de vínculos entre a escola e as famílias, sendo esse aspecto o divisor de águas no enfrentamento das demandas que o ensino remoto nos convocou, pois a direção geral já possuía os responsáveis de cada turma em grupos do Whatsapp e também na participação ativa dos estudantes na página do Facebook.*

*Dessa forma, iniciamos em 17/03 a estratégia de convívio online fecundo nos grupos do Whatsapp e no Facebook, por meio de atividades que instigassem os alunos a aprenderem e a continuarem as rotinas de estudos. Assim permanecemos até 28/04.*

Do trecho acima se identifica uma ancoragem às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange as habilidades socioemocionais. A BNCC está imersa em discussões por uma pluralidade de pesquisadores e instituições com sinalizações ao fato de que ela não contempla o que se precisa em termos de política curricular (OLIVEIRA, 2017). As principais críticas a esse documento devem-se aos seguintes aspectos: “desinvestir na diversidade e na especificidade de sujeitos educandos dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, além de desconsiderar necessidades de definição local de modos de conceber e praticar os currículos” (OLIVEIRA, 2017, p.259). Nesse sentido, podemos dizer que os aspectos sociais e culturais acabam ficando de fora da institucionalização da BNCC. Aspectos que são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, questionamos sobre uma discussão curricular para EJA. Se não existe uma diretriz curricular nacional para EJA, o que emerge dessa ausência? O nosso foco não é expandir

discussão curricular, mas salientar que as práticas pedagógicas que trouxemos para esse texto indagam sobre as questões curriculares.

Acreditamos com base em estudos e pesquisas sobre currículo e cotidiano (ALVES, 2008; RODRIGUES; GARCIA, 2016) que é incontornável não relacionar prática docente com a discussão curricular. Por isso, as práticas docentes apresentadas no textos – chamamos de práticas curriculares. Práticas recheadas de processos culturais, conjunto de conhecimentos e valores, isso tudo e mais um pouco é currículo. Em um texto anterior um de nós já apontávamos o processo da relação da prática docente da EJA com o diálogo com o capo do currículo (VARGAS; RODRIGUES, 2016)

Relacionando ao contexto da EJA, vemos que a desconsideração das especificidades do sujeito no currículo é verdadeiramente “jogar a margem”, como bem pontua Arroyo (2017), a educação dos jovens e adultos, reforçando assim suas condições de oprimidos, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade.

Continuamos com a apresentação do portfólio escolar.

*No dia 16/04 realizamos a primeira reunião no Teams, com o objetivo de avaliar as estratégias de ensino remoto até então desenvolvidas. A partir da compreensão do processo avaliativo enquanto ato de acolher o aluno em sua singularidade na direção do alcance do melhor resultado (HOFFMANN, 2001), percebemos a necessidade de reforçar o cuidado com as escolhas metodológicas de forma a garantir a continuidade da aprendizagem fora da escola, atentando-se às famílias que carecem de infraestrutura material e digital.*

*Entre os dias 29/04 e 30/05 desenvolvemos ações pedagógicas com os alunos no Google Sala de Aula, assumindo junto ao coletivo docente a sensibilidade por atividades que englobassem os conteúdos trabalhados em sala de aula antes da suspensão das aulas, favorecendo a continuidade em casa.*

*Sempre permeado pelas dimensões de avaliação e planejamento que tomam a necessidade de efetividade nas interações pedagógicas respeitando a diversidade e heterogeneidade das formas de ensinar e aprender traçamos para o PEJA I, PEJA II o ensino remoto baseado em grupos do Whatsapp por reconhecer sua perspectiva inclusiva.*

Podemos depreender do trecho acima a preocupação dos professores em construir ações educativas que tomem a personalidade de cada estudante mantendo-os mobilizados apesar das dificuldades de acesso às plataformas online e dos poucos recursos. Para Soares (2011) essa postura docente evidencia percepções que assumem os alunos como sujeitos portadores de direitos, já que passam de meros alunos a sujeitos concretos atrelados às especificidades vivenciais de escolarização e de exclusão social.

Identificamos palavras que revelam um trato pedagógico sensível aos percursos de cada estudante, das quais destacamos: singularidade, diversidade, heterogeneidade e inclusão. Tais palavras nos remetem ao conceito de cartografia do viver (ARROYO, 2017), pois o

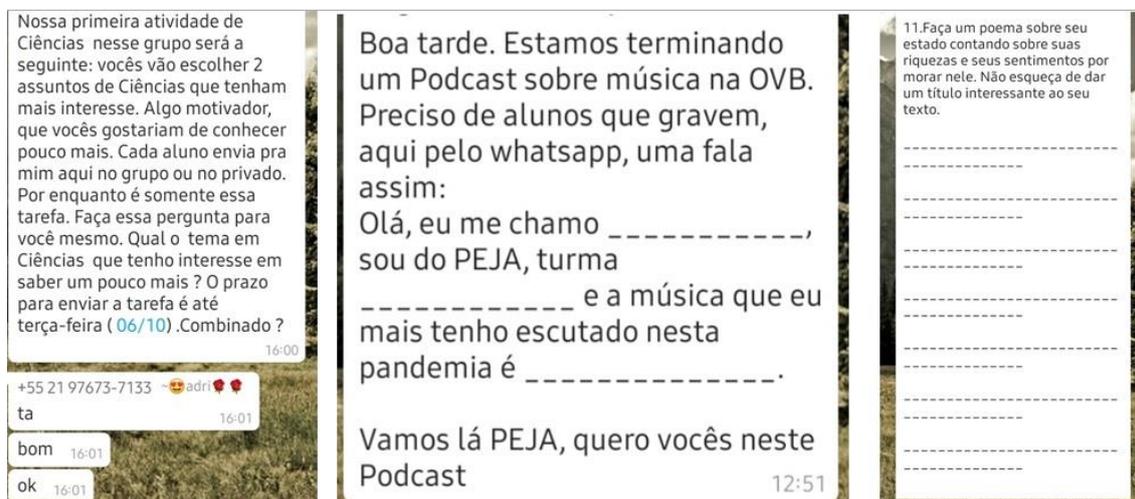
olhar dos professores no planejamento das atividades tomam por base as possibilidades e os limites do viver dos estudantes, com seus espaços-tempos e experiências.

Neste panorama analítico, apresentamos um fragmento do registro de uma reunião pedagógica que corrobora com a conceituação da cartografia do viver (ARROYO, 2017).

*Os professores destacaram suas experiências no Google Sala de Aula em outras redes de ensino como também mencionaram preocupações com o uso dessa plataforma online aos estudantes do PEJA de nossa UE que demandam maior mediação. Dos diálogos estabelecidos foi enfatizado que as atividades não devem ser angustiantes para os professores nem para os alunos e sim serem um meio de reforçar o vínculo e a presença da escola na vida dos estudantes nesse momento difícil.*

A preocupação em manter o vínculo dos estudantes tem sido recorrente nos registros da escola em tela, que a nosso ver, por englobar não somente os conteúdos curriculares estritos leva-nos a concepção de aluno como um sujeito integral no qual os processos pedagógicos são elaborados para promoverem sentidos no ensinar e aprender. Para melhor exemplificar essa inferência, segue abaixo algumas atividades (figuras 1 e 2) produzidas pelos professores e encaminhadas aos estudantes por distintas plataformas (Teams, WhatsApp, Google Sala de Aula) adequadas as possibilidades de acesso.

**Figura 1: Atividades publicadas no grupo do WhatsApp.**



Fonte: Elaborado pelos autores 2020.

**Figura 2: Atividades publicadas no Google Sala de Aula e Teams.**

### Notícia em Jornal

Ling Portuguesa  
Vence 31 de dezembro de 2020 23:59

#### Instruções

Extra!!! Extra!!!  
Se o fato é importante, se virou notícia... com certeza está num jornal impresso.  
Vamos dar uma olhada nessa tarefa e conversar a respeito?

Boa leitura!! Informe-se, forme-se!!!

09:04 ✓

1 / 3

E.M. ORLANDO VILLAS BOAS

ALUNO:

Turma: \_\_\_\_\_

Veja a imagem abaixo e responda:



Fonte: <https://br.freepik.com/vetores-premium/homem-lendo-jornal-icone-4160400.htm>

1 Que cena é retratada na imagem?

### 2020\_007\_Live - Desafios Matemáticos e Raciocínio Lógico I

Vence 23 de dezembro de 2020 às 23:59

#### Instruções

- Assista a live através do link : <https://www.youtube.com/watch?v=g-5KFOvrCU&t=53s>
- Agora faça um texto que contenha a sua opinião sobre o conteúdo tratado. Diga sobre o que aprendeu de novo. Já sabia sobre as informações dadas? Qual assunto tratado nos desafios você achou mais interessante? Qual achou mais difícil? Tem interesse no tema? Qual informação e/ou dica dado no vídeo você mais gostou ou achou mais útil? Conseguiu responder corretamente algumas questões?

15:48 ✓

#### O RACISMO POR TRÁS DAS PALAVRAS

Você sabia que diversas expressões presentes no cotidiano dos brasileiros são racistas? É comum escutar, por exemplo, "you dormir cedo que amanhã é dia de branco" ou "olha que mulata bonita". Não se engane! Podem parecer simples "brincadeiras" ou "só jeito de falar", mas essas palavras são ofensivas e têm origens na época colonial, quando os negros foram trazidos da África para serem escravizados no Brasil, um longo e triste período da nossa história e com consequências até hoje.

Essa linguagem contribui para o processo de desqualificação dos negros, que representam a maioria da população brasileira, e reforçam no inconsciente coletivo da sociedade a relação preconceituosa entre negritude e negatividade. A maior parte dos brasileiros reproduz essas frases sem saber seus reais significados, contribuindo, mesmo que sem intenção, para a manutenção do racismo no país.

A construção de uma sociedade com igualdade e sem discriminação pode começar pelo que você fala! Depois que aprender o preconceito por trás das palavras, alerte e conscientize as pessoas ao seu redor. Não é fácil mudar a cultura de uma nação onde a linguagem racista está tão naturalizada, mas com informação, mudanças de comportamentos e união poderemos enfrentar e acabar com o racismo.

(Texto retirado da cartilha sobre "O racismo por trás das palavras". <http://observatorioedhemof.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/07/O-Racismo-Sutil-por-trás-das-palavras.pdf>)

- Após a leitura do texto e uma atenta reflexão sobre o seu sentido, faça as atividades sugeridas:
- 1- Você concorda que muitas palavras do nosso vocabulário são ofensivas em relação aos negros? Justifique sua resposta.
  - 2- Você tem idéia de quando e como essas palavras/expressões são criadas? Por que foram criadas?

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Nas figuras pode-se perceber que as atividades têm como linha comum garantir processos autônomos e contínuos de aprendizado. Os estudantes são convidados a serem autores aos responderem as tarefas, expressando suas vozes e reflexões numa ambiência acolhedora e respeitosa. O tom dialógico tangencia as instruções dos professores numa escritura motivacional e inspiradora. Entendemos que os registros pedagógicos aqui apresentados comungam com a sinalização de Soares (2011), de que o direito dos estudantes da EJA em aprender ao longo da vida passou a ser conquistado na prática das ações desenvolvidas.

Com as *práticas políticas* apresentadas vemos que professores e professoras deixam claro seu compromisso profissional e social com a educação, criam inéditos-viáveis E (FREIRE, 2014) e táticas (CERTEAU, 2014) para aproximarem-se pedagogicamente dos estudantes, orientando-os a se fortalecerem perante as situações limites vividas na pandemia de Covid-19. Reconhecem os impeditivos de acesso de muitos alunos aos recursos tecnológicos, contudo, dinamizam caminhos outros de acesso ao conhecimento.

Trajetórias desenhadas na complexidade do processo pedagógico para além dos limites da sala de aula, buscando concretudes coletivas na superação dos obstáculos existenciais relacionando a função reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, os esforços demonstrados em manter os estudantes mobilizados revelam uma pluralidade de inéditos-viáveis, conforme os trechos a seguir retirados do portfólio escolar:

*[...] atividades que instigassem os alunos a aprenderem e a continuarem as rotinas de estudos.*

*[...] avaliar as estratégias de ensino remoto até então desenvolvidas.*

*[...] acolher o aluno em sua singularidade.*

*[...] escolhas metodológicas de forma a garantir a continuidade da aprendizagem fora da escola, atentando-se às famílias que carecem de infraestrutura material e digital.*

*[...] interações pedagógicas respeitando a diversidade e heterogeneidade das formas de ensinar e aprender*

*[...] reconhecer sua perspectiva inclusiva.*

Inferimos que as propostas pedagógicas aqui elucidadas revelam um traçado próprio à manutenção do direito a escolarização dos estudantes jovens e adultos no contexto pandêmico. O incentivo a expressão dos estudantes a partir do resgate de suas memórias, dos seus conteúdos vivenciais e a vocalização do ser e sentir-se em processo de humanização marcam as dinamizações no ensino remoto, ao mesmo tempo que sintoniza com indicativos dos estudiosos do campo da EJA, que apontam para a necessidade de desenhos curriculares que insiram o diálogo e a voz dos estudantes sobre sua experiência social, tendo a intervenção e a ressignificação como horizonte do viver digno e justo ( ARROYO, 2017; SOARES, 2011).

## **Conclusão**

No presente texto partimos da constatação de que uma nova realidade se configura com a pandemia de Covid-19 e nos convoca enquanto profissionais da educação a construir outros sentidos pedagógicos no distanciamento físico e social com o desafio de continuar pulsando na vida dos estudantes e de toda a comunidade escolar com uma presença humanizadora do viver periférico dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto buscamos os inéditos-viáveis e táticas coletivas produzidos pelos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas interações virtuais com os estudantes. Reconhecemos que a educação escolar na EJA só acontece se articulada às

possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos e dos professores.

Dessa forma identificamos nos materiais analisados inéditos-viáveis que evidenciam estratégias metodológicas próprias a garantia de aprender ao longo da vida, que é uma concepção advinda da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) com o intuito de superar a ideia de educação compensatória na EJA. Aspectos de personalidade na elaboração das atividades, a consideração das possibilidades e dos limites do viver dos estudantes, com seus *espaçostempos* e experiências foram recorrentes nas textualidades.

Concluimos que frente ao contexto pandêmico, o direito a educação dos jovens e adultos não foi suspenso no chão da escola, apesar das dificuldades de acesso e da vulnerabilidade da vida desses estudantes, os professores elaboram maneiras de manter o processo escolarização e a afirmação da escola pública de jovens e adultos como tempo-espaço de luta por um digno, justo e humano viver.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar, XVI ENDIPE, Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010.

ARROYO, MIGUEL. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. Kafka por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Escóssia, Líliliana. O coletivo como plano de criação na Saúde Pública. Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação, 13(Supl. 1), 689-694. 2009.

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

Freitas, Adrino. Vargas., e Rodrigues, Allan. (2016). Currículos e políticas/práticas na educação de jovens e adultos tecidas em etnomatemática. *Revista Conhecimento Online*, 1, 46–56. 2016

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 45-57 p.

RODRIGUES, Allan.; GARCIA, Alexandra. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 9, n. 3, 2016.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In:

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

*Submetido e Aprovado em agosto de 2021*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Nome do autor Sandro Tiago da Silva Figueira

Afiliação institucional SMERio

*E-mail:* figueiras.tiago@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5351-0782>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3103883999232068>

Nome segundo autor: Allan Rodrigues

Afiliação institucional: Universidade Estácio de Sá – Programa Produtividade / Universidade do Estado do Rio de Janeiro

*E-mail:* allanrcr@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4371295579248202>