

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

DISSERTAÇÃO

Implicações do distanciamento social na prática docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)

Denise Elidia de Souza Reis

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**IMPLICAÇÕES DO DISTANCIAMENTO SOCIAL NA PRÁXIS
DOCENTE MEDIADORA DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA).**

DENISE ELIDIA DE SOUZA REIS

Sob a Orientação do Professor
Aristóteles de Paula Berino

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R375i Reis, Denise Elidia de Souza, 1976-
 Implicações do distanciamento social na práxis
 docente mediadora do conhecimento no Programa de
 Educação de Jovens e Adultos (PEJA) / Denise Elidia
 de Souza Reis. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
 144 f.: il.

 Orientador: Aristóteles de Paula Berino.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
 Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
 Populares, 2023.

 1. Inédito Viável. 2. Situação Limite. 3. Práxis
 Docente. 4. Ensino Remoto. 5. Programa de Educação de
 Jovens e Adultos. I. Berino, Aristóteles de Paula ,
 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 260/2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.016115/2023-43

Seropédica-RJ, 17 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DENISE ELIDIA DE SOUZA REIS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2023

Membros da banca:

ARISTOTELES DE PAULA BERINO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 17/03/2023 16:28)

ARISTOTELES DE PAULA BERINO

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matrícula: ###436#5

(Assinado digitalmente em 17/03/2023 18:15)

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matrícula: ###834#9

(Assinado digitalmente em 21/03/2023 21:22)

LUIZ FERNANDO CONDE SANGENIS

CPF: ###.###.867-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:
260, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/03/2023** e o código de verificação:
46fbaac297

DEDICATÓRIA

Para todos aqueles que se encontram nos grupos de especial vulnerabilidade, marcados pelo sofrimento humano causado pela exploração capitalista e por toda forma de discriminação agravadas durante a pandemia da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido realizar mais esse sonho dentre tantos outros aos quais me concedeu. Sem os dons do Espírito Santo guiando meu pensar, falar, sentir e agir nada disso seria possível!

O meu ser emana gratidão para Dona Dionice, minha mãezinha que amo imensuravelmente! Todo o esforço despendido com os árduos trabalhos domésticos nas diversas casas de madames, na Zona Sul do Rio de Janeiro, ao longo de décadas, para dar o que não teve aos seus filhos é refletido em parte, nessa dissertação de Mestrado. Infelizmente a senhora partiu no dia 06 de agosto de 2022, num sábado, dedicado a Nossa Senhora e na Hora da Misericórdia! Sua fé se manifestou no momento da passagem e até nesses detalhes, Deus te honrou! Sem sombra de dúvida, foi o pior momento da minha vida! Dia em que meu irmão do meio estava aniversariando e eu fui visitá-la no CTI. Entendo que não pôde me esperar para vê-la. Decerto a vontade de descansar e ir para os braços de Deus era urgente. Uma dor silenciosa ainda habita meu coração enlutado e tem dias que se apresenta em forma de muitas lembranças seguidas de lágrimas. Acredito que essa dor nunca passará, apenas será amenizada. Não existe um dia em que não pense na senhora! Tenho certeza que fiz o meu melhor e se me fosse permitido ter o privilégio do seu convívio ainda conosco, continuaria fazendo sem cessar. Sigo honrando o legado que deixou para todos nós! Minha orfandade se completou depois de vinte e cinco anos. Te amarei e seguirei pela senhora! Dê um abraço bem demorado no pai -Sr. César-, diga-lhe que o amo e que em breve nos veremos. Para os senhores, o meu até logo!

É inevitável escrever esses agradecimentos e não chorar! Meu “Grãozinho de Ouro”, minha filha querida -Daiane-, o que dizer a você? Bons sentimentos brotam do meu coração ao pensar no quanto me ajudou e impulsionou durante todas as minhas caminhadas, incluindo as educacionais. Sabe que por você passaria por tudo novamente, se necessário fosse! Peço licença a Nando Reis para dizer que “Não sei se o mundo é *bão*, mas ele ficou melhor desde quando você chegou e perguntou: _ Tem lugar pra mim?” Afirmo que seu lugar já estava reservado na minha vida e no meu coração desde a minha concepção e assim o será até que eu vá me encontrar com seus avós.

Para os meninos, meus amados irmãos -Seagre Neto e César Junior- minha gratidão pelas orações! Vocês sabem que desde criança sempre gostei de estudar e o Mestrado é a concretização de um sonho gestado muitos anos atrás. Essa conquista é de vocês também.

E para você, Luciano Lopes, a gratidão sincera, amorosa e verdadeira que brota da minh'alma! Você me resgatou, me ensinou a enxergar a vida com mais razão e a blindagem para determinadas contrariedades está dando certo! Faz vinte anos que está ao meu lado, apoiando e aconselhando. Quero envelhecer junto a ti, mas antes disso, curtir bastante a vida contigo, pois, é muito breve. Esse Mestrado foi possível, entretanto, sei que desde 2019 abriu mão de muita coisa. Jamais esquecerei todo o bem que me faz! Que nosa jornada pela vida matrimonial possa continuar pacífica, amorosa e repleta de boniteza! Te amo!

Aos amigos Anaquel, Tyara e Waldeir que sempre me impulsionaram, ajudaram e acreditaram que seria capaz; meu respeito, abraço afetuoso e gratidão!

EPÍGRAFE

“Outro testemunho que não nos deve faltar em nossas relações com os alunos é o de nossa permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser. A nossa entrega à defesa dos mais fracos, submetidos à exploração dos mais fortes. É importante, também, neste empenho de todos os dias, mostrar aos alunos como há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos” (FREIRE, p. 138, 2020e).

RESUMO

REIS, Denise Elidia de Souza. **Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**. 2023. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

O estudo intitulado “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)” objetiva investigar as consequências da medida do distanciamento social na prática dos docentes que atuam no respectivo programa. A pesquisa qualitativa contará com a participação de cinquenta docentes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias, que lecionam num período superior a dois anos, ministrando qualquer Componente Curricular (Disciplina), na Modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA –, em oito unidades escolares, no Ensino Fundamental - 1º e 2º segmento-, que oferecem o PEJA diurno e noturno, situados na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foram utilizados o Questionário e o Grupo Focal como instrumentos dedicados a garimpar e extrair no universo cotidiano, muitas vezes invisibilizado pela ciência moderna, preciosas informações que contribuíssem para o entendimento da realidade do distanciamento social, vivida pelos docentes na sua práxis, na transposição do Ensino Presencial para o Remoto, considerando o contexto pandêmico. Berino, Esteban, Han, Krenak, Oliveira e Santos foram autores eleitos, por assumirem um lugar de liderança nesta pesquisa relacionada com a contemporaneidade. Como o estudo com o cotidiano não analisa dados, as falas dos docentes que refletem os sentimentos norteadores de suas práticas serão associadas aos conceitos Freireanos de “Situações Limites” ou “Inéditos Viáveis”. Esperamos que as conclusões alcançadas nos remetam a reflexões as quais poderão possibilitar novas sondagens concernentes ao tema, baseadas na ética e solidariedade aos educadores nesse momento atípico, inimaginável e epidemiológico.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Inédito Viável, PEJA, Práxis e Situação Limite.

ABSTRACT

REIS, Denise Elidia de Souza. **Implications of social distancing in the teaching practice that mediates knowledge in the Youth and Adult Education Program (PEJA)**. 2023. 144 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The study entitled “Implications of social distancing in the teaching practice that mediates knowledge in the Youth and Adult Education Program (PEJA)” aims to investigate the consequences of measuring social distancing in the practice of teachers working in the respective program. The qualitative research will have the participation of fifty professors of both sexes, of different age groups, who teach for a period of more than two years, teaching any Curriculum Component (Discipline), in the teaching modality of Youth and Adult Education - EJA -, in eight school units, in Elementary School - 1st and 2nd segment -, which offer day and night PEJA, located in the 6th Regional Education Coordination (CRE) in the Municipal Network of Education in Rio de Janeiro. The Questionnaire and the Focus Group were used as instruments dedicated to prospecting and extracting in the everyday universe, often made invisible by modern science, precious information that would contribute to the understanding of the reality of social distancing, experienced by teachers in their practice, in the transposition of teaching face-to-face to remote, considering the pandemic context. Berino, Esteban, Han, Krenak, Oliveira and Santos were chosen authors, for assuming a leadership role in this research related to contemporaneity. As the study with everyday life does not analyze data, the speeches of the professors that reflect the guiding feelings of their practices will be associated with the Freirean concepts of “Limit Situations” or “Viable Unpublished”. We hope that the conclusions reached lead us to reflections which may enable new surveys concerning the theme, based on ethics and solidarity with educators in this atypical, unimaginable and epidemiological moment.

Keywords: Remote Teaching, Viable Unprecedented, PEJA, Praxis and Limit Situation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais programas da EJA.....	44
Quadro 2	Organização do PEJA (2005).....	54
Quadro 3	Respostas dos educadores do PEJA no Grupo Focal: Perguntas-chave	104
Quadro 4	Respostas dos educadores do PEJA no Grupo Focal: Pergunta-chave e Perguntas de encerramento.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formação para professores da PCRJ aprenderem a utilizar a Plataforma <i>Microsoft Teams</i>	65
Figura 2	Aplicativo Escola.Rio.....	66
Figura 3	Retomada das aulas no PEJA da Escola Municipal Deputado Hilton Gama.....	67
Figura 4	Aplicativo <i>Google Classroom</i>	68
Figura 5	Proteção vacinal	77
Figura 6	Vacinas	78
Figura 7	Encontro Remoto de alinhamento do trabalho	84

LISTA DE SIGLAS

ABEU – Associação Brasileira de Ensino Universitário

C. E. – Centro de Estudos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COC – Conselho de Classe

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CREJA – Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

E. F. – Ensino Fundamental

E. M. – Ensino Médio

E. S. – Ensino Supletivo

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

P. O. – Professora Articuladora

PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEE – Programa Especial de Educação

PEJ – Projeto de Educação Juvenil

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUS – Sistema Único de Saúde

UFF – Universidade Federal Fluminense

HRW – Human Rights Watch

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 I- DA MENINA SONHADORA A EDUCADORA E PESQUISADORA	23
1.1 Passado com vistas ao futuro	23
1.2 Experiência pessoal da alfabetização	24
1.3 Trajetória (Trama) docente	25
 II- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PANDEMICO	29
2.1 A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 31	
2.2 Brasil Colônia e Império: Catequização, exclusão e subjugação	32
2.3 Brasil República: analfabetismo e exclusão e o atendimento das elites	35
2.4 Apresentação do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro	47
2.5 Conquistas do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro	60
2.6 Desafios presentes e futuros do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro diante da pandemia.....	62
 III- QUALQUER SEMELHANÇA DA PROFECIA FREIREANA COM A ATUALIDADE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL NÃO É MERA COINCIDÊNCIA.....	72
3.1 A pandemia provocada pelo coronavírus e o distanciamento social hoje	72
3.2 O impacto da pandemia: Haverá volta à normalidade?	79
3.3 O Programa de Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia	82
 IV- METAMORFOSE: PROCESSO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	85
4.1 O docente do Programa de Educação de Jovens e Adultos e a metamorfose	86
4.2 Saindo da zona de conforto: adequação ou negação da técnica?	87
4.3 Mudar é difícil, mas é possível!.....	89

SUMÁRIO

INCERTEZA PANDÊMICA DIANTE DOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO... E AGORA?	92
5.1 A importância da prática docente na mediação do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos	95
5.2 Situações Limites ou Inéditos Viáveis? Onde está alicerçada a prática dos docentes do PEJA?	96
 VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
 VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
 VIII- APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional estive imersa na Educação de Jovens e Adultos -EJA- e tenho especial afeição por essa Modalidade de Ensino. Procuro me manter atualizada sobre o que se tem pensado, discutido e escrito a respeito desse assunto, suas propostas políticas, seus métodos pedagógicos, seus materiais didáticos, pois, tudo isso ressignifica as práticas daqueles que se empenham no Processo de Ensino e de Aprendizagem.

Sou Professora II -Ensino Fundamental (E. F.) I -1º ao 5º ano- concursada da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro -PCRJ-, desde junho de 2022 exerço o cargo de Diretora Adjunta da Creche Municipal Luis de Souza da Costa Barros em Costa Barros e atuei nos últimos quatro anos como Professora Orientadora -P. O.- do Programa de Educação de Jovens e Adultos -PEJA- na Escola Municipal Deputado Hilton Gama na Pavuna. O PEJA é uma política educacional da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro específico para Modalidade EJA na etapa E. F. dos anos iniciais aos finais. No Programa o currículo é abordado de maneira Presencial na maioria das unidades escolares. O mesmo possui características específicas, que objetivam atender a diversidade dos sujeitos que buscam esta Modalidade de Ensino. A metodologia deve propor uma relação dialógica entre o educador e o educando buscando construir a autonomia do estudante, valorizando e respeitando sua cultura, conhecimento e individualidade.

A P.O. está presente em cada escola que oferece o PEJA e tem como uma das suas principais atribuições dinamizar os Centros de Estudos -C. Es- e Conselhos de Classe -COCs- que são reuniões ocorridas trimestralmente com a Equipe de Direção e os docentes, a fim de avaliar o seu desempenho e o dos alunos durante o período letivo. A partir dessas reuniões que eventuais problemas da Unidade Escolar ou do Processo de Ensino e de Aprendizagem são discutidos, acarretando um plano de ação para que sejam resolvidos. Também faz parte da competência da P. O. acompanhar a vida escolar dos educandos, os momentos de avaliação do trabalho desenvolvido, controlar o fluxo de materiais para alunos e professores, assessorar pedagogicamente ambos e garantir a integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico -PPP- da escola.

O PPP é um documento que deve ser elaborado por todas as escolas. É como uma bússola que orienta o caminho a seguir, direcionando e buscando não apenas metas, mas também ações que aprimorem o trabalho e melhorem a qualidade do Ensino oferecido pela Unidade Escolar. O contexto social, cultural e econômico em que a instituição está inserida e os fatores específicos da mesma são essenciais na sua preparação realizada pelos professores, equipe pedagógica, alunos, famílias e comunidade escolar. É um documento formal por orientar o trabalho durante todo o período letivo, definindo e articulando o que será ensinado e como será ensinado, além de ser flexível para atender as necessidades dos educandos, contudo, precisa ser acessível a todas as pessoas da comunidade escolar. Necessita ser atualizado sempre no início do ano letivo e consultado constantemente para garantir que esteja sendo praticado.

A P. O. participa da atualização do PPP e da sua execução ao longo do período das aulas, além disso, precisa ter conhecimento teórico e prático sobre educação, disponibilidade para ouvir e dialogar, empenho para enfrentar as dificuldades encontradas e tentar, na medida do possível, minimizá-las. Embora essencialmente pedagógica, esta função não era reconhecida pela PCRJ como tal, sendo considerada de caráter técnico, fazendo com que os professores que a exerciam, até então, perdessem o direito à aposentadoria especial que é o benefício devido ao

profissional que comprovar, exclusivamente, efetivo exercício na função de magistério no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, e ainda, cinquenta e cinco anos de idade e trinta anos de contribuição, se homem e cinquenta anos de idade e vinte e cinco anos de contribuição, se mulher. Com a Resolução da Secretaria Municipal de Educação -SME- nº 1311, a P. O. obteve a garantia do cunho pedagógico, sendo considerada regente e assegurou que toda escola com PEJA, independentemente do número de turmas -até então eram apenas as escolas com 8 turmas ou mais-, tenha um professor desempenhando esta função.

Foi no cotidiano do trabalho que surgiram as inquietudes que resultaram nesta pesquisa. A volta de ex-alunos da escola -alguns de minhas turmas de alfabetização-, que estudaram quando crianças, agora jovens no PEJA; nossas conversas sobre sua ida para “a noite”; as conversas com algumas mães -sempre são as mães, avós, tias, madrastras que atendem ao nosso chamado- sobre o processo de ida dos seus filhos para o “noturno”, sobre suas trajetórias escolares marcadas por baixo desempenho, relacionamento interpessoal conflituoso com os seus pares ou professores, faltas e transferências constantes de uma Unidade Escolar -U. E.- para outra. Nota-se que os jovens possuem suas histórias de vida enraizadas por desigualdades sociais.

Essa é a realidade vivida por muitos sujeitos da EJA e, também é neste quadro que se insere a intervenção do educador cujo papel principal é, a nosso ver, o resgate do direito à educação que foi sonogado a esses jovens e adultos.

Assim sendo, a educação deve ser oferecida num ambiente democrático, solidário, empático, respeitoso, orientado, que favoreça experiências significativas, estimule a participação desse jovem de maneira reflexiva e crítica objetivando-o a intervir nessa realidade até então vivida, rompendo-a em seu benefício e da coletividade.

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2020a, p.116).

Considerando a difícil tarefa do educador diante destes aspectos, reconhecemos também que o mundo passou por profundas transformações que impactaram a vida do ser humano de diversas maneiras, principalmente em seu modo de pensar, sentir e agir. As relações antes tão próximas precisaram ser distanciadas fisicamente e fronteiras foram fechadas, devido à invasão súbita e inimaginável de um inimigo invisível e violento que causou pânico, mortandade, caos no sistema de saúde, na economia e o fechamento global de unidades escolares. Hoje em dia ainda sentimos os efeitos devastadores e cruéis do vírus.

Até mesmo essa pesquisa foi afetada e alterada pelo vírus, pois, inicialmente foi pensada e escrita em um período de aparente normalidade e presencialidade no segundo semestre de 2019 com base em uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares -PPGEDuc-, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ-. Nessa ocasião ainda não estávamos sob as exigências sanitárias como forma de manter a saúde e garantir a vida, contudo, ao sermos atingidos pela doença infecciosa causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2 -síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2- que acarretou numa pandemia denominada

Covid-19, declarada pela OMS, no dia 11 de março de 2020, exigindo de nós entre tantas outras medidas preventivas o distanciamento social, a pesquisa inevitavelmente necessitou ser adequada e reformulada. Assim, o Questionário utilizado como um dos instrumentos para garimpar nas multiplicidades de elementos constitutivos dos professores que atuam no PEJA, informações, pistas, indícios, sinais que contribuíssem para o entendimento da realidade do distanciamento social vivida por estes na sua práxis, na transposição do Ensino Presencial para o Remoto, que seria realizado presencialmente, necessitou também ser reformulado e transposto para a virtualidade.

Levado em consideração o novo contexto pandêmico, o estudo continuou com a vivência da pesquisadora atuando como P. O., o que lhe possibilitou investigar os efeitos do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no PEJA, sem, contudo, esquecer que esses educadores estão sendo desafiados para assegurar o cumprimento de sua principal e mais específica atribuição: ensinar aprendendo.

Deste modo, diante da pandemia instaurada, realizando as necessárias reformulações na pesquisa qualitativa que observa, descreve, investiga e estuda o cotidiano, o caminho metodológico desenvolvido e aplicado, necessitou ser revisto, para refletir sobre os percursos já trilhados até então, perceber seus possíveis limites ou viabilidades, buscando a possibilidade de novas rotas ou se mantendo na mesma, desde que se diferenciasse em certos pontos do modo validado pelo proposto rigor científico, que algumas vezes acaba reduzindo o que é pesquisado a algo sem vida e sem processualidade, inferiorizando ponderações sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento.

Considerando esse quadro emergente e urgente, a metodologia de pesquisa adotada será de abordagem qualitativa, que visa no aprofundamento da “compreensão de um grupo social, de uma organização, opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (Goldenberg, 1997, p.34).

Dessa forma, buscando um novo caminhar que propõe um reencontro entre o conhecimento produzido pela ciência moderna com o conhecimento presente no cotidiano e que durante tanto tempo vem sendo invisibilizado por valorizar as vozes, os modos de agir e de enfrentar as situações, as falas dos docentes que representam os sentimentos norteadores de suas práxis -ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo- mediadoras do conhecimento no PEJA serão associadas aos conceitos Freireanos de “Situações Limites” ou “Inéditos Viáveis”.

Cabe ressaltar que, práxis docentes mediadora do conhecimento pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora, através da mediação do processo educativo que decorre do diálogo crítico e reflexivo da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro.

Além disso, buscamos ouvir o que os educadores do PEJA tem a revelar, retomando a perspectiva dialógica de Freire que oportuniza a estes sujeitos -e também a todos nós- dizerem o mundo segundo o seu modo de ver, construindo novos saberes a partir do diálogo que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança na construção do “ser mais”, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens e de todos os excluídos do sistema social.

Diante do exposto, neste cenário caótico e crítico, os educadores precisaram refletir sobre suas práticas e se reinventar -ou não-, transcendendo com sua tarefa de instruir, buscando

estratégias em seus lares para o *home office* e tentar, na medida do possível, superar as possíveis dificuldades em dominar as tecnologias de comunicação e informação, visto que, nem todos compreendem o aparato tecnológico com igual propriedade.

Esses fatores fazem com que estejamos empáticos com os educadores, diante das diferentes condições -físicas, emocionais, financeiras e de infraestrutura- pelas quais estão passando, atreladas as implicações do distanciamento social, que podem ou não ter reinventado suas práticas com aulas e atividades baseadas no Ensino Remoto, seguindo as recomendações das autoridades e governantes para conter o avanço da Covid-19. Essa verificação vem-se dando desde a segunda quinzena do mês de março de 2020, com reuniões *on-line* -devido as circunstâncias- que objetivaram mobilizar a comunidade escolar a cumprir com sua função social em situação pandêmica e também, em observância ao Decreto Rio N° 47247, de 13 de março de 2020a que estabelece um conjunto de ações necessárias à redução do contágio da doença, e dá outras providências, inclusive que os servidores, em razão da natureza de suas atribuições, possam trabalhar, em regime excepcional de teletrabalho, em suas moradias.

Essas reuniões quinzenais com os Diretores, P. Os. e dois elementos da 6ª CRE ¹ que são responsáveis pelo PEJA e acompanham as oito escolas que possuem o Programa, tornaram-se um momento para o debate vivo, sendo um espaço assegurado para pensar, estudar e refletir sobre a prática pedagógica, rever pressupostos, socializar descobertas, certezas, sucessos, como também indagações, inquietações, dificuldades e busca de subsídios de que necessitamos, pois, possibilitaram constatações importantes sobre o diagnóstico da atual situação vivida pelos docentes em seu fazer pedagógico. Recebemos o repasse do que está sendo discutido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro -SME/RJ- e pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos -GEJA- que tem por objetivo articular políticas públicas de acesso e permanência ao E. F., na Modalidade de EJA, para pessoas acima de 15 anos que não o acessaram e o concluíram na idade considerada própria. As ações da GEJA visam assegurar políticas públicas de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos de forma reparadora, equalizadora e qualificadora objetivando o fortalecimento da Modalidade e a ampliação de possibilidades de uma educação ao longo da vida.

Nesses encontros podemos opinar concordando ou discordando sobre variados assuntos. Portanto, não é o momento privilegiado da fala monopolizada de uma autoridade central que faz comunicados aos subordinados. Cada reunião é parte de um processo sequencial e sistematizado, pois, é fundamental, o resgate do processo histórico do grupo de educadores, em seus momentos de fragilidade e em seus saltos qualitativos.

Nesse sentido, a abordagem da presente pesquisa está intimamente relacionada com a contemporaneidade, pois a humanidade foi surpreendida por uma pandemia, nos impossibilitando de continuarmos nossa vida da forma como vivíamos até então. Sem previsão de retorno para as escolas os professores precisaram reinventar suas práticas pedagógicas anteriormente oferecidas presencialmente no espaço físico de uma sala de aula pelo Ensino Remoto no ambiente virtual. Para esses educadores ficou o desafio da continuidade da educação formal, através de ferramentas digitais, de forma que o Ensino não perdesse sua qualidade e a garantia do direito ao acesso à educação pelos alunos não fosse negado.

¹ A estrutura da Secretaria Municipal de Educação -SME- do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação -CREs-, que cobrem as diferentes regiões do município. As CREs são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas, dentre outras atribuições, são responsáveis pelo planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência. As escolas da Rede Municipal estão distribuídas de forma equilibrada entre as 11 CREs. As CREs também são responsáveis pelo acompanhamento das políticas propostas pela SME nas escolas, fazendo a articulação entre o micro e o macro, ou seja, entre as determinações da SME e as escolas.

Ter feito parte da vida de alguns alunos nos Anos Iniciais do E. F., que agora frequentavam o PEJA me fez duvidar da possibilidade de realizar esta pesquisa. Meu receio era não conseguir separar a P.O. atuante no cotidiano da pesquisadora. Por fim entendi que realmente é impossível separar; a pesquisa, fosse ela na escola onde atuava ou não, seria fruto do meu olhar, carregada das minhas experiências e inquietudes, tal como pontifica Freire (2019a):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2019a, p. 30).

Portanto, enquanto professora e como pesquisadora busquei investigar os efeitos do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no PEJA, atentando que desempenharam sua fundamental incumbência -ensinar aprendendo- que é no fundo o que o povo espera deles e, isso já é por si só, bastante revolucionário.

A pesquisa foi dividida em cinco capítulos e inicia com a introdução que apresenta a proposta da investigação. O Capítulo I, “Da menina sonhadora a educadora e pesquisadora” relata o passado da pesquisadora com vistas ao futuro, a experiência pessoal da alfabetização e as tramas docentes percorridas para chegar até a conclusão do Mestrado. No Capítulo II, “A Educação de Jovens e Adultos no contexto pandêmico” retrata o relato da trajetória da EJA no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais e os revezes ocasionados pela pandemia nessa Modalidade de Ensino. Ainda descreve o PEJA no Município do Rio de Janeiro, passando por algumas conquistas alcançadas ao longo dos anos e os desafios -presentes e futuros- na conjuntura pandêmica.

O Capítulo III, “Qualquer semelhança da profecia freireana com a atualidade em tempos de distanciamento social não é mera coincidência” define pandemia, detalha o seu surgimento, explica as principais intervenções não farmacológicas como opções para a mitigação e controle da doença em nível local e global, esclarece distanciamento social e seus tipos, as variantes do Coronavírus e a importância da vacinação. Ainda, ocorre uma reflexão sobre a volta à normalidade. Acreditamos que muitos educadores e educandos estão ansiosos por esse regresso, mas, decerto não haverá um “novo normal” a se voltar.

Em seguida, no Capítulo IV, “Metamorfose: Processo necessário à Educação Libertadora” há a definição do verbete metamorfose que é associado a ideia de mudança contida nas obras de Freire. Nesta etapa do estudo buscamos verificar se os educadores do PEJA experienciaram ou não suas práticas metamorfoseadas, ao transpor o Ensino Presencial para o Remoto traçando um paralelo relacionado com a fábula descrita no livro “*Quem mexeu no meu queijo?*” (2000) de Spencer Johnson onde os termos zona de conforto e labirinto são relacionados respectivamente ao Ensino Presencial e Remoto. Nessa etapa temos uma abordagem da técnica e da mídia aplicadas na educação e a utilização dos meios de comunicação na prática educativa, através de um diálogo de Paulo Freire e Sérgio Guimarães encontrado no livro *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação* (2021b) e ainda a consideração se a mudança é algo possível.

O Capítulo V nomeado por “Re(pensar) e re(inventar) o trabalho pedagógico num tempo de incerteza pandêmica diante dos desafios do Ensino Remoto... E agora?” é inaugurado com a música “*Pela Internet*” de Gilberto Gil que foi a alavanca para explicar a diferenciação de

Ensino Remoto e Educação a Distância -EAD- e esclarecer ainda o que é “*Live*”, pois, a pandemia vem modificando os padrões da sociedade e esse fenômeno se expressa também nos modos de comunicação entre as pessoas. Em seguida, houve a definição do que é práxis para Paulo Freire e a importância desse conceito na mediação do conhecimento dos alunos. Nesse ponto do estudo, as falas dos docentes sobre o alicerce de suas práxis durante a pandemia foram relacionadas como as Situações Limites ou os Inéditos Viáveis propostos pela Educação Freireana², que se fundamenta na premissa de que cada indivíduo é agente da própria libertação à medida em que adquire conhecimento. Ela é baseada no respeito aos contextos, as especificidades e as condições socioculturais -tanto dos educadores quanto dos educandos-, através do diálogo, objetivando que os indivíduos se tornem autônomos, livres e capazes de tomar decisões com criticidade e discernimento, alinhada com os problemas e as necessidades atuais.

Para ter em mãos material suficiente que remetesse a ouvir o que os docentes do PEJA tem a nos revelar para que a hipótese do estudo pudesse ser sustentada ou refutada, foi necessário utilizar o Questionário e Grupo Focal como instrumentos de coleta de dados objetivando garimpar e extrair no universo cotidiano, muitas vezes invisibilizado pela ciência moderna, preciosas informações que contribuíssem para o entendimento da realidade do distanciamento social, vivida pelos docentes na sua prática, na transposição do Ensino Presencial para o Remoto, considerando o contexto pandêmico. A escrita inicial da pesquisa no final do ano de 2019 se deu na realidade da presencialidade e em março de 2020 a pandemia pairou sobre o mundo direcionando o trabalho para uma virtualidade até então nunca antes pensada. Os sujeitos participantes tiveram acesso por meio digital ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todas as especificidades antes de sua participação no Questionário *on-line*.

Houve uma reformulação do Grupo Focal devido a Circular Conjunta nº 1 das Subsecretarias de Articulação e Integração da Rede, de Ensino e Executiva da Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2021a) que informa o término do rodízio e o acesso pleno ao Ensino Presencial na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Assim, devido esse documento, a pesquisa necessitou ser recalculada para esse novo tempo de estar presente de educadores e educandos nas salas de aula, fazendo com que o Grupo Focal ocorresse de forma Presencial nos Centros de Estudos as sextas-feiras nas unidades escolares que oferecem o PEJA, não havendo a necessidade de realizá-lo em ambiente virtual.

Na sequência, o estudo abrangeu as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas que fundamentaram o processo de escrita, bem como pelo anexo, contendo o Questionário e o Grupo Focal.

Por considerar as especificidades deste estudo, a necessidade de definição de alguns conceitos apontados no mesmo, bem como respeitar os docentes que habitam o cotidiano do PEJA, o escopo teórico-metodológico foi fundamentado em obras e artigos de alguns autores como Berino (2021), Esteban (2002), Han (2017), Krenak (2020), Oliveira (2008), Santos (2020), dentre outros estudiosos do assunto, por assumirem um lugar de liderança em pesquisas relacionadas com a contemporaneidade, pois, a humanidade foi surpreendida por uma pandemia, nos impossibilitando de continuarmos nossa vida da forma como vivíamos até então e a literatura na área está se configurando com as respostas dos docentes a esse cenário. Pela pesquisa abordar o cotidiano dos educadores que atuam no PEJA no contexto pandêmico e pela

² Ao ser entrevistada, a professora e escritora Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire, recomendou o uso do adjetivo Freireano, com a letra e não Freiriano com i, conforme o desejo expresso pelo educador, ao ser consultado sobre essa questão. (GERMANO, 2006, p. 102).

necessidade de nos inteiramos sobre o que eles têm a nos revelar, Freire (2019) com sua perspectiva dialógica e reflexiva é um autor fulcral e presente no estudo.

A temática abordada retrata um fenômeno relevante científica e socialmente, além de trazer uma abordagem atual, atrelada ao cotidiano sobre a implicação de um fenômeno na prática docente que pode ou não ter se reinventado com aulas e atividades baseadas no Ensino Remoto, proporcionando, dessa forma, mais importância ao assunto. Salienta-se que a literatura na área está se configurando com diferentes falas dos docentes a esse cenário e que a pesquisa poderá dar visibilidade para a população investigada com possíveis mudanças de concepções da sociedade em relação aos docentes do PEJA durante a pandemia.

Assim, levando em conta a relevância do estudo, além da institucional que está em conformidade com a Linha de Pesquisa “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”, a presente pesquisa adotará como procedimentos metodológicos, a abordagem qualitativa como trajetória para responder sobre os efeitos da medida do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no PEJA, considerando o contexto pandêmico.

Os sujeitos convidados como participantes dessa pesquisa corresponderam a cinquenta docentes que lecionam em oito U. Es., no E. F. -Anos Iniciais e Anos Finais-, que oferecem o PEJA diurno e noturno, situados na 6ª CRE, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa população foi composta por professores de ambos os sexos, de diferentes faixas etárias, que lecionam num período superior a dois anos ministrando qualquer Componente Curricular (Disciplina) -Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Linguagens Artísticas, Língua Estrangeira e Educação Física- na Modalidade de Ensino EJA.

Esses professores selecionados se adequaram ao critério de inclusão, pois, preencheram os requisitos necessários para participar desse estudo e por suas características peculiares se ajustaram na questão que pretenderá ser respondida através de reflexões. O critério de exclusão ocorreu com os sujeitos que mesmo lecionando no PEJA não atendem ao Programa por um período superior a dois anos e os sujeitos que se recusaram ou desistiram de participar do Grupo Focal -um dos instrumentos de coleta de dados, assim como o Questionário- também incidiram neste critério. Essas ferramentas passaram por um pré-teste a fim de evidenciar possíveis falhas existentes. O critério utilizado para incluir documentos -deliberações, legislações, decretos- foram oriundos da SME/RJ que normatizam ou sustentam o Programa, contextualizados com a pandemia.

Também, essa produção acadêmica respeita a regra de que toda pesquisa com seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assim, só passou a ter validade após sua aprovação pela Plataforma Brasil.

Uma vez que o estudo com o cotidiano não analisa dados, as falas dos docentes que refletem os sentimentos norteadores de suas práxis serão associadas aos conceitos Freireanos de “Situações Limites” ou “Inéditos Viáveis”.

Utilizando esses caminhos, enfoques e materiais que possibilitaram o caminhar da pesquisa, pretendemos favorecer a reflexão sobre os efeitos que a medida do distanciamento social vem causando na práxis docente na mediação do conhecimento no PEJA. Certamente, os que tiverem a oportunidade de percorrer as tramas aqui escritas, vividas e sentidas, poderão enxergar com mais sensibilidade e empatia o fazer docente em tempo pandêmico, atrelado a tecnologia como propulsora na transposição do Ensino Presencial para o Remoto.

Acreditando que identificando como ocorre a atuação desses professores e o sentimento que norteia sua práxis poderemos ajudá-los a refletirem sobre essa prática com seriedade e profundidade, avaliando-a continuamente, a fim de buscar a forma mais eficaz e adequada para

cumprir com suas funções em tempos de pandemia sem anular sua humanidade com a cobrança excessiva de produtividade.

Ademais, estima-se que a presente pesquisa dê visibilidade para a população que está sendo investigada ao surgirem as respostas das consequências do distanciamento social nas suas práticas configuradas com artefatos tecnológicos e as redes sociais para tentar garantir, na medida do possível, a Educação Formal Presencial transposta no Ensino Remoto. Poderão ocorrer mudanças nas ideias, juízos e opiniões da sociedade em relação aos professores com os resultados advindos deste estudo.

Por meio dessa investigação, que não trará ônus para a PCRJ, os profissionais que trabalham com Ensino e Aprendizagem poderão também, ampliar os conhecimentos sobre a EJA e conhecer como é o funcionamento do Programa em oito escolas do Município do Rio de Janeiro na 6ª CRE, além de ser útil para aprimorar a prática dos docentes para o enfrentamento dos desafios que surgem em uma Modalidade de Ensino com tantas peculiaridades, num momento totalmente adverso do que já vivemos.

CAPÍTULO I

DA MENINA SONHADORA A EDUCADORA E PESQUISADORA

Ao longo deste capítulo apresento as tramas³ pessoais e profissionais percorridas por mim desde a meninice até os dias atuais, e ainda, narro a importância do encontro com o público jovem e adulto desde o início da docência que possibilitou a metamorfose da educadora em pesquisadora.

1.1 Passado com vistas ao futuro

Ainda me lembro dos meus tempos de meninice em que usava os vestidos e sapatos herdados das primas mais velhas, com o cabelo trançado enfeitado com laçarote de fita, que disputava o balanço com os dois irmãos mais novos e a renca de primos.

Todos nós fomos criados no quintal da avó paterna Maria que contava muitas histórias para os netos. Em uma dessas histórias nos contou que quando estava para casar, seu noivo - avô Seagre- comprou um terreno espaçoso para construir uma casa para eles.

_ Maria, esse terreno é pra nós e nossa futura molecada!

_ Meu bem, é um terreno bem espaçoso!

_ Quando eles forem casar também, se quiserem, poderão construir suas casas aqui! Não vai ser bom?

_ Ah, sim! Vai ser muito bom ter a filharada, genros, noras e netalhada tudo junto da gente, né bem?

_ É verdade! Vai ser uma maravilha mulher! A família vai ficar grande, forte e unida!

Soube pelos relatos de minha avó que ele pagou o terreno com um dinheiro chamado Réis que veio lá de Portugal e foi usado aqui no Brasil durante muitos anos. Parece que meu avô estava fazendo alguma profecia!

Me lembrei do patrono da educação brasileira, educador e filósofo, que em 19 de setembro de 2021 completaria 100 anos e que foi homenageado pelo seu centenário. Esse senhor inteligente e apreciado por muita gente aqui no Brasil e lá no exterior também, disse uma vez que “pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas.” (Freire, 2019b, p. 136).

Vejo meu avô nos dizeres desse senhor que comparo como um plantador de futuro. Meu avô nos deixou suas raízes e sonhos como herança! Conseguiu pensar no amanhã para ele e

³ Paulo Freire lê a vida e os acontecimentos como trama. (Freire, 2020b, p.45)

para seus descendentes. Com sua fala profética e esperançosa anunciou como poderíamos viver melhor.

1.2 Experiência pessoal da alfabetização

Lembram do senhor que comparou o pensar no amanhã como profecia? Pois bem, o nome dele é Paulo Freire e quando criança brincou muito. Brincadeiras de rua, com os irmãos -Armando, Stela e Temístocles- e outros companheiros, nas quais não existiam barreiras de classe social, etnia, cor ou credo no relacionamento dos brincantes. Brincadeiras que viveram para sempre em sua memória.

Sobre sua experiência de alfabetização ele nos diz que: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 2011, p. 24)

A mangueira teve significado especial para Freire. Foi à sombra dela, rabiscando o chão com gravetos, auxiliado pelos pais -Sr. Joaquim e Sra. Edeltrudes-, que iniciou sua alfabetização. A utilização das palavras do universo pessoal sempre esteve presente na proposta de Paulo Freire para o processo de alfabetização.

A primeira professora de Freire se chamava Eunice Vasconcelos e o convidou a se interessar amorosamente pelas palavras:

Jovenzinha de seus 16, 17 anos [...], ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e, particularmente, os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa do Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: ‘Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...’ [...] Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: ‘Ai que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá’. (GADOTTI, 1996, p. 31).

O cenário que compôs minha alfabetização foi um pouco parecido com o de Freire no que se refere a quintal e mangueira. Havia um quintal espaçoso delimitado com cercas de madeira repleto de árvores frutíferas: abacateiro, amendoeira -com um balanço bem disputado-, bananeira, jenipapeiro, mangueira e pé de jamelão. Tinha chiqueiro, galinheiro, horta, fogão de lenha e poço artesiano. Lembro do amor entre meus irmãos e eu e da cumplicidade com os muitos primos.

Um momento marcante eram os almoços de fim de semana muitas vezes feitos no fogão de lenha, utilizando os legumes e temperos da horta, fartamente oferecidos numa comprida mesa disposta na varanda na casa da avó Maria. No mês de junho a parentada se reunia para fazer a Festa Junina com variadas guloseimas típicas, fogueira onde colocávamos batata doce para assar na brasa e a famosa dança de caipira que era o momento mais divertido da festa. Minhas primas e eu ficávamos deslumbrantes nos vestidos feitos com tecido colorido de chita costurado pela avó na sua máquina de costura com pedal e a cabeça ornamentada com tranças e laçarotes nas pontas.

Tão logo a fogueira abrandava, também ficávamos tranquilos para ouvir as histórias e contos da avó Maria -falecida em 1985- e dos tios -parentes mais velhos sempre tinham algo a

contar-. Nós crianças ficávamos quietinhas ouvindo minuciosamente para não perder nenhum detalhe. Quando eram as lendas do nosso folclore como Lobisomem, Mula sem cabeça ou Saci-Pererê, nem conseguia dormir direito. Gostava particularmente quando minha avó falava com saudade do seu finado esposo que não conheci. Sua fala ficava mais suave quase como num sussurro, seu olhar contemplava o céu estrelado encimado pelo luar e com as chamas da fogueira a iluminar seu rosto conseguia enxergar ocasionalmente umas lágrimas deslizando lentamente.

Minha alfabetização começou com a tradição oral, na escuta atenta e na curiosidade aguçada em querer descobrir o porquê das coisas. Decidi ser professora bem cedo e dava aula para as aves, os porcos e os cachorros. Lecionava, apresentando tudo o que aprendia na escola formal para os alunos da escola da vida composta pelos animais do quintal. Dava nomes para eles e até fazia chamada! No balanço, a cada impulso procurava subir o mais alto que pudesse e ficava sonhando acordada em desvendar o mistério das letras para conquistar meus sonhos.

1.3 Trajetória (Trama) docente

Com o passar dos anos conquistei um dos meus muitos sonhos e me tornei professora. Nunca me esqueci das origens, do percurso da minha história e do legado deixado por meus avós. Não tive a sorte de conhecer nenhum parente por parte da minha amada mãe. A única coisa que sei até hoje é que meu avô materno já havia falecido e a avó materna estava muito doente, pois, antes de vir a partir deu todos os filhos para que outras famílias pudessem criá-los. Acredito que ela devia estar seriamente adoentada e/ou desenganada pelos médicos para uma atitude tão extrema como essa. Minha mãe -Dionice- foi criada por uma família de portugueses. Fazia todo o serviço doméstico da casa e recebia abrigo, alimentação e roupas. Em 1975 conheceu um jovem -César- e se enamorou dele. Se casou no ano seguinte e saiu da casa na qual viveu por vinte anos. Após alguns poucos meses de casados vim ao mundo cercada de amor e cuidado.

Aos vinte e quatro anos entrei na Faculdade e conheci Paulo Freire através do livro *Pedagogia da Autonomia* (2019a) e, desde então, nutro por ele uma grande afeição, pois nos ajuda através da consciência crítica libertadora a construir uma sociedade menos difícil, imbuídos da potência da boniteza crendo em um mundo mais justo na travessia da vida. De acordo com Freire (2020b, p. 45), “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura”. Todos os seres humanos estão fazendo um caminho, mas, durante essa trajetória, devemos nos lembrar sempre que temos nossas raízes, temos nosso primeiro chão e não estamos com o corpo vazio ou seco, estamos envolvidos nos acontecimentos da vida -tramas- que podem ser felizes ou não.

Uma das tramas mais dolorosas pelas quais passei foi a perda do papai aos 51 anos de idade ocasionada por um acidente vascular cerebral em 24 de janeiro de 1998. Como eu o amava e sinto falta dele até hoje! Apesar disso, me refiz trazendo comigo o legado deixado por ele, pautado no tripé de prioridades para sua família: alimentação, educação e saúde. Nem tive tempo de viver o luto pois, tinha uma filha de 1 ano e 4 meses para criar. Essa criança me anunciava que deveria ter fé e esperança no futuro e no sonho possível. Tão angustiante quanto essa trama foi a partida da minha mãezinha querida. No dia 06 de agosto de 2022 uma espada transpassou meu coração que se encontra ainda enlutado enquanto digito essa dissertação. Sigo por ela que sempre procurou dar para os filhos o estudo tão importante para ser alguém na vida, como dizia! Hoje afirmo com todas as letras em alto e bom som, querida e saudosa mãezinha, Dona Dionice: _Seus três filhos, estudaram e são alguém na vida! Gratidão por tudo e por tanto! Honrarei seu legado!

Peço que evoque na sua memória uma trama, algum acontecimento da sua vida que tenha sido muitíssimo significativo e do qual nunca se esquecerá! Pensou? Essa trama que você trouxe a sua memória é apenas uma das muitas que compõem sua humanidade. Agora, vou compartilhar com vocês algumas tramas/acontecimentos que moldaram e continuam moldando minha docência, me dando asas para novos voos:

Em 1992 iniciei o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª Série na Escola Municipal Belford Roxo, situada no mesmo município em que nasci e onde resido até hoje - Belford Roxo-. No início do estágio fui contratada como professora auxiliar em uma escola particular no bairro onde morava -Jardim Bom Pastor- e, dessa forma, aprimorava minha prática. Concluí o curso em 1994 e no ano seguinte já assumia uma turma como professora regente.

No ano 2000 tive a oportunidade de participar gratuitamente do Curso de Capacitação de Alfabetização de Jovens e Adultos pela Associação Brasileira de Ensino Universitário - ABEU- de Belford Roxo. Essa capacitação foi necessária para que pudesse atuar no Programa Alfabetização Solidária, que foi criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e de expandir o acesso de jovens e adultos à educação nos municípios que apresentavam os índices mais elevados de analfabetismo no país. Por meio deste programa, os alunos eram orientados a se matricularem na EJA para que, assim, pudessem dar prosseguimento ao processo de escolarização.

Aprendi muito durante a capacitação com os professores da ABEU e principalmente na prática diária com os alunos que não se restringia a escrever o seu próprio nome, mas a compreender, participar do processo e a pensar sobre o que foi lido e escrito. Deixava evidente para eles que a alfabetização era apenas o primeiro passo no caminho do conhecimento formal, pois meu objetivo era que ampliassem sua visão de mundo, criticidade e reflexão, que seriam solidificados com a continuidade dos estudos.

Nesse mesmo ano -2000- iniciei minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense -FEBF-, pois queria aprender mais sobre diversos assuntos pertinentes à área educacional, precisava concluir essa etapa dos estudos para me sentir mais confiante no meu trabalho.

Na faculdade em 2001, por indicação de um professor que também era diretor técnico de um projeto em Belford Roxo, houve a oportunidade de trabalhar com adolescentes e novamente aprendi um pouco mais. Essa experiência foi um desafio muito enriquecedor que jamais esqueerei. Tornei-me Orientadora Social Bolsista do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e tinha por atribuições orientar jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, pertencentes a famílias de baixa renda, isto é, com renda per capita de até meio salário mínimo, inscritas no Cadastro Único. O projeto consistia em oferecer capacitação teórica e prática por meio de atividades que não configuravam trabalho, mas que possibilitavam a permanência dos jovens no Sistema de Ensino com uma formação cidadã, preparando-os para futuras inserções no mercado de trabalho e para atuação na comunidade onde residiam.

O Projeto Agente Jovem era um programa do Governo Federal e tinha por objetivo o desenvolvimento pessoal, social e comunitário de jovens, que passavam por capacitação em temas relacionados a Direitos e Deveres, Cidadania, Saúde e Meio Ambiente e que exerciam atividades práticas em sua comunidade como parte da formação humana e social. O adolescente que participava do Programa Agente Jovem recebia uma bolsa mensal que correspondia a R\$ 65,00 durante o período em que estivesse incluído no Programa e atuando em sua comunidade, estando condicionada a frequência mínima de 75% na escola na qual estudava e na capacitação

pertinente ao Projeto. A permanência do jovem no Projeto era de um ano, porém, em casos de extremo risco social, o Conselho Tutelar e/ou Conselho de Assistência Social poderia validar a permanência dele por mais dois anos. O desligamento do jovem sempre ocorria quando ele completava 18 anos.

Nesse mesmo ano -2001- entrei para o Município do Rio de Janeiro como Professor II, lecionando do 1º ao 5º ano do E. F., cumprindo uma carga horária de 22h30min semanal. Durante anos auxiliei os alunos a se apropriarem das várias formas de comunicação e produção culturais constituídas pela humanidade, valorizando sua bagagem cultural. Participei da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar na qual estava lotada, juntamente com os gestores que são os maestros da aprendizagem e com o coletivo, que é formado pelos enlaces de comunicação e emoção -dentro e fora da escola-. Em meu trabalho como professora sempre conduzi a prática da avaliação da aprendizagem pela vertente diagnóstica, zelando pela aprendizagem dos alunos e elaborando estratégias para os de menor desempenho. Sempre que possível, buscava também novas aprendizagens a fim de adquirir maior qualificação e flexibilidade frente às mudanças. Atualmente, estou atuando como Diretora Adjunta da Creche Municipal Luis de Souza da Costa Barros na PCRJ. Participei virtualmente ao longo do biênio 2020 e 2021 de congressos, seminários, oficinas e encontros, dadas as circunstâncias pandêmicas, como medida para manter o cuidado preservando a vida e adquirindo conhecimento.

Em 2016 concluí o Curso de Pós-graduação Lato Sensu -Especialização- em Psicopedagogia pela AVM Faculdade Integrada e me preparei para atuar nas novas perspectivas de construção do conhecimento, assessorar os processos de formação das aprendizagens e atender às dificuldades de aprendizagem no âmbito institucional e clínico.

Em março de 2020 ingressei no Mestrado em Educação, pela UFRRJ e as aulas mal haviam começado no primeiro semestre, quando a pandemia nos deixou trancados em casa. A rápida disseminação da Covid-19, associada a inexistência de vacinas -naquela época- para a prevenção e controle da doença, nos levou a intervenções/medidas não farmacológicas como opções mais eficientes para a mitigação e controle da pandemia em nível local e global: distanciamento social.

Considerando o fato de ter estado em casa -tal como muitos outros trabalhadores em *home office*- e respeitado o distanciamento social, refleti que esta dissertação está intimamente relacionada a uma investigação que me motiva, pois estou imersa na EJA faz muitos anos. Durante a Graduação em Pedagogia o Trabalho de Conclusão de Curso teve como temática “Reflexões sobre uma prática vivenciada no Programa de Alfabetização Solidária no Município de Belford Roxo: Uma contribuição à Educação de Jovens e Adultos”, na Pós-Graduação o tema abordava “Reflexões sobre o fracasso escolar e suas consequências: Uma contribuição à Educação de Jovens e Adultos” e no Mestrado enfocarei a mesma Modalidade de Educação, tendo o professor como protagonista.

Percebi que ao longo desse tempo ocorreram diversas políticas assistencialistas voltadas para EJA, mas, mesmo quando alguma assistência tem sua razão de existir, não pode ocupar o espaço do protagonismo popular. O educador libertador luta para que seus educandos e educandas sejam protagonistas de sua própria vida. No livro *Educação como Prática da Liberdade* (2020c), publicado no Brasil em 1967, Freire chama a atenção para uma temática pertinente e atual -assistencialismo-. Infelizmente, o assistencialismo como o oferecido atualmente possui um interesse mesmo que velado, de continuar sendo o mantenedor da opressão dos indivíduos como objetos sem possibilitar-lhes diálogo crítico, reflexivo, participativo e recuperador que os liberta dessa situação tornando-os sujeitos de sua história.

Essa pesquisa busca auxiliar os docentes do PEJA a refletirem sobre as implicações do distanciamento social nas suas práticas -esperamos que sejam impulsionadas na defesa do protagonismo dos seus educandos-, além de possuir uma relevância científica, pois sua investigação na área da educação é fundamental, uma vez que a literatura nesse campo está se formando e os modos de atuação docente permeados de diferentes sentimentos.

Esse momento atual, antes nunca vivido, é importantíssimo quando associado com a mudança súbita nos arranjos profissionais e as diferentes falas dos docentes a esse cenário, que ao ser investigado buscará dar visibilidade para a população investigada. Por meio das repostas advindas sobre as consequências do distanciamento social na práxis docente medicadora do conhecimento no PEJA, poderão ocorrer mudanças de ponto de vista, convicções, opiniões, e julgamentos da sociedade em relação aos professores.

Pelo fato de ter atuado como P.O. do PEJA durante quatro anos minha prática pedagógica esteve constantemente se refazendo e aprimorando, cumprindo com zelo todas as atribuições emanadas a essa função, visando uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, emancipadora e humanizada. Minhas tramas, enquanto Diretora Adjunta e também educadora -minha essência- estão em construção e certamente as de vocês também! Teremos ainda muitos acontecimentos pela frente! Desejo que sejam embebidos de diálogo, criticidade, ética, liberdade, reflexão, humildade, esperança, fé na educação, boniteza e rejeição a qualquer forma de discriminação, autoritarismo e negacionismo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Nos últimos anos, muito se tem escrito e discutido sobre Educação de Jovens e Adultos. Através da contribuição de pesquisadores e estudiosos dessa Modalidade de Ensino, notamos que a aprendizagem se dá numa ação conjunta e mediada pelos educadores. Consideramos que aprender é um processo inerente ao ser humano, que tem necessidade de aprender, da mesma maneira que tem necessidade de se alimentar. No capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido*(2019c), Freire declara que “A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.”

Contudo, muitos jovens e adultos tiveram o direito à educação sonogado, ou se frequentaram o campo do conhecimento, interromperam esse processo, não lhes sendo permitido aprender sobre si mesmos e aos outros na mediação do mundo. Foram excluídos da cultura letrada e ignorados quanto aos saberes e fazeres que lhes permitem estar no mundo como um “ser mais⁴” em construção que traz consigo sua bagagem cultural que lhe é significativa não devendo, portanto, ser negada pela escola, que como um espaço de relações sociais e humanas precisa pensar formas de atendimento diferenciado ao educando da EJA, o reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos e o respeito que merecem, em função das suas condições de estudos e de vida. Todas essas peculiaridades são necessárias a fim de planejar e implementar políticas públicas para essa clientela.

As políticas públicas em prol do jovem e adulto da EJA deveriam ser planejadas e implementadas tendo por base as especificidades que compõem os sujeitos que a frequentam. Pensar e discutir os rumos da EJA -que estão tentando silenciar e até mesmo apagar utilizando como desculpas o atual panorama pandêmico brasileiro de crises- é essencial para todos aqueles que lutam no sentido de que as ações governamentais garantam o direito dos jovens e adultos à educação aliada a oferta devida pelos Estados, Municípios e Governo Federal através de uma política nacional compromissada com o resgate do direito à educação sonogada a esses cidadãos não escolarizados ou de escolaridade incompleta, egressos de muitos fracassos escolares numa sociedade excludente e classista.

A pandemia revelou e evidenciou com muita clareza a desigualdade social já existente no mundo. Santos (2020), em sua recente obra *A cruel Pedagogia do vírus*, no terceiro capítulo intitulado *A Sul da quarentena*, utiliza a metáfora Sul para designar um espaço-tempo político, social e cultural, em que se encontram grupos de especial vulnerabilidade marcados pelo

⁴ A categoria “ser mais” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de humano. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. (Freire, 2019c, p. 104)

sofrimento humano causado pela exploração capitalista e pela discriminação racial e sexual agravadas durante a quarentena. Nesses coletivos sociais destacam-se: a) as mulheres que têm na quarentena um momento difícil e especialmente perigoso; são maioria em profissões da linha de frente no combate à pandemia, como a enfermagem; têm cada vez mais tarefas domésticas, deixando-as sobrecarregadas e aumentando o nível de stress; bem como sofrendo maior violência doméstica; b) os trabalhadores precários, informais, os quais rapidamente perderam sua fonte de renda e são desafiados diariamente a escolher entre ficar em casa para proteger a saúde, morrer de fome, ou sair em busca de recursos, correndo o risco de contaminação, como também os trabalhadores de rua, vendedores ambulantes, ou mesmo os uberizados; c) os sem-abrigo ou populações de rua, os quais talvez tenham passado toda a vida em quarentena, impedidos da convivência social; d) os moradores das periferias pobres das cidades e das favelas, que vivendo em condições básicas para a sobrevivência, não têm a menor chance de cumprir regras de prevenção; e) os deficientes e também idosos, conhecidos mundialmente como os mais vulneráveis, mas sem dúvida para os quais há diferenças expressivas nessa vulnerabilidade, relacionada às condições econômicas e aos locais de moradia, entre outros fatores.

Embora saibamos que a pandemia atinge uma imensa maioria do território mundial é notório que os grupos de especial vulnerabilidade são os que mais sucumbem, seja diante da fome, do desemprego, do subemprego ou da exposição perante o Coronavírus em virtude dos transportes coletivos, muitas vezes precários e amontoados, da falta de atendimento médico no Sistema Único de Saúde -SUS- ou na falta de recursos financeiros para comprar um medicamento.

A ausência de renda mínima para subsistência atinge 50% da força de trabalho brasileira, pois as medidas de isolamento e distanciamento social, em tempos de pandemia da Covid-19, impedem a busca por empregos e dificultam o trabalho dos informais (IBGE, 2021). A pandemia aumenta o desemprego e estimula ainda mais a exclusão social. Santos (2020), destaca que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como a sua expansão e mitigação. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco. (SANTOS 2020, p. 23).

Muitas pessoas pertencentes aos grupos de especial vulnerabilidade possuem marcas de profunda desigualdade se comparadas aos homens pertencentes à parcela branca da população e residentes nas Regiões Sudeste e Sul. Essas desigualdades perpassam desde o acesso a direitos básicos, como saneamento sanitário e água encanada, até o acesso aos locais de produção e negociação de poder e conhecimento, como as universidades públicas (MOYA; SILVÉRIO, 2009).

Assim, necessitamos ser instigados a burlar a lógica social excludente vigente, ultrapassando o *status quo*⁵ em favor dos grupos de especial vulnerabilidade e a educação é o caminho para incitar à “prática da liberdade” retratada na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, já que as sociedades devem tomar posse dos conhecimentos que ocorrem da crise para se reinventarem e pensarem no futuro. A prática da liberdade, de acordo com Freire (2019c), só será expressa adequadamente numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de se descobrir como sujeito de seu próprio destino histórico através da reflexão.

Nesse sentido, consideramos que a Educação Pública em geral e, em especial a EJA, vivencia desafios incomuns com a pandemia. O distanciamento social necessário seguido do afastamento das atividades escolares presenciais revelou os obstáculos de muitos alunos em participar das atividades educacionais através do Ensino Remoto como garantia de acesso aos formatos de educação em curso no contexto pandêmico. As especificidades dos educandos evidenciaram as contradições do Ensino Remoto devido à baixa adesão destes por falta de acesso à tecnologia e equipamentos, realidade socioeconômica, dificuldade de interagir com aplicativos estranhos, até então, ao seu cotidiano, atrelado ao processo de aprendizagem mais autônoma que o distanciamento social exige ou pela exaustão física e mental que esse modelo de aprendizagem requer.

É crucial que não esqueçamos que os jovens e adultos, sujeitos da EJA, integram os grupos de especial vulnerabilidade, realizando os trabalhos mais precarizados, expostos continua e diariamente ao vírus, impossibilitados de se manterem em casa, realizando o isolamento social, pois precisaram garantir a existência dos seus familiares. Nossa sociedade é historicamente marcada por desigualdades e pelo não reconhecimento das diferenças, nessa direção, urge nosso posicionamento na luta pela garantia de direitos sociais e humanos e também do direito à educação para todos aqueles integrados a Modalidade. Garantir o direito à EJA é obrigação do poder público. O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal, não pode ser negligenciado.

É necessário vigilância sobre a conjuntura atual da EJA, pois tanto no contexto pandêmico quanto no período pós-pandemia evidencia um cenário ameaçador de retrocesso e desmanche na garantia do direito à educação socialmente referenciada para jovens, adultos e idosos das classes populares.

2.1 A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Ao conhecer a trajetória histórica das lutas pela alfabetização de uma nação, é possível estabelecer paralelos com a própria história do país. Portanto é preciso pontuar na história do Brasil a Educação de Jovens e Adultos para maior compreensão da ausência de acesso ou acesso tardio aos estudos, situação que reitera a negação do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores e pertencentes aos grupos de especial vulnerabilidade.

São mais de quinhentos anos da história da trajetória das iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultos no nosso país. Ao longo desse tempo surgiram diferentes projetos, programas e políticas que se mostraram reducionistas, compensatórias, alienantes e submissas aos interesses econômicos.

⁵ Status quo é uma expressão do Latim que significa, em tradução literal, “estado atual”. Assim, em linhas gerais, podemos dizer que o status quo está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independentemente do momento.

Diante desses fatores, Gadotti (2009) salienta que a educação se caracteriza como um direito, independentemente da idade, que precisa ser disponibilizado por oportunidades amplas e para além do acesso e da permanência na escola, superando a ideia de caráter compensatório, para aumentar e firmar como possibilidade de seguimento dos estudos, de aprender ao longo da vida, principalmente perante tempos de pós-pandemia.

A escolarização contribui para que o público da EJA, em sua maioria trabalhadores-estudantes, tenha acesso ao saber historicamente acumulado e consigam melhores condições de ler o mundo, ainda que, no sistema capitalista careça vender sua força de trabalho, muitas vezes por um salário defasado e precário, mas necessário para sua sobrevivência e dos seus familiares nesse período pós-pandêmico que fomentou ainda mais a exclusão social e ampliou o desemprego.

Assim, contextualizamos a trajetória da EJA no Brasil sem esquecer que a pandemia trouxe à tona o aumento da pobreza e denunciou a falta de acesso as tecnologias digitais, ao emprego e a renda, excluindo mais uma vez os trabalhadores-estudantes.

A EJA passou por uma longa história de evolução, que perpassa desde o Período Colonial, passando pelo Império, seguido pela República até a contemporaneidade. No Período Colonial os jesuítas exerciam a ação educativa, no Império o objetivo relacionado à educação voltava-se para atender os interesses da Monarquia e na República o modelo de educação continuou privilegiando a elite em detrimento dos grupos de especial vulnerabilidade.

Atualmente enfrentamos uma pandemia e depois de um período longo de isolamento foram adotadas diferentes iniciativas tendendo a continuidade dos estudos, mas se discutirmos o direito à educação, não podemos deixar de manifestar o papel excludente do Ensino Remoto Emergencial e uma dívida com os milhares de trabalhadores e trabalhadoras estudantes da EJA do processo de escolarização.

Reconhecemos que a condição de classe e de trabalhador de baixa renda leva a maior parte dos educandos da EJA a se colocar entre a população mais vulnerável aos efeitos da pandemia. Acabam sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto as consequências econômicas advindas da necessidade de distanciamento social e de ingresso à EJA. (NICODEMOS, SERRA, 2020).

Assim sendo, a substituição das aulas presenciais pelas remotas, resulta inevitavelmente na anulação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para milhares desses educandos. Trata-se de um público que, em sua maioria, não possui alfabetização digital⁶ nem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de atividades desenvolvidas à distância, violando assim, o princípio da igualdade de condições para acesso, permanência e efetivação do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Diante do exposto, e para que possamos compreender como a EJA se configurou no decorrer dos tempos, será necessário contextualizá-la historicamente.

2.2 Brasil Colônia e Império: Catequização, exclusão e subjugação.

⁶ A expressão “alfabetização digital” foi usada para designar uma nova e necessária alfabetização múltipla e sistematizada que responda às necessidades decorrentes de uma nova ordem social. A alfabetização digital não somente amplia o aprendizado sobre os aplicativos e suas funções, mas direciona para o aprendizado das técnicas que envolvem o uso de mídias digitais. (MARTÍN, 2003, p. 49).

A primeira iniciativa de alfabetização para adultos ocorreu junto com a história do Brasil com a chegada dos jesuítas em Salvador em 1549 no período colonial. Eles foram encarregados de cuidar da educação dos filhos dos portugueses que aqui desembarcavam.

O período colonial brasileiro revela que a educação tinha um cunho específico direcionado aos indígenas e negros escravizados jovens e adultos que foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional através da Companhia Missionária de Jesus que possuía três objetivos básicos por parte da coroa portuguesa: catequização (iniciação à fé católica), subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra mais preparada para trabalhar em armazéns, engenhos e nas fazendas.

Assim, os primeiros alfabetizadores foram os jesuítas que visavam formar a população com base em princípios religiosos, transmitindo regras para o convívio social e ensinando ofícios, oferecendo uma educação que contribuísse para manter o modo de produção escravista e a propagação da cultura portuguesa, aliados aos interesses de consolidação do governo colonial.

Aos índios e aos negros estava assegurada a catequese como forma de manutenção da exploração, opressão e subjugação. O método consistia no Ensino de um conjunto de regras e preceitos religiosos denominados *Ratio Studiorum*, transmitido basicamente pela oralidade, já que a população ainda não tinha acesso à escola e aos sistemas de escrita.

Durante duzentos anos os jesuítas fundaram colégios e foram os únicos responsáveis pela educação nesse período que se consolidou através da união dos interesses religiosos e da corte, mediante formação religiosa e escolarização primária seguindo para o Ensino Clássico. Logo, os jesuítas avançaram para além da difusão do evangelho, pois

[...] tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

No entanto, a estrutura educacional conquistada pelos jesuítas entrou em crise com a expulsão destes do Brasil em 1759 por Marques de Pombal ficando a organização e empenho da educação sob a responsabilidade do Império.

Nesse período a educação brasileira teve como marca de identidade o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As populações negras e indígenas eram excluídas das aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) que destacavam a política pombalina, sendo estas designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (branco e masculinos). Portanto, o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes demarcou a história da educação brasileira.

Assim, a escola pública no Brasil teve seu início com Marquês de Pombal, e os adultos que eram das classes menos privilegiadas e que tinham interesse em estudar, não encontravam lugar, devido esses espaços atenderem somente ao Ensino Superior. Moura (2003 p.27) esclarece que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias pelo Marquês de Pombal toda a estrutura organizacional de educação passou por transformações. A uniformidade de ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação

foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal e os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na Reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa Reforma objetivou atender prioritariamente ao Ensino Superior. (p. 27).

Através dessa contextualização temos real dimensão de como estava a educação brasileira nesse período. A garantia a todos os cidadãos a instrução primária, portanto, e por extensão legal, para jovens e adultos só ocorreu a partir da Constituição Brasileira de 1824 que procurou dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. Infelizmente, essa lei não saiu do papel para ser cumprida de fato. Existia ainda no Império a discussão da ocupação nos processos de formação formais das camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos).

Dez anos depois, a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, ficando o Império com a educação superior. Diante das dificuldades pelas quais as províncias passavam, a lei não foi cumprida e a educação continuou acessível para poucos, principalmente para os jovens e adultos evidenciando na prática, o abismo entre o direito legal e a garantia de acesso. Nesse contexto,

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Acrescidos a essas leis, surgem decretos e reformas, mas nenhum que objetivasse de fato alfabetizar os jovens e adultos, mantendo-os nos grupos de especial vulnerabilidade, sendo valorizados apenas como mão de obra barata e subjugada as necessidades econômicas do período colonial e imperial -não muito diferente do que temos atualmente-.

Dessa maneira, em 17 de fevereiro de 1854, o Ministro do Império, Couto Ferraz, criou o Decreto nº 1331-A, cujo Art. 71 regulamentava o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (Rio de Janeiro). À vista disso, o Governo Imperial abriu possibilidades para as escolas que tivessem mais de um professor atender adultos e que assim quisessem, duas vezes por semana, domingos e feriados, como exposto:

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados, alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854, Art. 71).

O artigo 71 evidencia que existe a necessidade de alfabetizar adultos, mas o Estado se exime da responsabilidade de promover os meios e as condições necessárias de acesso à educação

para quando houver disponibilidade. O país estava se organizando, apresentava crescimento econômico naquele momento e era evidente a demanda de trabalhadores mais preparados, porém esses adultos em sua maioria, homens pobres analfabetos, ocupados em trabalhar para seu sustento durante o dia e que receberiam a instrução primária, foram preteridos no direito universal à educação.

Em seguida houve a publicação feita pelo Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio da Silva Carvalho, do Decreto nº 7031- A, de 6 de setembro de 1878, que tinha como único objetivo organizar a oferta de educação pública para adultos como instrução primária em escolas para o sexo masculino, tendo direito de frequentá-las homens livres, maiores de 14 anos, vacinados e saudáveis, conforme consta nos Art. 1º e 5º.

Após um ano, por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, o ministro Carlos Leôncio da Silva Carvalho, concluiu o projeto educacional do Império. O político propôs a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, por meio do que deu origem aos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa, que permitiam a frequência de escravos nas escolas e referendavam o Ensino Primário destinado aos adultos. O segundo parágrafo do referido decreto assim determinava:

Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos (BRASIL, 1879, Art. 2º, § 2º).

Para o período, a reforma foi inovadora e intencionou ampliar a oferta de oportunidades educacionais. Todavia, as evidências da época comprovam que pouco do que desejavam foi obtido, conforme relatam Haddad e Di Pierro 2000, p.109 “[...] chegaríamos em 1890 com o Sistema de Ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”.

Diante disso, é viável entendermos que a educação destinada a jovens e adultos, nos Períodos Colonial e Imperial, destinava-se a catequização (iniciação a fé católica), elitização da educação com foco no Ensino Superior, exclusão das camadas inferiores -grupos de especial vulnerabilidade-, subjugação à cultura portuguesa e principalmente ao Ensino de Ofícios em atendimentos às demandas de trabalho de cada período.

2.3 Brasil República: analfabetismo e exclusão e o atendimento das elites.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 foi a segunda constituição do Brasil e primeira no sistema republicano de governo, marcando a transição da Monarquia para a República, evidenciando poucas mudanças na educação e continuando com o privilégio das classes dominantes. A grande novidade foi a garantia na lei da discriminação e exclusão da pessoa analfabeta, pois o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Nessa época, as províncias passaram a ser estados, com a tarefa de promover o Ensino Primário e o governo federal ficou com a responsabilidade do Ensino Secundário e Superior, devido a instituição do Federalismo⁷.

⁷ O Federalismo é uma forma de partilhar o poder do Estado dentre vários entes num determinado território. Possui um forte componente democrático. Surgiu na experiência histórica das antigas Colônias Inglesas da América do

O motivo das reformas educacionais iniciadas não terem obtido êxito foi atribuído a questões de descontinuidade de políticas voltadas para a EJA, pois todas essas iniciativas buscavam na sociedade civil o apoio para sua continuidade. Isto significa que uma política forte e sistemática em prol da EJA não se efetivou pela falta de apoio do poder público. É evidente que uma das maiores dificuldades encontradas no período republicano foi a questão financeira.

Consequentemente com isso, não havia escolas em quantidade suficientes para atendimento da demanda, aumentando os índices de analfabetismo. Esses reveses acrescidos a ausência do Estado levaram à sociedade civil a se organizar criando a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, pois o censo realizado em 1920 identificava que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A situação econômica em que estava vivendo a sociedade brasileira possuía uma característica singular herdada do período imperial correspondente ao sistema agrário-exportador, voltado para o mercado externo. Os Estados Unidos eram o maior comprador do café brasileiro. Com a Crise de 1929, a importação deste produto diminuiu muito e os preços do café brasileiro caíram. Para que não houvesse uma desvalorização excessiva, o governo brasileiro comprou e queimou toneladas de café. Desta forma, diminuiu a oferta, conseguindo manter o preço do principal produto brasileiro da época. Por outro lado, este fato trouxe algo positivo para a economia brasileira. Com a crise do café, muitos cafeicultores começaram a investir no setor industrial, alavancando a indústria brasileira e ocasionando uma mudança na economia.

Diante disso, predominou no Brasil com a chegada do capitalismo industrial a partir de 1930, a necessidade de uma educação mais moderna, com conhecimentos e habilidades mínimas para sustentar a expansão industrial. Opondo-se às correntes dominantes que pensavam unicamente na ordem e no progresso econômico ocorreram mobilizações sociais, movimentos de educadores e debates políticos manifestavam-se em favor de uma educação como direito social para todos, gratuita, obrigatória e dever do Estado, de caráter democrático.

Com a Constituição de 1934 que foi a segunda constituição republicana e a terceira da história do Brasil, houve a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual esboçou as atribuições e atuação na esfera educacional para a União, os Estados e Municípios. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a EJA. Ainda, criou o Fundo Nacional do Ensino Primário destinando uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do Ensino e o Plano Nacional de Educação reafirmando o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.

Houve uma perspectiva de mudanças e melhorias nas condições de vida da grande maioria dos brasileiros através da Constituição de 1934 com a criação de leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura e ampliação do direito de cidadania, possibilitando à maioria da população, que até então era marginalizada do processo político do Brasil, participar desse processo.

A EJA volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país somente a partir da década de 40 onde foram sentidas mudanças com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1941. Além do mais, a educação de adultos passa a ser entendida como educação profissional básica com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Norte e foi adotado na primeira Constituição Brasileira da República de 1889. (SECRETARIA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO. DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO. DIVISÃO DE BIBLIOTECA E ACERVO HISTÓRICO, 2008).

(SENAC), em 1946, em decorrência da necessidade de formação profissional para a efetivação do desenvolvimento econômico do país. (FRIEDRICH et al., 2010).

Ainda, na segunda metade dos anos 40 do século XX, houve a efetivação de programas para jovens e adultos, pois os índices de analfabetismo alcançavam 50% da população em 1945 (FRIEDRICH et al., 2010) segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) criado em 1938, que apontaram para a necessidade de um fundo nacional com recursos destinados ao financiamento da Educação Primária e inclusão do Ensino Supletivo -E. S.- para adolescentes e adultos analfabetos (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A educação como direito de todos de forma gratuita, referindo-se ao Ensino Primário, de forma supletiva, destinado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, seguindo os mesmos princípios do Ensino Primário Fundamental (BRASIL, 2000a) foi reconhecida pela Constituição de 1946 nos Artigos 66 e 67, sob influência das ideias liberais da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) e dos aspectos sociais de 1934 (BRASIL, 1934).

Em âmbito internacional, nesse período ocorreu a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a qual evidenciava o papel essencial da educação, salientando a precisão de políticas educacionais para alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Consequentemente, no Brasil ocorreram eventos significativos para a educação voltada para jovens e adultos, como impulsionadores para a organização, o aumento da oferta de escolarização tanto no meio urbano quanto rural e a urgência de metodologias diferenciadas para cumprimento das ações (FRIEDRICH et al, 2010) no 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, promovido pela UNESCO e Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1949.

Com a finalidade de difundir campanhas para educação de adolescentes e adultos, contribuindo para a organização e difusão da oferta em estados e municípios, em 1947 foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tendo suas atividades encerradas em 1950. Todavia, a debilidade do cenário educacional continuava sendo sinalizada pelos indicadores.

Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 25).

Com o intuito de resolver essa conjuntura, houve a criação da Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e em 1958 da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo pelo Ministério da Educação e Cultura. Certamente ocorreu um refreamento do índice de analfabetismo no Brasil, mas, não necessariamente a qualificação da escolarização, visto que, os programas e campanhas instalados estavam preocupados mais no quantitativo de pessoas formadas do que na qualidade:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo

e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Posteriormente, em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), como exigência da Constituição Federal de 1946. Essa nova lei serviu para regulamentar o sistema educacional no país, os conselhos estaduais de educação e a formação mínima exigida para professores, contudo não obteve os êxitos esperados e a preocupação com a escolarização de adolescentes e adultos permaneceu. A EJA ficou reduzida à possibilidade de formação de classes especiais cujos objetivos estavam atrelados a aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar e de realização de provas para conclusão e certificação correspondente ao curso ginasial (BRASIL, 2000a).

A educação pensada para jovens e adultos foi ponto de variadas medidas governamentais e de diversas discussões, mais como necessidade de escolarização para acompanhar as mudanças econômicas e políticas do país, do que como direito do cidadão brasileiro e dever do Estado, nos períodos republicanos, da República Velha (1889-1930), Era Vargas (1930-1945) e República Populista (1946-1964). Mas, norteada pedagógica e socialmente, serviu de base para a busca de mudanças e enfrentamento dos desafios presentes e futuros.

No período republicano em contraponto ao cenário político surgiram os movimentos sociais, mas abafados com o golpe militar. Enquanto o movimento operário buscava a garantia de seus direitos face ao desenvolvimento industrial, as políticas de governo vis a ampliar as ofertas educacionais com interesse na formação mais eficiente dos operários. As classes populares se organizavam em busca de uma educação voltada para a emancipação, para ambos os sexos e laica. Esses ideais foram concretizados no período de 1894 a 1992 no país com a criação de escolas modernas que se destacavam pela aceitação da coeducação de classe e gêneros e pela educação integrada de jovens e adultos.

A ideologia anarquista predominava nestas escolas que adotaram a pedagogia racional libertária enfrentando o processo de dominação retratado pelas maneiras tradicionais de educação que não favoreciam a emancipação das pessoas. Os princípios seguidos por essas escolas foram percebidos pelos detentores do poder da época acarretando na perseguição e fechamento dessas unidades. A EJA era promovida em outros espaços, como Centros de Cultura ou Estudos Sociais.

Em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro que contribuiu para o entendimento de que a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos necessitava uma pedagogia envolvida com o meio social e a realidade desses estudantes, contando com o apoio dos movimentos sociais como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, bem como a participação de Paulo Freire.

Assim, devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 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; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

As mais propícias para a concretização dos processos de alfabetização emancipatórios, preocupados e centrados naqueles que aprendem ocorreram com as iniciativas de 1961, dos Centros Populares de Cultura, coordenados pela União Nacional de Estudantes (UNE) com a utilização do método Paulo Freire, cuja proposta inovadora de alfabetização foi colocada em prática na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram alfabetizados 300 cortadores de cana de açúcar em apenas 45 dias. Em 1963, Paulo Freire foi nomeado responsável para a criação de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), o qual foi aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964), que tinha como meta alfabetizar dois milhões de pessoas, graças ao seu pensamento e proposta para a alfabetização de adultos que assumiram grande destaque na década de 60.

As iniciativas de igrejas e movimentos sociais mantiveram vivos os princípios da Educação Popular, embasados na reflexão, no diálogo, no entendimento do contexto pessoal e social e numa abordagem metodológica diferenciada, mesmo com o exílio de Paulo Freire (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). A essência dos movimentos sociais inseridos do “paradigma freireano” era o compromisso com uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Após o Golpe de 1964 retornamos ao assistencialismo e conservadorismo para a alfabetização de adultos com a destruição de todo o trabalho organizado pelos movimentos sociais e com o banimento de Paulo Freire.

A Constituição de 1967 declarou a educação um direito de todos e estendeu a obrigatoriedade do Ensino até os quatorze anos (BRASIL, 1967a), diante das pressões internacionais, dos desconfortos ocasionados ao governo do regime militar pela baixa escolaridade da população brasileira, bem como diante da perpetuação de índices de analfabetismo. Ainda, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propor a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967b), nesse mesmo ano, através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL tornou-se uma campanha de massas que pretendia erradicar o analfabetismo no país em dez anos, contando com recursos federais, parcerias com instituições privadas e religiosas. Entretanto, apesar dos três princípios fundantes “paralelismo aos demais programas de alfabetização”, “organização operacional descentralizada” e “centralização da direção do processo educativo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115) e ainda, dos firmes métodos de controle pedagógico do programa e manutenção da ordem vigente, além dos vastos recursos, num período de redemocratização do país, foi extinto em 1985, sem alcançar a meta proposta.

A EJA foi contemplada com cinco artigos no Capítulo IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os quais abordaram suas finalidades, a disposição para a formação profissional, a possibilidade de cursos à distância através de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação disponíveis na época, e a certificação através dos exames e cursos profissionalizantes (BRASIL, 1971).

A formação de mão de obra em atendimento às necessidades tecnicistas da expansão do parque industrial brasileiro foi contemplada com o E. S. no Art. 27 da referida lei que determinou a oferta de cursos de aprendizagem para alunos de 14 a 18 anos, quando frequentando os anos finais do 1º Grau, e de cursos intensivos de qualificação profissional para alunos do 2º Grau (BRASIL, 1971).

Dessa forma, os movimentos sociais se enfraqueceram e a reestruturação do sistema educacional deu lugar aos domínios autoritários e centralizadores que serviram como meio de controle social e reprodução da ordem social vigente como consequência do Golpe Militar.

No período de 1949 a 2009 ocorreram mobilizações internacionais para a educação de adultos voltadas para a promoção das garantias individuais, entre elas, a instrução. Essas mobilizações defendem uma educação de qualidade para jovens e adultos e têm sido temas nas agendas internacionais, com destaque às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) que surgiram com o objetivo de discutir e encontrar caminhos para enfrentamento do analfabetismo.

As agendas internacionais apontam diretrizes para a efetivação de política públicas para a EJA, embora não tenham a função nem o poder de determinar as ações dos governos para a implementação de programas com o objetivo de erradicar o analfabetismo e promover a elevação da taxa de escolaridade da população.

Os países participantes das CONFINTEAs firmam acordos e metas cujo principal objetivo é a consolidação dos direitos à instrução obrigatória e gratuita, tal como o expresso no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948 (ONU BRASIL, 1948) “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, objetivando a educação de pessoas adultas como instrumento de difusão dos direitos humanos fundamentais para a cultura da paz, em decorrência das atrocidades recém-vivenciadas pela humanidade, ocorreu em 1949 a I CONFINTEA, na Dinamarca. Em 1960, no Canadá houve a II Conferência, contemplando a EJA como continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária.

A III CONFINTEA aconteceu em 1972 no Japão e discutiu legislação, financiamento, profissionalização, pesquisa em Educação de Adultos e cooperação internacional. A temática do evento foi intitulada “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”. A IV CONFINTEA ocorreu em 1985, na França, influenciada sob as recomendações sobre a Educação de Adultos da Conferência de Nairóbi, ocorrida em 1976 tendo como temáticas a educação permanente, o direito a aprender e o papel do Estado e das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Em 1997, na Alemanha foi realizada a V CONFINTEA onde foram aprovadas a “Década Paulo Freire da Alfabetização” a adoção da “Agenda para o futuro” e a “Declaração de Hamburgo”, além de ter sido destacado o reconhecimento da diversidade sociocultural e perspectiva de gênero e a aprendizagem ao longo da vida como direito dos cidadãos.

No ano de 2009, tendo como lema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”, foi realizada no Brasil, em Belém -Pará-, a VI CONFINTEA que articulou a educação, aprendizagem e a efetivação de políticas públicas para a viabilização da educação de adultos e propôs a ampliação do conceito de educação para adultos e vinculação de aprendizagens significativas ao longo da vida, com vistas à inclusão social e construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

Embora a EJA venha se fortalecendo como direito humano, seus avanços no Brasil são ainda tímidos, pois os debates internacionais no campo educacional que alinham perspectiva e incentivam a definição de políticas nacionais asseguram a necessidade de suprir a educação de pessoas jovens e adultas sem escolaridade ou com escolaridade reduzida.

No período de redemocratização do país os anseios de mudança da população brasileira rumo à consolidação de uma sociedade de direitos foram amplamente defendidos. Para a EJA a aprovação da Constituição Federal em 1988, marcou um avanço significativo, com a garantia de oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para jovens e adultos, conforme consta no Art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, abriu um capítulo para a EJA (BRASIL, 1996) e como direito do cidadão e dever do Estado, a educação escolar pública deve ser garantida mediante acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria. Pormenorizando mais sobre a EJA, o Art. 37 preconiza: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no E. F. e E. M. na idade própria”, sendo atualizado o presente artigo pela Lei 13.632/2018, com a visão da EJA ampliada para um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018b)

A partir dos marcos legais, assegurados pela LDBEN nº 9.394/1996 no Art.37 e no Art. 38, a saber, assegurada gratuitamente aos jovens e aos adultos, com oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, articulação com a Educação Profissional, cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, destinados, no nível de conclusão do E F., para os maiores de quinze anos (15) e, no nível de conclusão do E. M., para os maiores de dezoito (18), o Ensino destinado a EJA passou a ter um espaço formal na educação brasileira e ser institucionalizado intentando superar o histórico que perdurou durante muitos anos -e ainda perdura para alguns- de uma educação supletiva, compensatória, utilitarista e precária -caminhando mesmo que a passos lentos- à responsabilização do Estado pela sua oferta e à sua consolidação como direito social subjetivo.

A EJA passou a ter orientações a partir da aprovação do Parecer CEB nº 11/2000 aprovado em 2000 pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica. O referido parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e constam considerações sobre o quadro perdurável de jovens e adultos com atrasos ou sem a escolaridade obrigatória. Em virtude disso, a EJA passa a ter três funções, reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira -reparadora-, com o fim de respeitar o acesso aos direitos negados, como por exemplo, a uma escola de qualidade. A segunda função -equalizadora-, a fim de remeter à igualdade de oportunidades para jovens e adultos. Já a terceira -qualificadora ou permanente- com o propósito de abranger a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento do potencial humano por toda a vida. Ademais, a EJA deve ter um modelo pedagógico próprio que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000a), segundo o parecer.

Ainda, no mesmo ano, a partir do Parecer CNE/CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A resolução destaca a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a Modalidade, em observância à identidade inerente da Educação de Jovens e Adultos, considerando os perfis dos estudantes, as faixas etárias e os princípios da equidade e diferença, evocando a igualdade de direitos e respeito às diferenças nos processos de formação.

O Plano Nacional de Educação, foi aprovado em 2001, com a Lei Nº 10.172, como justificativa para “os déficits do atendimento no E. F. que resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o estudo obrigatório” (BRASIL, 2001a, p. 37). Foram definidas e aprovadas 26 metas para a Modalidade, contemplando entre outras questões, o financiamento e integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional, produção de material didático-pedagógico adequado à clientela, promoção de provas e exames para certificação, ampliação e garantias da oferta e acesso à Modalidade e erradicação do analfabetismo.

Uma estratégia que perdura até hoje, priorizando a certificação em detrimento da qualificação com a formação do jovem e adulto é o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Esse dispositivo previsto na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi instituído pela Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002a) e visa unicamente a promoção de provas e exames para certificação.

Em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que contemplava apenas o financiamento do Ensino Regular, em 2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Por certo, é mais atrativo financeiramente para as mantenedoras investirem em programas de ampliação em outras etapas e Modalidades da Educação Básica, contando com o retorno do aporte de recursos legal e proporcionalmente previstos, do que investir na EJA, pois sua inclusão no financiamento da educação favoreceu a oferta da Modalidade, porém de forma desigual em relação ao cômputo geral da Educação Básica.

Os recursos dos Programas Suplementares do Ministério da Educação, como a merenda escolar e livro didático foram integrados a EJA e os alunos passaram a fazer parte do cômputo dos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2009), através da Lei nº 11.947 de 2009, que dispõe sobre o atendimento da merenda escolar para a educação básica. Também, no mesmo ano de 2009, houve a aprovação da Resolução CD/FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), alterada pela resolução nº 22, de 7 de junho de 2013, a qual trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013).

O Ministério da Educação lançou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001b) no ano de 2001 e no ano seguinte a Proposta Curricular Para o Segundo Segmento da EJA. Embora, o documento afirme que os objetivos educacionais são os mesmos do E. F. e/ou Médio (BRASIL, 2002b), enfatiza a importância do cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadoras da Modalidade. O documento evidencia ainda que a identidade de um curso de EJA requer a organização de propostas flexíveis que abarquem uma diversidade de temas, a valorização dos conhecimentos, dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos e um olhar diferenciado das demais Modalidades de Ensino, devido suas peculiaridades. Não há, até o momento, publicação de documentos por parte do Ministério e Educação quanto às diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do E. M.

Após oito anos, o Conselho Nacional de Educação, em 2010 aprovou três pareceres sobre a EJA. O primeiro enfocou Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a)

intitulado Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010. O segundo instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010b) sob o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008. E o terceiro que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica e oferta da EJA de forma sistemática e continuada, orientando sobre a necessidade de flexibilização do tempo, espaço e currículo, organizando percursos individualizados, conforme necessidades de aprendizagens e sugerindo o desenvolvimento de competências para o trabalho e formação continuada específica para os professores, sob o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. (BRASIL, 2010c).

Ainda em 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram duas resoluções regulamentando as questões abordadas nos pareceres já tratados. A primeira que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010d) referente a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 e a segunda que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à idade mínima para ingresso, duração dos cursos de EJA, certificação nos exames e normas de funcionamento da Modalidade por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010e), relativa a Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014a), através da Lei nº 13.005, sugerindo aumentar a escolaridade média e a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Algumas estratégias são colocadas em prática com o objetivo de atingir essas metas, tais como, a oferta gratuita da Modalidade, busca da demanda ativa e programas suplementares de saúde e assistência social. Na meta 10 a educação profissional é novamente integrada a EJA com oferta de no mínimo 25% das matrículas de EJA no E. F. e Médio, no modelo agregado à educação profissional.

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2018a), o analfabetismo no Brasil atinge 6,8 % da população com mais de 15 anos de idade, somando 11,3 milhões de analfabetos, evidenciando a permanência dos dados alarmantes da nossa realidade educacional.

Como se não bastasse, bem distante dos 25% planejados na meta 10 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), a oferta de Educação Profissional Integrada à EJA alcançou o índice de 0,3% das matrículas no E. F. e 2,9% no E. M. no ano de 2018 (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

Assim, com o propósito de alfabetizar e expandir a oferta profissionalizante que não se efetivou com o Plano Nacional de Educação, surgiram programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Esses programas objetivavam aumentar os índices de alfabetização, taxa de escolarização e formação profissional de jovens e adultos. Desejavam também, equacionar as desigualdades regionais dos índices de analfabetismo por região no Brasil, onde a Região Nordeste predominava com 13,8% de analfabetos destoando com o Sudeste e o Sul apresentando 3,5% e 3,4%, nessa ordem (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Para isso, buscavam aumentar o acesso da população à Educação Profissional no país, beneficiando também os jovens e adultos com baixa escolaridade.

Em vista disso, os principais programas para a Modalidade, incluindo desde a alfabetização até a expansão de ofertas profissionalizantes a partir de 2005, foram os seguintes, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Principais Programas da EJA

Nome	Criação / Regulamentação	Particularidade	Objetivos	Extinção / Vigência
Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).	Foi criada em 1985, pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro (Brasil, 1985) substituindo o MOBRAL do qual herdou todo o patrimônio material e intelectual. Contudo, o estatuto da Fundação Educar só veio no ano seguinte, mediante o Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. (Brasil, 1986).	Valeu-se, no início, da estrutura do MOBRAL, inclusive de funcionários. Foi subordinado à estrutura do Ministério da Educação (MEC). Apresentou propostas inovadoras, assumiu a coordenação do E. S., a formação de professores e a produção de material didático, ampliando suas funções. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).	Promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.	Extinto devido as mudanças do cenário político em decorrência da eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência do país e a adoção de medidas de enxugamento de gastos, em 1990(FRIEDRICH et al, 2010).
Programa Alfabetização Solidária (PAS).	Foi instituído em 1997 e desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, direcionado para jovens na faixa etária de 12 a 18 anos. (Brasília, 1997) Também aceitava a matrícula de adultos. Foi planejado para atender regiões e municípios com maior índice de analfabetismo, inicialmente no Nordeste e no Norte.	Foi dirigido pela então primeira dama Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso, que estabeleceu parcerias com empresas, universidades e prefeituras. Os alfabetizadores eram do próprio município, cursavam o E. M. no Magistério ou a 8ª série do Ensino Fundamental e recebiam bolsas. As universidades capacitavam, orientavam e acompanhavam os educadores, selecionados entre os moradores do município. A infraestrutura para a realização das aulas era fornecida pelas prefeituras.	Alfabetizar os jovens, prioritariamente, e os adultos, em 6 meses.	Extinto por suas finalidades, operacionalização e pela qualidade dos resultados obtidos. Sua extinção coincidiu com o término do mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e do exercício do cargo de primeira dama Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso, que era a propulsora e responsável pelo programa.
Programa Brasil Alfabetizado (PBA).	Foi constituído em 2003 por meio da Resolução nº 018, de 10 de julho de 2003 (BRASIL, 2003).	Abrangia todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentavam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse	Alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada.	Extinto por manter um funcionamento semelhante às campanhas do passado, por sua restrita abrangência e não ter vínculo com o sistema formal de educação (DI

		total, 90% localizavam-se na região Nordeste.		PIERRO; HADDAD, 2015).
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).	Foi fundado pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. (Brasil, 2005). Em 2006, sua abrangência foi ampliada, por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006).	Foi pensado inicialmente para o E. M. em 2005 sendo efetivado majoritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, voltou-se para a Educação Básica (EJA E. F. e Médio) em 2006.	Oferecer oportunidade da conclusão da educação básica e formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao E. M. na idade regular e posteriormente ofertar cursos de Educação Profissional Técnica, integrada ou concomitante ao E. M. e qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ou concomitante aos Ensinos Fundamental e Médio.	Em vigência.
Programa Mulheres Mil.	Estabelecido nacionalmente por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do Ministério da Educação. (Brasília, 2011a)	Inclui em sua oferta cursos de formação inicial e continuada, qualificação profissional, educação profissional técnica de nível Médio e cursos de educação profissional e tecnológica em unidades prisionais femininas, viabilizando o atendimento deste público.	Promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país.	Em vigência
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano).	Firmado pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. (Brasil, 2008a) Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. (Brasil, 2008b) Resolução nº 8, de 16 de abril de 2014. (Brasil, 2014b) Resolução nº 11, de 6 de setembro de 2017. (Brasil, 2017).	Atende prioritariamente jovens residentes nos municípios ou regiões com maiores índices de violência contra a juventude negra e em regiões impactadas pelas grandes obras do Governo Federal; catadores de resíduos sólidos; egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e mulheres em sistemas prisionais. O suporte financeiro aos participantes é	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o E. F.	Em vigência.

		condicionado à 75% de frequência e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific) confere reconhecimento de saberes e emissão de certificação profissional.		
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).	Está regulamentado pela Lei Federal nº 12.513/2011. (Brasil, 2011b)	Funciona em parceria com as redes federais, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR E SENAT) e com instituições da rede privada. Para a Modalidade EJA, existe o PRONATEC EJA, oferecendo a oportunidade de formação em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e uma bolsa de formação.	Ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira.	Em vigência.

Fonte: Reis, 2023

De certo, os marcos legais e os diferentes programas que constituíram a EJA e as propostas de restauração do direito à escolaridade, institucionalizaram a Modalidade e possibilitaram -mesmo não satisfatoriamente- o direito à educação que foi sonegado a esses jovens e adultos.

Apesar das conquistas da EJA desde o período colonial até os dias atuais, ainda há a necessidade de avanço no sentido de ampliação da cobertura das populações carentes de escolarização, garantindo aos grupos de especial vulnerabilidade o direito à educação. Por isso, refazer esta história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la, para respeitar os sujeitos que nela estiveram e estão envolvidos.

Enfim, é fundamental reconhecer os direitos que têm sido historicamente negados aos jovens e adultos. Para isso é preciso reconhecer a história da EJA e das lutas do povo brasileiro em seus movimentos nacionais, sociais e sindicais que atuam em defesa do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas. É necessário ainda, compreender que esse público requer atenção especial quanto a sua autoestima e discernir que a educação para essa Modalidade necessita estar fora dos padrões impostos pelo *status quo*. Também, é urgente adequação por parte da escola e do trabalho pedagógico do professor que deve estar atento a vida e às necessidades do aluno jovem e adulto, que são diferentes da criança. É igualmente indispensável, conhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios. E, perceber que a proposta pedagógica

praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos, na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias, a fim de romper com a mazela do fracasso escolar que culmina com a evasão escolar.

2.4 Apresentação do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro

A EJA, como Modalidade da Educação Básica, carrega em sua essência um desafio importante: proporcionar o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade regulamentar, ou seja, aqueles em cujas vidas a escola não coube (ABRAMO, 2008).

É fundamental que a EJA seja encarada pelos gestores do poder público como um direito social que vem sendo negado, historicamente, à população brasileira. É imprescindível o resgate do direito à educação que foi sonhada a todo cidadão de escolaridade tardia egresso das diversas reprovações que culminaram nas evasões escolares, ocasionadas pelo mal justificado “fracasso escolar” numa sociedade classista.

Creemos que muitos jovens e adultos tiveram sua dignidade aviltada e seu processo de escolarização interrompido por diversos motivos que o impediram de frequentar o campo do conhecimento, sendo excluídos da cultura letrada e ignorados quanto aos saberes e fazeres que lhes permitem estar no mundo como um “Ser mais” em construção que traz consigo uma bagagem cultural que lhes é significativa não devendo, portanto, ser negada pela Escola.

Apesar dos reveses escolares pelos quais numerosos jovens e adultos passaram, muitos não abrem mão de concluir os estudos e merecem todo apoio necessário nessa retomada, pois, independente da sua condição escolar é um ser humano em busca do “Ser mais” e merece respeito.

Sem qualquer intenção de resumir a implantação do PEJA no Município do Rio de Janeiro até os dias atuais, nos propomos a elaborar um panorama de referências histórico e sociológico apenas suficiente para analisarmos, encaminharmos reflexões e oportunizarmos que mais pessoas conheçam o Programa e suas especificidades.

A SME/RJ oferece o PEJA que tem como objetivo dar oportunidade aqueles que estão com uma formação incompleta, -principalmente se o que ficou para trás foi o E. F.- o que inclui não apenas aulas regulares, mas também Ensino Semipresencial.

No primeiro governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro -1982/1986- o educador e vice-governador Darcy Ribeiro elaborou e coordenou o Programa Especial de Educação -PEE-, uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro -Rede Estadual- e a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro -Rede Municipal-, que desencadeou na implantação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a partir de 1985 com o Projeto de Educação Juvenil -PEJ- que destinava-se a atender exclusivamente a população jovem na faixa etária de 15 a 20 anos, de classes populares que nunca haviam passado pela escola ou a haviam abandonado sem concluir o então Ensino Primário⁸. (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

⁸ Assim eram chamadas as séries iniciais do antigo 1º grau -1ª a 4ª séries- do Ensino Fundamental, indicado para crianças de 7 a 10 anos. O currículo pleno deveria ser organizado por atividades, sendo a educação geral tarefa exclusiva no Ensino Primário - Lei nº 5692/71.

A princípio o PEJ foi implantado no horário noturno em 20 CIEPs -Centro Integrado de Educação Pública- do Município do Rio de Janeiro e privilegiava a alfabetização dos jovens excluídos do sistema escolar. Em relação a estrutura, deveria funcionar com o máximo de 20 turmas por CIEP, com 15 alunos por turma e quatro horas diárias de atendimento. O Projeto possibilitava o retorno à escola de jovens não alfabetizados e objetivava a alfabetização que era a grande aflição naquela época e ainda recentemente, devido a quantidade de projetos na SME/RJ com essa finalidade -Progressão, Realfa, Acelera- após 30 anos.

Não há evidências de que o centro da proposta pedagógica do PEJ trazia como fundamento a necessidade de valorizar o próprio universo de vida do seu público, iniciando com a alfabetização dos alunos de acordo com a concepção de Paulo Freire, explorando a leitura e a escrita, ou seja, não houve trabalho com pesquisa investigativa da realidade local ou estudos sobre essa realidade do alunado como proposto pela metodologia freireana.

Conforme descrito em sua proposta curricular, contemplava as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura, interligadas à dinâmica da alfabetização. (HENRIQUES, 1988). A articulação interdisciplinar destas áreas tinha como caminho facilitar a formação da identidade do aluno do PEJ, através de um conjunto de critérios.

Objetivando possibilitar o processo de alfabetização dos jovens com os pressupostos de cada área do conhecimento, a coordenação do PEJ propôs formação docente em dois momentos: um vigoroso treinamento, realizado na inserção do Programa no CIEP, e a capacitação em serviço, realizada pelos polos localizados nos bairros, envolvendo professores num encontro mensal, para a troca de experiências, e visitas da equipe de coordenação. Tais encontros eram coordenados por P. Os. responsáveis, na estrutura do Projeto, pela orientação do trabalho pedagógico.

Todo esse movimento objetivou instrumentalizar o docente para caminhar além da capacitação e orientar o aluno a vivenciar o processo inicial de alfabetização, compreendido como aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considera a relação texto-contexto.

O Programa de Educação Juvenil está estruturado para recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável. (RIBEIRO, 1986, p. 77).

Darcy Ribeiro, coordenador do PEE e um dos idealizadores dos CIEPs, evidencia que o âmagdo do PEJ é o jovem, excluindo os adultos e idosos, visto que a esperança que orientava o PEE era depositada no público constituído pela juventude. No governo de Brizola o PEE priorizava a educação para crianças e adolescentes e incluía a juventude nos grupos sociais “marginalizados em relação aos benefícios da educação e da cultura e candidatos, muitos deles pelas insuficiências que apresentam diante das expectativas de trabalho, a desvios da conduta social”. (Rio de Janeiro, 1985, p. 29).

A proposta do PEJ estava intimamente alinhada às lutas reivindicatórias internacionais relacionadas ao problema de violência pela perda dos menores para o crime e para a rua, com o argumento político de intervir social e assistencialmente à infância, ao menor abandonado e

às famílias desestruturadas como antídoto para compensar à população carente pela ausência e falha do Estado para prover políticas públicas.

Uma trama longa foi percorrida de um Projeto de educação para jovens não alfabetizados ao PEJA que nos dias de hoje abrange todo o E. F., assistindo a adultos e idosos.

A partir de 1987, atendendo as reivindicações dos profissionais da educação e dos alunos que nele tinham se alfabetizado e pretendiam seguir os estudos e também para contemplar os que o procuravam com nível de escolarização mais adiantado, o Projeto foi ampliado, organizando-se em dois blocos de aprendizagem: o Bloco I para a alfabetização propriamente dita e o Bloco II para ampliar os conceitos referentes às últimas séries do primeiro segmento do E. F.

Os Conselhos Estadual e Municipal de Educação não reconheciam o PEJ o que impedia que, mesmo com a mudança estrutural ocorrida, não emitisse certificados para os alunos. Adotaram-se formas de encaminhar os alunos à 5ª série do Ensino Regular e restavam aos jovens e adultos com escolaridade incompleta, pagar, mais uma vez, pelos seus estudos, através dos cursos supletivos, ou se inscreverem nos programas públicos vigentes. Os jovens eram transferidos frequentemente para as classes noturnas do E. S. que foram criadas pelo Estado em escolas municipais, pois, a inexistência de uma legislação federal que garantisse o direito dos jovens e dos adultos à educação, aliada a ausência de uma política nacional voltada para a educação desse público, contribuiu para aumentar os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta.

A SME-RJ em 1988 passou a oferecer além do PEJ outra Modalidade de Ensino, o Ensino Regular Noturno -ERN- cujo objetivo era atender jovens trabalhadores até 20 anos que desejavam completar sua escolaridade básica e impossibilitados de frequentar o horário diurno. A falta de política unificada e com diretrizes definidas para a EJA na rede pública permitiu a existência no Município do Rio de Janeiro do PEJ, das classes noturnas do ES e do ERN, sendo este último, atualmente extinto.

Em 1988 a educação na esfera nacional estava vivenciando a implantação da Constituição Brasileira que ampliava o direito ao E. F., independentemente da idade a todas as pessoas, quando expressa no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: 1- E. F., obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Constituição da República Federativa do Brasil, 2016, p. 123).

Em 1990 ocorria um movimento de descentralização da educação básica de adultos e houve a extinção da Fundação Educar -substituta do Mobral- que era responsável por articular o E. S. e a política nacional de EJA, além de fomentar o atendimento nas primeiras séries do 1º grau. Após a retirada inesperada do Governo Federal na atuação dessa Modalidade de Ensino, os Municípios passaram a ser responsáveis pelas matrículas nas séries iniciais do Ensino Básico de jovens e adultos, enquanto os Estados ficaram a cargo do E. F. e Médio. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Os professores da escola regular diurna, sem entendimento, compromisso e envolvimento com os objetivos do PEJ, para complementar a sua carga horária, a partir de 1990, passaram a ser os responsáveis pelas atividades de Educação Física e Arte que deixaram de ser desenvolvidas pelos docentes do Projeto que, embora estivesse com número razoável de classes, já não transcorria como imaginado em 1992, pois, vinha sofrendo alterações em sua infraestrutura que evidenciavam a progressiva falta de investimento em termos de recursos. (DIAS, 1995). Estas atividades deixaram de ser realizadas, a longo prazo.

Com o regresso de forças conservadoras ao poder houve uma mudança drástica no projeto político do Estado e do Município no período de 1992-1996 ocasionada pelas eleições de Moreira Franco para Governador e de César Maia para Prefeito. O PEJ perdeu todo o privilégio e passou a ser um Projeto do setor Programas Sociais devido a nova reestruturação da SME/RJ que veio a favorecer a Educação Infantil.

Essa mudança ocasionada pela falta de apoio da SME/RJ culminou em significativa diminuição do PEJ, impelindo unicamente os diretores comprometidos com o Projeto a fazerem a divulgação do mesmo, visto que, seu fechamento acarretaria na redução de professores e de trabalhos a serem executados nas unidades escolares. Por fim, o governo Moreira Franco arquivou o PEE, e os CIEPs e o PEJ foram praticamente abandonados.

A literatura sobre políticas públicas no Brasil descreve a década de 90 como um período de reformas nos Sistemas Públicos de Ensino através de princípios econômicos que intencionavam aumentar a eficácia interna do sistema por meio da racionalização do gasto público e sua redistribuição em obediência ao assessoramento do Banco Mundial, seguindo os moldes das demais políticas sociais públicas como saúde e previdência social: descentralização da gestão e do financiamento e a focalização dos programas e populações beneficiárias.

O empenho dos Municípios na responsabilidade da continuidade ao atendimento para jovens e adultos estava atrelado a alguns dispositivos da Constituição de 1988 que garantiu aos cidadãos o direito ao E. F. público e gratuito em qualquer idade, responsabilizou o poder público por essa oferta, vinculou parcelas da receita de impostos a despesas com educação e promoveu uma descentralização dos tributos em favor das esferas municipais. Assim sendo, os Municípios ampliaram a capacidade de investimento e no final dos anos 90 já eram responsáveis pela terça parte das matrículas na educação básica de jovens e adultos e em 2001 já atendiam 49,6% do total das ofertas do E. F. para essa clientela.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reforçou a importância da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro não apenas com a mudança conceitual de “Ensino Supletivo”, que se dava desde o final dos anos 80. Essa mudança conceitual não é uma mera atualização vocabular, pois, nesta lei, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no E. F. e Médio na idade própria.

§ 1º Os Sistemas de Ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os Sistemas de Ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do E. F., para os maiores de quinze anos;
- II. no nível de conclusão do E. M., para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Estes artigos responsabilizam o Estado pela oferta da EJA e ainda pela garantia de condições de acesso e permanência, englobando tanto o E. F. quanto o E. M. gratuitamente e oportunidades educacionais adequadas e ainda, oferta de exames supletivos nos dois níveis de escolaridade.

Com a LDB/96 tem seguimento a municipalização da EJA como estava ocorrendo no E. F., contudo, num processo de desconstituição dos direitos educativos pretendendo conter o gasto federal, um ato executivo a exclui do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério -FUNDEF- que é o mecanismo criado para garantir aos estados e municípios recursos necessários para a ampliação da oferta do E. F. Ao excluir as matrículas nessa etapa da Educação Básica, de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através do FUNDEF, as instâncias às quais cabe a oferta pública de E. F. à população jovem e adulta, foram objetivamente desestimuladas a expandir esse Nível e Modalidade Educativos.

Assim sendo, a EJA passou a depender de transferências voluntárias da União para os Estados e Municípios por meio FNDE, que desempenhou um importante papel na oferta de recursos até 2006.

Em 1996 foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação que destinou verbas do FNDE que possibilitaram investimentos importantes como a realização do I Encontro de EJA do Município do Rio de Janeiro. Esse encontro reuniu educadores da rede pública e de instituições não-governamentais que debateram, refletiram, sinalizaram e propuseram ações importantes.

Em 1997 aconteceu o II Encontro que atendeu os desafios levantados no ano anterior, entre elas a reestruturação e normatização dos dois segmentos do E.F., pois até o momento a oferta pelo acesso à educação básica era destinada somente aos jovens ficando excluídos os adultos que lutavam pelo acesso à educação básica, mesmo que muitas escolas atendessem aos adultos como ouvintes e não matriculados. Era preciso assegurar aos jovens e adultos a conclusão desse Nível de Ensino e a ampliação do atendimento com base nas metas educacionais da SME/RJ.

Diante do exposto, em 1998 para concretizar os desafios, o MEC recebeu da SME/RJ proposta de novo convênio, aspirando adquirir recurso através do FNDE com o objetivo de ampliar as turmas do PEJ I -proposta que atende ao 1º segmento, correspondendo ao então período da 1ª a 4ª séries- atendendo mais alunos, a criação do 2º segmento do E. F. através do PEJ II -proposta que atende ao 2º segmento, correspondendo ao então período da 5ª a 8ª séries-, observando ambos, a recomendação de um Ensino não seriado, em blocos de aprendizagem e a regulamentação do mesmo. O convênio manteria também a formação continuada de professores para atender a EJA, compra de material para manutenção e ampliação das turmas e elaboração de material didático.

Sob o mandato do Prefeito Luiz Paulo Conde (1º de janeiro de 1997 - 1º de janeiro de 2001) ocorreu a assinatura do convênio e, a nova gestão do PEJA propôs a estruturação a seguir:

a. Ensino acelerativo, progressivo e não-seriado, cumprido de forma Presencial, em horário noturno, diferente do ERN e do E. S.;

b. no mínimo 100 alunos em cada escola e no máximo 25 alunos em cada turma;

c. disposto em dois segmentos: PEJA I, correspondendo ao 1º segmento do E. F., e PEJA II correspondendo ao 2º segmento, cada segmento desdobrado em dois blocos;

d. PEJA I contemplaria jovens de 14 a 22 anos iniciados no Bloco 1 na alfabetização, entendida como capacidade de relacionar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, num enfoque interdisciplinar e introdutório; no Bloco 2, essas áreas começariam a ser trabalhadas em suas particularidades;

e. PEJA II abrangeria jovens de 14 a 25 anos, que não concluíram o E. F., também em dois blocos, com 870 horas cada, cabendo a cada componente curricular 60 horas em cada unidade de progressão, perfazendo 180 horas no bloco;

f. Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras seriam concedidas com carga horária de 150 horas, a primeira no Bloco 1 e a segunda no 2.

Estas estruturas seriam unânimes aos dois segmentos:

a. ordenação do trabalho em dias-aula em substituição às horas-aula;

b. avaliação participativa e continuada, feita pelo coletivo de docentes, considerando as aquisições e mudanças de comportamento dos alunos tendo as escolas liberdade para criar formas diversas de avaliação;

c. ausência da reprovação convencional: os alunos avançariam à medida em que atingissem os objetivos esperados;

d. cada bloco seria composto por três unidades de progressão, permitindo ser o curso finalizado em 22 meses;

e. permanência do mesmo professor nas três unidades de progressão de cada bloco, confirmando a sequência de trabalho com o aluno;

f. recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentassem dificuldade;

g. produção de material próprio para cada componente curricular, reproduzido para cada aluno, e utilização de fitas de vídeo da MultiRio-empresa de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos e publicações para as escolas municipais- e da Fundação Roberto Marinho, como recursos de apoio;

h. inserção de C. Es. para os professores.

O Conselho Municipal de Educação regulamentou essa estrutura através do Parecer nº 03/99 que também concedeu caráter de terminalidade ao Projeto, com garantia de documentação retroativa a 1998 para todos os alunos que frequentaram tal Modalidade de Ensino, sendo estabelecida a faixa etária de 14 a 22 anos para o PEJ I e de 15 a 25 anos para o PEJ II. O PEJ passou a funcionar também nos prédios de escolas regulares e não apenas nos CIEPs.

Desde o ano 2000, a EJA no Brasil, passou a ser regida por um parecer da Câmara de Educação Básica -CEB- sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais -DCNs- para a EJA -Parecer 11/2000-. Entre outros critérios de funcionamento, este parecer contém os fundamentos, funções e bases legais das DCNs da EJA. Assim como os ciclos de formação e as classes de aceleração, a EJA são esforços para conter a defasagem, porém, essa Modalidade de Educação se organiza como uma categoria organizacional da educação nacional com finalidades e funções específicas, trazidas pelas diretrizes curriculares e pelo parecer, diferentemente das classes de aceleração e dos ciclos de formação. (SOARES, 2002).

Além da ampliação das ofertas de vagas aos jovens interessados em retomar os estudos no PEJ no horário noturno, a partir de 2003, foi instituído o atendimento diurno aos alunos impossibilitados de estudar no horário da noite. Em diferentes áreas da cidade, algumas escolas funcionam no turno da manhã e da tarde, a fim de absorver alunos matriculados que não podem estudar no horário da noite.

Objetivando à atualização do atendimento no PEJ e atender novas demandas, visto que, estava sendo procurado por adultos de todas as idades que desejavam estudar e concluir o E. F., em 2004, foram encaminhadas ao Conselho Municipal de Educação alterações a serem feitas ao Projeto e como solicitação inicial encontrava-se a mudança da denominação.

Neste mesmo ano houve a implantação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos -CREJA-, outra ação considerável para a EJA. O CREJA funciona de segunda a sexta durante todo o dia, das 7 horas da manhã às 22 horas. Este período está dividido em seis turnos, de duas horas cada. Este horário especial permite aos alunos uma flexibilidade de complementação de carga horária de estudo, pois os alunos, além de frequentarem as aulas no seu horário destinado, também podem assistir aula em outros horários, como complementação, sempre que necessitarem e desejarem. O CREJA está localizado num ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro e é uma escola exclusiva para atendimento à população de jovens e adultos, principalmente para aqueles que trabalham ou moram na região do Centro da Cidade, além de se tratar de um valioso espaço para pesquisa, aprimoramento e avaliação das práticas educativas em EJA. Seu PPP está consolidado no tripé: escolarização, formação continuada e orientação/qualificação para o mercado de trabalho. O CREJA tem como objetivo oferecer aos jovens e adultos, através da vivência/construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, promovendo o aumento da escolaridade, no compromisso com a educação permanente.

Em concordância com a nova demanda e com as leis em vigor, em 2005, foi publicado pelo Conselho Municipal de Educação o Parecer 06/2005, que entre outras alterações, estabeleceu o nome Programa de Educação de Jovens e Adultos -PEJA-, em substituição à designação usada até então. A mudança da designação impulsionou a ampliação da oferta de vagas, teve impacto sobre o atendimento aos adultos que procuravam as escolas, o oferecimento da Modalidade no horário diurno, o reconhecimento do CREJA, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil e a redefinição de matrizes curriculares para o Programa (RIO DE JANEIRO, 2005). Esse conjunto de procedimentos não só confirmou a experiência realizada como colaborou para estabelecer a política municipal de EJA.

Com a expansão do atendimento também para adultos, causada pela mudança de nomenclatura, observamos nos últimos anos a ampliação do Programa que além das turmas nas escolas, mantém duas classes anexas na própria Prefeitura e se associa com outras 156, estabelecidas pelo Programa de Aumento da Escolaridade -PAE-, que proporciona cursos de complementação da escolaridade no E. F. à população beneficiada pelo Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro. O PAE conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e sua execução está a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, através do PEJA, de organizações da sociedade civil, especialmente o Viva Rio, e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

A integração da EJA no Núcleo Curricular Básico Multieducação, a partir de 2007 foi uma ação concreta para a melhoria das condições necessárias a um adequado alcance dos objetivos do Programa, que passou a contar com a participação de comissões de professores, do próprio PEJA. Multieducação é a denominação do conjunto de orientações curriculares da

Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A introdução da EJA no currículo da Rede Municipal foi fulcral, pois, o PEJA estava ganhando notoriedade no conjunto das escolas, visto que, constitui uma parte do sistema e ainda pela inovação dos próprios docentes do Programa na elaboração dos fascículos de atualização da Multieducação.

O PEJA assumiu um caráter definitivo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro quando em 2008 passou a compor o Departamento de Educação de Jovens e Adultos ainda que novos governos viessem a assumir a PCRJ, fazendo parte do Plano Municipal de Educação. Após essa deliberação, o Departamento de EJA passou a se responsabilizar por algumas atribuições em relação ao trabalho realizado, como a realização dos objetivos e metas incluídos nesse Plano, como por exemplo, a implementação de uma educação não só voltada para a escolarização, mas para a formação permanente da população e a ampliação da oferta de vagas para os moradores da cidade. Em 2009, dentro da Coordenadoria de Educação -Nível Central- o Departamento deu lugar à Gerência de Educação de Jovens e Adultos -GEJA-.

Desde sua implantação, a GEJA vem investindo em capacitações em serviço para os professores do PEJA, com reuniões/estudos por CRE ou Nível Central, cursos para professores recém-chegados além da formação permanente às sextas feiras, nas escolas por meio do C. E. em cumprimento ao calendário letivo. No CE -reunião coordenada pela P.O.- que acontece às sextas-feiras nas unidades escolares, organizamos e planejamos as ações da escola, recebemos o repasse do que está sendo discutido e pensado pela SME e GEJA, refletimos, opinamos, discordamos ou concordamos sobre variados assuntos e, temos ainda, o espaço assegurado para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

O atendimento do PEJA atualmente, destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 17 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar os estudos referentes ao E. F., podendo haver matrículas de 15 e 16 anos, desde que avaliados e autorizados pela CRE. Está organizado em blocos de aprendizagem e não em séries, de acordo com seus pressupostos pedagógicos, de modo a adequar o Ensino ao ritmo de aprendizado dos alunos, ou seja, não é necessário que o aluno curse um ano letivo para mudar de bloco. Cada segmento (PEJA I e PEJA II) possui dois blocos, divididos em três trimestres letivos. De acordo com o número de vagas existentes a matrícula dos alunos pode ser realizada em qualquer momento do ano.

Para melhor compreensão, o Quadro 2, a seguir apresenta a organização do PEJA:

Quadro 2 – Organização do PEJA (2005)

PEJA	Blocos	Alunos	Material Pedagógico
PEJA I (1º segmento)	Bloco 1 Interdisciplinar com somente um professor por turma	Alunos que nunca frequentaram a escola. Alunos que não concluíram o processo inicial de alfabetização	Kit Alfabetização Multimeios (Instituto Paulo Freire)
	Bloco 2 Interdisciplinar com somente um professor por turma	Alunos que vem do Bloco 1. Alunos com comprovação da escolaridade da 1ª e 2ª séries	Livro Viver, Aprender 1 (Ação Educativa)
PEJA II	Bloco 1 Língua Portuguesa História e Geografia Matemática Ciências/Saúde	Unidade de Progressão I	Apostilas elaboradas pelos próprios professores do PEJA
		Unidade de Progressão II	
		Unidade de Progressão III	

(2º segmento)	Linguagens Artísticas		
	Bloco 2 Língua Portuguesa História e Geografia Matemática Ciências/Saúde Língua Estrangeira Moderna	Unidade de Progressão I	Apostilas elaboradas pelos próprios professores do PEJA
		Unidade de Progressão II	
		Unidade de Progressão III	

Fonte: SME/RJ

Os alunos do PEJA têm um histórico de vida bastante peculiar, desta forma, a diferença na estrutura e organização entre o Programa e o Ensino Regular pretende garantir uma maior qualidade ao desenvolvimento do seu público, pois, são pessoas afastadas dos bancos escolares por muito tempo ou que nunca frequentaram a escola, além de muitas vezes trabalharem o dia inteiro. Adolescentes e jovens com 14 anos ou mais, com uma escolaridade anterior, sem afastamento da escola, que mudaram de Modalidade por opção ou pela defasagem idade/série, provenientes das Classes de Progressão⁹ do Ensino Regular, são as que ultimamente compõem o PEJA I. O Programa passou a atender adolescentes e jovens transferidos do Ensino Regular após sucessivas reprovações e adultos com trajetórias de fracasso escolar na infância e não somente aqueles que nunca frequentaram à escola.

Um aspecto importante identificado por Marcos Chagas e Alice Bonamino (2002) na composição do PEJA na SME/RJ comparado com outros Projetos de EJA é a continuidade do Programa ao longo de vinte anos e em diferentes gestões no Município do Rio de Janeiro. Essa particularidade é incomum em políticas de EJA, sempre transitória, de pouca duração com objetivos súbitos e logo abandonados por administrações futuras.

Durante o funcionamento do PEJA ao longo destas mais de duas décadas destacamos a permanência da sua estrutura, pois, as turmas são parte orgânica das escolas, diferentemente de outros Projetos na esfera da EJA. As unidades escolares que oferecem o PEJA e o Ensino Regular possuem a mesma Equipe de Direção, as escolas fazem parte do calendário de matrículas da Rede e do Sistema de Controle Acadêmico -SCA-, que foi criado com o objetivo de facilitar os procedimentos administrativos e pedagógicos da Escola e gerenciar a vida escolar do aluno. Ele não só racionaliza e uniformiza procedimentos otimizando tempo e custos, como também fornece informações necessárias às solicitações da Comunidade e do Nível Central da SME.

Assim como o E. F., o PEJA compõe a estrutura da SME/RJ e os alunos utilizam igualmente as mesmas salas de aula e outros espaços da escola -sala de leitura, sala de informática, quadra-. A característica de continuidade na política de implantação pode ser observada através da organização das aulas, da estrutura do tempo escolar e das orientações de

⁹ A Classe de Progressão consistia numa turma especial para a qual eram enviados, até o ano de 2006, os alunos que, ao final do terceiro ano do primeiro Ciclo de Formação -equivalente à segunda série no ensino seriado-, não conseguiam alcançar a alfabetização necessária para serem aprovados e promovidos para a terceira série ou que ingressavam na escola com nove anos ou mais. O Ciclo de Formação foi a proposta pedagógica adotada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro a partir do ano 2000. Durante seis anos a Rede Municipal trabalhou com o regime de Ciclo -somente o 1º Ciclo, com duração de três anos- e séries -da 3ª a 8ª série-. Em 2007, com a expansão do segundo e terceiro Ciclos -abrangendo todo o E. F.-, as Classes de Progressão deixaram de existir na Rede e os alunos foram remanejados para turmas de acordo com a faixa etária e, eventualmente, encaminhados para o PEJA -aqueles com 14 anos ou mais.

funcionamento, que são as mesmas desde que o PEJA foi estabelecido -em 1985, para o PEJ I e em 1998, para o PEJ II-.

Vale ressaltar que hoje o Programa apresenta um formato novo com a entrada de muitos jovens. Anteriormente a faixa etária era limitada para os jovens -no PEJ- sendo ampliada para os adultos -com o PEJA-. Atualmente convivem adolescentes, jovens, adultos e idosos. Não há indicação dos docentes ou das Equipes de Direção das unidades escolares que atendem o PEJA para que as turmas sejam classificadas por idade. Para que ocorra efetivamente a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas que atendam a um perfil cada vez mais heterogêneo no que se refere à faixa etária nessa Modalidade de Ensino é necessário que o educador aceite os desafios provenientes da diversidade de alunos das turmas de EJA no Município do Rio de Janeiro. Os educadores da EJA enfrentam ainda, no desenvolvimento de suas práticas, o desafio da heterogeneidade, analisada por Carrano (2008):

A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a reurbanização de determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social. (p. 153-154).

A heterogeneidade atrelada a juvenilização das turmas provoca o educador de jovens e adultos no desenvolvimento de sua prática e impele novas práticas pedagógicas orientadas pela GEJA que venham buscar caminhos que favoreçam o Processo de Ensino, amenizando as dificuldades vivenciadas.

Sobre a questão da juvenilização, Brunel (2004) explica que o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato, já que o número de jovens e adolescentes nessa Modalidade de Ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar. Segundo a autora:

Os jovens, quando chegam nesta Modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho... Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (p. 9-10).

Só a escola não resolverá todas as circunstâncias que envolvem a questão das dificuldades encontradas no PEJA, mas o que deve ser intensificado e cobrado é o eficaz investimento público na Educação em todos os níveis para que assim, as escolas e os professores possam se sentir verdadeiramente capacitados e preparados para receber alunos com capacidades adquiridas de histórias culturais cada vez mais diferentes, o que produz seres humanos com capacidades diferentes, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo. Esse entendimento é essencial se pretendemos auxiliar todos os alunos, não somente os do PEJA, a se construírem como “homens e mulheres Sujeitos”, enraizados não só historicamente, mas acima de tudo que expressam sua humanização, exercitam a liberdade, assumem as tarefas de seu tempo, refletem sobre e analisam-nas, posicionando-se criticamente

e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Fazem isso junto com os demais, em comunhão: dialogam e agem.

Outra ação bastante significativa para a EJA no Município do Rio foi a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos -CEJA-, na Maré inaugurado em 2012 com o objetivo de elevar a escolaridade de jovens e adultos que interromperam os estudos no passado e desejam voltar a cursar o E. F. O PPP do CEJA segue os parâmetros curriculares do PEJA, realizado em diversas escolas da rede municipal. No CEJA Maré, os alunos têm aulas semipresenciais, no entanto, precisam assistir a duas horas diárias de aulas presenciais, que são oferecidas em seis turnos, nos períodos da manhã, tarde e noite.

Por meio do Parecer CME 02/2013, no ano de 2013, fica aprovada a implantação das escolas exclusivas de EJA, denominadas CEJA, nos moldes da escola anteriormente experimentada no CREJA. Há nestes Centros a oferta da Modalidade de EJA com abordagem metodológica de Ensino Semipresencial e de educação a distância. O CREJA acompanha pedagogicamente essas escolas exclusivas e as questões relacionadas à matrícula, planejamento, ambientação, aula interdisciplinar, avaliação, tutoria, interações diretas professor-aluno, atividades culturais e outras são regulamentadas no âmbito da GEJA.

No ano de 2020, a EJA da Rede Municipal de Ensino inaugura o seu segundo Centro de Educação de Jovens e Adultos, o CEJA Acari. A Unidade é mais uma conquista da Modalidade para garantir o E. F. completo aos munícipes da Cidade do Rio de Janeiro, localizado em área de baixo índice de desenvolvimento humano.

A consolidação do PEJA na política educacional do Município do Rio de Janeiro ocorreu por esses aspectos, entre outros. No momento atual, o PEJA certifica jovens e adultos ao final do E. F., atende tanto no horário noturno quanto no diurno, possui um centro de referência - CREJA- e dois centros de EJA -CEJA Maré e Acari- que são escolas formadas apenas por classes de EJA. Ademais, o PEJA vem ampliando o atendimento aos alunos com idade igual ou acima de 17 anos -pessoas com deficiência- matriculados como alunos incluídos nas classes de EJA, sendo recebidos também nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo dados estatísticos de setembro de 2021 adquiridos através do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA¹⁰), 1091 alunos -público alvo da Educação Especial- foram atendidos no PEJA.

Desde a implantação da EJA no Município do Rio de Janeiro, a avaliação no PEJA é pensada e realizada pelos professores regentes e pelos integrantes das equipes pedagógicas, a fim de permitir avanços progressivos dos alunos em qualquer período do ano letivo, ocorrendo de forma contínua e diversificada.

A temática da avaliação está sempre em pauta nas ações de formação continuada das quais os professores do PEJA participam por meio de reuniões nas unidades escolares onde atuam através do C. E. semanal, nas oferecidas pela CRE ou pelo Nível Central. Os professores trocam experiências sobre o ato avaliativo, discutem e refletem em relação a tomada de decisão sobre aprovação ou reprovação dos alunos, os instrumentos de avaliação, quais aspectos devem ser considerados na mesma, entre outros. Através de visitas regulares às escolas, a CRE e o Nível Central se fazem presentes com o objetivo de acompanhar o processo avaliativo, orientar as ações de formação e supervisionar o Programa. Existe prioridade e constância das visitas nas

¹⁰ Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro -SME/RJ-, referência no Brasil, responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Oferece Atendimento Educacional Especializado -AEE- que é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

unidades escolares que apresentam maiores necessidades, quando é reportado com antecedência para a CRE a situação específica do suporte carecido.

A Resolução SME nº 776 de 08 de abril de 2003 que estabelece diretrizes para avaliação escolar na Rede Municipal do Rio de Janeiro esclarece em seu Capítulo 1, Art.1º e 2º sobre os conceitos que deverão expressar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo de Formação à 8ª Série do PEJ:

I. Ótimo – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;

II. Muito Bom – quando o aluno atingir os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;

III. Bom – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e revelar envolvimento nas tarefas, interesse assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;

IV. Regular – quando o aluno atingir parcialmente os objetivos propostos para o período e necessitar de um trabalho pedagógico em relação a um ou mais dos seguintes aspectos: envolvimento nas tarefas, interesse, assiduidade, organização e bom relacionamento com os professores e colegas;

V. Insatisfatório – quando o aluno não atingir os objetivos propostos para o período.

Defendemos uma avaliação que aconteça de forma contínua e sistemática, portanto, que ocorra qualitativamente no Processo de Ensino e de Aprendizagem em que o educando produz e reorganiza saberes. Assim, é fundamental considerarmos, as diferenças individuais -aspectos econômico-culturais-; a comunidade onde a escola se insere -aspectos histórico-sociais-; a função diagnóstica da avaliação; o papel da mediação para o avanço do aluno; as situações/aspectos que envolvem o Processo de Ensino e de Aprendizagem e o PPP de cada Unidade Escolar.

Com a função de nortear a avaliação ao longo do ano letivo e, principalmente, a de justificar a aprovação ou retenção, temos o documento Orientações Curriculares do PEJA que trazem os objetivos a serem alcançados pelos alunos ao final de cada bloco. A avaliação é baseada nas Orientações Curriculares que precisam ser revistas a cada COC, para que os professores reconheçam os principais objetivos do bloco em que atuam.

A retenção ao final do Bloco 1 no PEJA tem representado um grande índice de evasão. Em 2006 cerca de um terço dos alunos vivenciaram essa situação. Esse fenômeno fica caracterizado pela falta de um referencial teórico metodológico que contemple as necessidades de todos os professores quanto a alfabetização inicial, pois, os alunos não alcançaram as orientações estabelecidas para esse bloco que se fundamenta na apropriação real da leitura e da escrita como pré-requisito para continuidade no bloco subsequente.

A evasão não é um problema recente na EJA e muitas pesquisas se desdobram sobre essa temática. O estudo intitulado “*Aluno do PEJ: quem é você, por onde andou?*” de Flora Machado (2004) nos leva a refletir sobre a problemática da evasão na EJA e que na maioria das vezes interfere na aprendizagem significativa dos alunos:

A incidência de reprovações na vida escolar, bem como as interrupções nessa trajetória são variáveis que precisam ser observadas com cautela para uma melhor compreensão desse fenômeno. Entre os alunos que informaram ter parado de estudar apenas uma vez, 49% não conseguiram ultrapassar a 4ª série. Entre aqueles que pararam de estudar mais de uma vez, o percentual sobe para 59%. Já para os alunos que informaram nunca ter abandonado a escola, esse percentual se reduz para 34% [...] podemos concluir que o fato de o aluno abandonar a escola, a chamada evasão escolar, no caso da população investigada, interferiu mais na trajetória escolar desses alunos do que a própria reprovação. (MACHADO, 2004, p. 74).

Machado (2004) traz o aluno como sujeito do projeto, com suas representações e suas características peculiares. Discute a permanência da juventude dentro do PEJ, investigando seus desejos e as necessidades que fazem com que os jovens procurem a EJA. Sua dissertação faz um levantamento do perfil sociodemográfico, socioeconômico, cultural e das trajetórias escolares dos alunos matriculados no PEJ, a partir da análise de dados quantitativos.

Por não existir uma avaliação externa do Programa, a aprovação ou não dos alunos fica determinada apenas pelos professores. A reprovação possui repercussões desastrosas na trama escolar dos alunos e está relacionada direta e unicamente a avaliação feita pelos docentes das turmas do PEJA. O fracasso escolar e a reprovação são binômios indissociáveis e estão inter-relacionados, muitas das vezes ocasionados pelas sucessivas reprovações. O fracasso escolar é um grave problema social concreto que afeta as classes econômicas menos favorecidas e que nos preocupa. Apesar de incidir em quase todas as etapas de escolarização, é no E. F. que o fracasso escolar faz o grande “estrago”, pois, há evidências de altos índices de retenção e evasão escolar nesta etapa, visto que, quando os jovens e adultos interrompem sua trajetória escolar, o que se constata pelas entradas e saídas constantes das unidades escolares, até num mesmo ano letivo, a aprendizagem escolar dos mesmos fica sensivelmente prejudicada.

É imprescindível que a Educação e todos os que com ela são envolvidos por acreditarem que liberta e faz com que as pessoas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas, se adeque suficientemente para auxiliar os alunos do PEJA a se libertar desse vaticínio que os impele para uma vida escolar repleta de situações de frustração e insucesso.

Atualmente temos a presença de muitos jovens na alfabetização de jovens e adultos, muitos deles ingressaram na escola na idade regular, mas não conseguiram se alfabetizar e outros participaram de projetos voltados para a alfabetização e depois, ao completarem 15 anos, foram “migrados” para o PEJA. De acordo com Andrade (2004, p. 45), “Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas”.

Esse número expressivo de jovens na alfabetização de jovens e adultos é mais um forte vestígio de que a EJA não está sendo tratada como uma Modalidade de Educação, pois, a escola não está cumprindo com a sua real atribuição na democratização do conhecimento e num movimento inexplicável feito “a toque de caixa¹¹” despeja os jovens no PEJA.

¹¹ Esta expressão tem origem em um antigo hábito desenvolvido entre as forças militares. Muitas vezes, dada a urgência de alguma medida, os militares eram orientados “a toque de caixa”. Atualmente, essa expressão se remete a todo ato feito com agilidade e determinação. Nos tempos passados essa expressão se referia ao costume que os chefes militares tinham de utilizar o toque da caixa, uma espécie de tambor, para orientar os seus comandados

Sobre a questão de a escola não cumprir com seu papel, a escritora e pesquisadora Emília Ferreiro deixa uma importante reflexão:

[...] por mais bem-sucedidas que sejam as campanhas de alfabetização de adultos, não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos. (FERREIRO, 2007, p. 16).

A escola não deve se eximir de sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos e, menos ainda, legitimar a ideologia dominante ao assumir que o educando e seu precário contexto socioeconômico são os elementos responsáveis pelo seu fracasso, penalizando desde crianças da Educação Infantil até jovens e adultos que sofrem em programas de alfabetização, em busca de um mínimo de condição para o exercício de sua cidadania.

2.5 Conquistas do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro.

Acreditamos que a EJA sempre ocupou na tradicional hierarquia que comanda o sistema educacional brasileiro, um lugar de pouco valor, o que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social da população à que se destina. É inspirador quando entendemos que precisamos de uma educação que caiba na vida dos jovens e adultos e não o contrário. No momento em que um jovem ou adulto retorna a uma classe de EJA, está usufruindo de um direito que foi historicamente negado, uma vez que o sistema educacional brasileiro, no conjunto de seus atores, é distintivo.

Chegamos em 2023 com alguns avanços no campo da EJA, incluída nas pautas e agendas governamentais, na legislação e no financiamento público, gerando um conjunto de normas, pareceres e resoluções, dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação; todos surgidos a partir de uma mudança de paradigmas em nível internacional a respeito da educação de pessoas adultas, onde se consolida a concepção de uma educação continuada ao longo de toda a vida.

Ampliamos a concepção de EJA para além da alfabetização, incorporando-a como uma Modalidade da Educação Básica (LDB 9.394/96), como garantia do direito de todos à educação, respeitando sobretudo a diversidade de seus sujeitos. Dessa forma, podemos afirmar hoje, que a EJA ingressou no fechado campo de disputa do sistema educacional brasileiro.

Contudo, apesar dos progressos, podemos também afirmar que os desafios pela permanência, aprendizagem, terminalidade do E. F. e ingresso no E. M. pelos nossos alunos são situações imprescindíveis pelas quais precisamos nos esforçar constantemente para serem garantidas. Caso não nos empenhemos a EJA continuará material e simbolicamente transitando nas bordas da educação, mesmo com os êxitos alcançados. À vista disso, os obstáculos ainda são imensos e vão muito além dos que traçamos nessas linhas.

Para garantir mudanças significativas na Educação Brasileira na Modalidade de EJA é imprescindível que os contratempos continuem sendo vencidos através de estratégias de luta, pois, “necessitamos de uma educação que possibilite a discussão corajosa de sua problemática (...) que advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente dele, ganhássemos a força e

a coragem de lutar” (FREIRE, 2020c, p. 118). Paulo Freire nos ensina a irmos à luta organizada para transformar a realidade, mudar as estruturas e favorecer a libertação dos oprimidos através da educação que nos é imprescindível.

O PEJA se enquadra como um triunfo da EJA no Município do Rio de Janeiro e, constatamos ao longo da trama percorrida, com a proposta inicial baseada na prioridade concedida à escolarização de adolescentes e jovens que, após a reestruturação ocorrida em 1988, deixou de considerar os adultos apenas como ouvintes para serem parte integrante do Programa, recebendo tratamento respeitoso e o resgate da sua dignidade aviltada até então.

Também é possível perceber ganho de quantidade e qualidade na elaboração de propostas, materiais didáticos, metodologias e, sobretudo, de pesquisas relacionadas à área, incorporando a tematização do PEJA no âmbito das universidades.

Um ponto que merece destaque, pois, representa um soerguimento no PEJA se refere a organização do tempo. Nas unidades escolares, as aulas tem o currículo estruturado com apenas uma disciplina por dia, com duração de quatro horas e um professor fica na mesma turma durante todo esse tempo considerado necessário para implementar a proposta pedagógica e, também, para possibilitar uma recuperação paralela, necessária a um aprendizado mais efetivo. Cada turma percorre, durante a semana, por todos os componentes curriculares. Evita-se dessa forma a fragmentação produzida pela organização tradicional por disciplinas, em aulas de 45 minutos. Para não ficarem cansativas as quatro horas seguidas de aula de uma mesma disciplina, os professores se utilizam de diferentes recursos ao longo da noite, como vídeos, seminários, debates, aulas interdisciplinares, trabalhos em grupo, além de saídas culturais com seus alunos. Poder dispor de um dia para cada turma é uma especificidade positiva do Projeto.

Uma conquista do Programa que consideramos uma particularidade do PEJA é a possibilidade da formação em serviço proporcionada pela existência do C. E. para os professores, semanalmente, às sextas-feiras. Nesse encontro é assegurado o espaço para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. Tal espaço é organizado pela P. O. e, na ausência desta, pela Coordenadora Pedagógica. Nesse dia, os alunos do PEJA II, Bloco 1, permanecem em aula de Linguagens Artísticas e os do Bloco 2 em Línguas Estrangeiras, enquanto, os educandos do PEJA I participam da aula de Educação Física. Os professores de Linguagens Artísticas, Línguas Estrangeiras e Educação Física participam dos C. E. quinzenalmente, às quintas-feiras, na escola ou em formação com a equipe da GEJA ou CRE. Há alguns C. E. integrais ao longo do ano para que todos os professores da U. E. estejam juntos; estes são indicados no calendário escolar anual organizado pela SME.

Além dos C. E. semanais, o PEJA experimentou, em sua trajetória, diferentes possibilidades de formação de professores, em parceria com universidades, em formato de cursos de extensão. O 1º Curso de Extensão foi realizado em 2002, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica -PUC-Rio- e segundo o relatório final, o curso foi organizado de maneira que a Modalidade fosse debatida tendo como fio condutor o direito à educação.

O 2º Curso de Extensão, em parceria com a Universidade Federal Fluminense -UFF-, foi realizado entre abril e agosto de 2004. O curso foi estruturado em torno de três eixos: Diversidade Cultural e EJA; Juventude e EJA e Trabalho e EJA. Ainda em 2004 ocorreu, entre os meses de setembro e dezembro, o 3º Curso de Extensão, em parceria com a PUC-Rio. Tendo o mesmo fio condutor e os eixos do 1º curso de extensão, priorizou-se atingir os professores novos no Programa. Outras propostas de formação também foram vivenciadas, como Ciclos de Estudos para Professores Orientadores, cursos para professores novos no Programa e formações dinamizadas pelas CREs, além das promovidas pelas próprias escolas que atendem o PEJA.

A estrutura do Ensino no PEJA procura se adequar a realidade dos alunos e a inserção de uma metodologia diferenciada de trabalho dos professores busca explorar a participação dos educandos com temáticas interessantes, que venham cumprir com a proposta da LDB que em seu artigo 22 diz “assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A metodologia dos docentes é revista semanalmente nos C.E., pois o estudante do Ensino Noturno possui uma vivência diferenciada dos alunos matriculados no Ensino Diurno. O currículo sempre que possível é incorporado a experiência pessoal dos alunos que trazem para as salas de aula experiências de vida, vivências profissionais, histórias escolares e aprendizagens levadas em conta na construção de uma proposta pedagógica que respeite as particularidades e necessidades desse público.

Reconhecendo a diversidade dos atores envolvidos no PEJA, torna-se imperativo tratá-los com valor e não como um receptáculo no qual será depositado algo que ficou faltando. Assim sendo, do ponto de vista da escola destinada aos jovens e adultos, o respeito às características do alunado, aos seus interesses, às condições de vida e de trabalho são fundamentais. Os alunos regularmente matriculados e que frequentam as aulas do PEJA são ligados à Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e, como tal, têm todos os deveres e direitos que os demais pertencentes à Rede. Os alunos do PEJA fazem jus ao uniforme oficial, material escolar, livros do Programa Nacional do Livro Didático EJA e uma refeição completa diariamente -almoço ou jantar-, de acordo com o horário das aulas. Também podem utilizar o sistema eletrônico de passe livre, que garante gratuidade aos estudantes das redes públicas nos transportes coletivos. Além disso, têm direito a utilizar os diferentes espaços escolares, como sala de leitura e auditório.

O PEJA está consolidado, possui suas especificidades, procura respeitar o universo plural no qual estão inseridos seus sujeitos e orienta os docentes a desenvolverem o trabalho pedagógico sempre que possível adequado à vida e as necessidades dos educandos. Embora tenha trilhado algumas conquistas ao longo de quase quatro décadas, por outro lado, as dificuldades também estiveram presentes no Programa, como poderá ser conferido mais adiante.

2.6 Desafios presentes e futuros do Programa de Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro diante da pandemia.

Mesmo que as oportunidades educacionais para jovens e adultos tenham melhorado na última década, a realidade ainda é bastante desafiadora. Embora a escola tenha conhecimento das especificidades dos alunos do PEJA, algumas esquecem as necessidades dos seus sujeitos e exigem deles demasiadamente, reproduzindo a desigualdade que existe na sociedade. A escola precisa ser vista pelo seu público como algo a ser alcançado e, quando o retorno de fato acontece, esse estudante precisa ser acolhido de tal modo que, a vontade de superar as barreiras de tudo o que é desconhecido, até então, seja maior que o medo de não ser aceito, de ser ignorado ou humilhado.

Algumas escolas com PEJA noturno enfrentam os problemas de pontualidade e frequência dos alunos. Como a maioria trabalha durante o dia é difícil conseguir chegar à escola às 18h. Isso faz com que as atividades comecem às 18h30min. Nesse período de meia hora é oferecido o jantar. A questão da entrada dos educandos costuma ser um forte ponto de conflito em determinadas unidades escolares que ignoram a inadequação do horário de entrada, que as vezes não se ajusta com o horário de saída do trabalho, para alguns que estão empregados e, independentemente da realidade vivida, impedem o acesso do estudante por estar atrasado.

Os jovens pobres continuam a dispor do Ensino Noturno e da Educação de Jovens e Adultos, pois, ambos se caracterizam pela sua condição periférica. Essa Modalidade Educativa é discriminada e segundo Haddad (1994, p. 86), “Falar sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil é falar sobre algo pouco conhecido. Além do mais, quando conhecido, sabe-se mais sobre suas mazelas do que sobre suas virtudes”.

É sabido que a educação, por si só, não elimina a pobreza. Isso significa incorrer mais uma vez em propostas ingênuas e na utilização de vultuosos recursos sem melhoria para a vida das pessoas. Entretanto, estudos e pesquisas têm alertado que sem a educação não há desenvolvimento possível. É novamente Freire (2019b, p. 77) que nos convida a observar os limites e as possibilidades da ação educativa perante o mundo em que nos encontramos, ao afirmar que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

De um modo geral, é possível perceber que a sociedade brasileira ainda não naturalizou o direito à alfabetização, à escolarização e aos demais processos educativos. Ainda não admitimos que a educação é um bem coletivo, que vai muito além do indivíduo que aprende. Na verdade, também, educar-nos para essa compreensão.

No âmbito da educação escolar, a EJA abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo de um lado, o Estado na oferta de determinados serviços educacionais, e, de outro, como receptores dessa oferta, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população, jovens e adultos brasileiros sem formação, necessitados de reconhecimento e respeito como cidadãos.

Um segundo desafio para o PEJA está representado pelo aumento significativo da chegada de jovens excluídos da escola regular, poucos deles chegam desejosos de se apropriarem da realidade e nela atuar. Atualmente a clientela do Programa é constituída por um novo grupo social formado por jovens de origem urbana, com insucesso em sua trajetória escolar, contrapondo-se aos público de duas décadas atrás composto por pessoas maduras e idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidades de estudar e que enxergavam na escola uma perspectiva de integração sociocultural. Alguns jovens quando retornam mantêm com a escola uma relação de tensão e conflito oriunda da experiência de migração -por opção ou não-. Os jovens carregam consigo um estigma de alunos problemáticos, malsucedidos, que buscam recuperar o tempo perdido e superar as dificuldades.

A juvenilização é um fenômeno que vem ocorrendo desde a década de 80 em várias Redes de Ensino e está presente no universo escolar do PEJA. Não podemos compactuar com ideias preconceituosas de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos jovens para a permanência e conclusão do E. F. na idade esperada, pois, são inúmeros os impeditivos para esse prosseguimento e terminalidade. Assim sendo, devemos desconstruir a visão opressora, utilizar da chamada pública para que possamos compartilhar a responsabilidade pela educação brasileira no enfrentamento das dificuldades, desmistificar o padrão imposto pela sociedade capitalista e excludente da culpabilização exclusiva do aluno, e ainda, apoiar os profissionais que trabalham com Ensino e Aprendizagem -em especial os docentes do PEJA-, que através de suas intervenções procuram superar as dificuldades em ter que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas de diferentes grupos em relação à escola. Certamente, os educadores procuram compreender a aprendizagem humana de uma forma bem mais contextualizada e possíveis formas de intervenção pedagógica para grupos com características tão distintas e que por essa heterogeneidade tornam-se possibilidades e não inviabilidades.

Ainda hoje persiste um fenômeno que legitima a profusão de jovens no PEJA: a exclusão educacional. Infelizmente, nos últimos anos, não houve melhoria significativa das condições de Ensino, visto que, antes o que impedia as crianças de frequentar a escola era a ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas, não aprendem e são excluídas antes de concluir o E.F. exitosamente.

Um considerável número de adolescentes que passaram pelas unidades escolares sem adquirir aprendizagem significativa que lhes possibilitasse o término do E.F., e que, após sucessivas tentativas de êxito, frustradas com a repetência escolar, culminadas no fracasso, acabam interrompendo e abandonam os estudos.

Essa exclusão educacional acaba produzindo um contingente elevado de jovens e adultos que embora, tenham sido matriculados e passado pelo Sistema de Ensino, não adquiriram aprendizagens suficientes para que pudessem utilizar com independência os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano.

O resultado desse fenômeno excludente culmina no PEJA que está com um público bastante juvenil e o desafio de alfabetizar jovens e adultos para que tomem consciência de sua situação e de seus direitos e deveres como cidadãos. Cabe, para quem acredita na educação libertadora que deve ocorrer nos espaços escolares e também fora deles, seguir o exemplo deixado por Freire que desde o começo de sua atuação como educador objetivava a educação com vistas à cidadania. Alfabetizar conforme Freire orientou, necessita ser um ato político, e, só então conduzirá à cidadania.

Assim, os docentes que embasam seu fazer na educação libertadora, objetivam superar as barreiras e os limites para a humanização e cidadania. Tanto as P. Os. quanto os educadores procuram manter sempre um canal de diálogo sincero e respeitoso com os alunos, individualmente, e com as turmas, ajudando muito no diagnóstico e resolução de alguns problemas, pois, detectar os obstáculos e enfrenta-los é a melhor maneira para proporcionar ao aluno sua continuidade nos estudos do modo mais harmônico possível.

Para Fornari (2010), a necessidade de o aluno trabalhar é um dos principais determinantes para o abandono dos estudos noturnos, pois sobrecarrega o aluno, levando-o a um baixo desempenho na aprendizagem.

Digiácomo (2011) afirma que a evasão escolar não possui apenas um motivo, mas várias causas e a necessidade de o aluno trabalhar para ajudar nas despesas de casa é uma das principais para não concluir o ano letivo.

É fundamental que a escola e as aulas façam sentido para a vida dos alunos e não sejam apenas mais um fardo acrescido aos tantos que já carregam. Esse é um grupo que chega com uma carga de conhecimentos e experiências de vida que torna ainda mais relevante a necessidade de que os conhecimentos sejam construídos a partir da problematização e reflexão sobre o que eles trazem em suas bagagens. Esse procedimento favorece o envolvimento dos alunos e a motivação intrínseca para os estudos, além de ser muito mais eficiente para o desenvolvimento da aprendizagem do que a motivação extrínseca.

Já é um avanço entendermos quais são as causas que levam o aluno do PEJA a abandonar os estudos. Entretanto é necessário também que se possa trabalhar para diminuir os índices desse problema social nas escolas que possuem o Programa. Nesse sentido, concordamos com Rocha (2016), que a educação e todos os seus desdobramentos não é um problema de interesse apenas dos que nela atuam, mas também, do Poder Público e de toda a sociedade. Portanto, deve haver empenho de todos e não somente dos professores para diminuir os índices de evasão escolar.

Sem dúvida a pandemia da Covid-19 contribuiu com a baixa frequência, uma vez que, causou danos de participação e de aprendizagem na vida dos educandos do PEJA. Seus sujeitos foram atingidos na emergência de saúde e na crise de emprego e renda. Muitos deles tiveram que buscar na economia informal meios de sobrevivência, já que, houve queda no provento familiar. Muitos jovens, adultos e até mesmo idosos com baixa escolaridade persistiram penosamente em extensas jornadas de trabalho informal ou na procura por assistência social, não sendo possível se manterem em casa para preservarem suas vidas da terrível doença, entretanto, os que puderam se mantiveram confinados nos reduzidos ambientes domésticos.

Certamente o motivo que intensificou a baixa participação dos alunos do PEJA foi a migração para o Ensino Remoto em 2020 e 2021. Essa alternativa educacional foi adotada pela SME/RJ, após o pronunciamento de Tedros Adhanom, diretor geral da OMS em março de 2020, tornando os líderes políticos ao redor do mundo cientes de que estávamos sob uma pandemia que se espalhava desordenadamente pelos continentes e que os representantes deveriam realizar medidas para sua contenção e enfrentamento (BRASIL, 2020).

Desta maneira, a PCRJ instituiu o fechamento das escolas, a priori, até 12 de abril (RIO DE JANEIRO, 2020b) e o desenvolvimento de estratégias alternativas tencionando a manutenção das práticas educacionais representaram medidas emergenciais.

Diante da necessidade por muito mais tempo do que o inicialmente pensado para o isolamento social, a rede carioca, tentando encontrar caminhos possíveis para a manutenção do vínculo pedagógico e afetivo com seus educandos disponibilizou na televisão uma programação diária adequada ao público do PEJA. Além do mais, promoveu formações remota para os educadores se capacitarem quanto ao manuseio das Tecnologias de Informação e Comunicação através de um convênio estabelecido com a *Microsoft*.

Figura 1 – Formação para professores da PCRJ aprenderem a utilizar a Plataforma *Microsoft Teams*



Fonte: Portal SME/RJ (Adaptado)

Devido o contexto pandêmico, as unidades escolares se mantiveram fechadas. Então, foram incentivadas pela SME/RJ a planejarem suas estratégias próprias de atendimento objetivando alcançar o maior número possível de estudantes, seja pelas redes sociais institucionais, pela criação de grupos no *WhatsApp* ou oferecendo atividades impressas.

Entretanto, apesar de todas essas estratégias terem sido colocadas em prática, se mostraram ineficazes na garantia de condições igualitárias à educação diante da crise sanitária, principalmente pelo fornecimento de alternativas tecnológicas não ter contemplado a realidade dos estudantes.

Em agosto de 2020 a SME/RJ disponibilizou o aplicativo Escola.Rio, sem cobrança de pacote de dados de *Internet* para acesso, voltado para alunos e responsáveis, com o intuito de superar as dificuldades identificadas de acessibilidade. Através do aplicativo o aluno teve ao seu alcance atividades escolares que pudessem favorecer e potencializar a aprendizagem por meio de mais uma nova tecnologia que ampliaria as alternativas pedagógicas. Apesar das diversas possibilidades que o aplicativo oferecia, não foi uma estratégia exitosa devido a não distribuição de aparelhos ou de chip.

Figura 2 – Aplicativo Escola.Rio



Fonte: Portal SME/RJ

Chegamos em 2021 com o crescimento de casos de contágio e aumento do quantitativo de mortos devido a pandemia. Nossa vulnerabilidade estava totalmente exposta e temíamos pela vida. Muitos obstáculos teriam que ser superados e, entre eles, a incógnita da retomada da rotina escolar e a busca da reversão da defasagem da aprendizagem dos educandos do PEJA. Através da Resolução SME nº 239 (RIO DE JANEIRO, 2021b) ocorreu a retomada das aulas em fevereiro. Mesmo com o início da vacinação da população, a incerteza era um sentimento que predominava. Decerto havia preocupação por parte da SME com o desenvolvimento cognitivo de todos os educandos -não somente com os do PEJA-, então, objetivando recuperar a aprendizagem defasada pela falta de Interação Presencial, o plano de retomada das atividades começou gradativamente, através de um sistema de escalonamento, obedecendo as orientações do Protocolo Sanitário de Prevenção à Covid-19.

Depois de quase um ano afastados das salas de aula, os jovens e adultos retornaram às escolas. Pretendendo cumprir as medidas de segurança para evitar o contágio, uma série de medidas foram adotadas e o atendimento em sistema de rodízio foi priorizado para não haver aglomerações. Dependendo da quantidade de estudantes que optaram pelo retorno -o mesmo não foi obrigatório-, e de acordo com a estrutura da sala de aula, poderia haver a divisão de até três grupos diferentes. Assim sendo, respeitando o Protocolo estabelecido pela SME/RJ os sujeitos do PEJA frequentavam a escola durante uma semana e permaneciam em Ensino Remoto pelos próximos quinze dias.

Figura 3 – Retomada das aulas no PEJA da Escola Municipal Deputado Hilton Gama



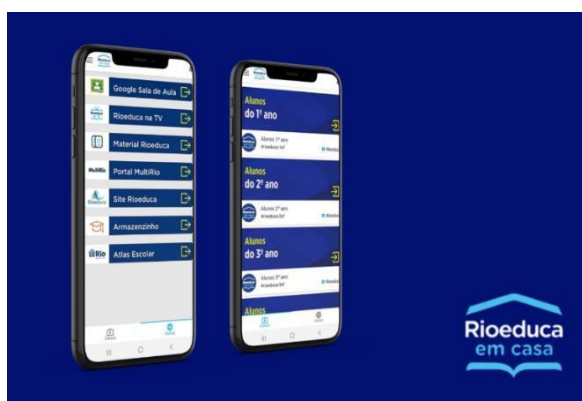
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para atender as necessidades desses estudantes que precisavam ficar em casa devido o sistema de rodízio que foi implantado ou pela impossibilidade pessoal do Retorno Presencial, houve o lançamento de mais um aplicativo denominado *Google Classroom* que também é acessado gratuitamente, além favorecer a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem foi oficializado como a tecnologia da PCRJ.

Entretanto, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação que surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil, cujo objetivo é somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais, aponta o risco representado pelo que chamou de “capitalismo de vigilância” no uso de plataformas desenvolvidas por empresas de tecnologia, como a *Google Classroom*.

Hoje a Campanha Nacional pelo Direito à Educação é respeitadíssima e considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Ela nos alerta que, existe o oportunismo de determinadas empresas de tecnologia e de comunicação e o risco de apropriação de dados e privatização. Complementa que a gratuidade das aulas *on-line*, costumam esconder modelos de negócios em que o lucro das empresas vem da exploração dos dados de seus usuários para, com isso, oferecer produtos e serviços. É uma constatação muito importante que está sendo disponível para todos os sujeitos envolvidos na área educacional, principalmente para os educadores do PEJA que precisaram atender as ordens emanadas da SME/RJ na transposição do Ensino Presencial para o Remoto.

Figura 4 – Aplicativo *Google Classroom*



Fonte: Portal SME/RJ

Como o Retorno Presencial não foi obrigatório, os docentes -não somente os do PEJA- tiveram o desafio de atender três grupos distintos: alunos exclusivamente no Ensino Remoto, alunos com atendimento híbrido devido o rodízio de grupos e alunos em Atendimento Presencial Escalonado. Além disso, os educadores utilizaram contatos por aplicativos de mensagens ou realização de estudos dirigidos com os materiais impressos que foram disponibilizados aos educandos pelas unidades escolares.

Assim, diante de toda a estrutura disponibilizada pela PCRJ, ocorreram muitos obstáculos, entre eles, a dificuldade de acesso por parte de educadores e educandos, a necessária e súbita adaptação para ambos aos ambientes virtuais de aprendizagem, a dificuldade experimentada pelos educadores para o atendimento com qualidade aos estudantes respeitando suas especificidades, a ausência de orientação expressa quanto à obrigatoriedade de participação dos alunos nas atividades remotas e, principalmente, os impactos emocionais acarretados com a pandemia em alguns sujeitos envolvidos no processo educacional. Todas essas situações agravantes influenciaram na concretização das ações planejadas.

Inclusive, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) encabeçou muitas lutas devido o desrespeito das orientações do Protocolo Sanitário definido pela rede municipal do Rio de Janeiro, que descumpria a notificação às autoridades de saúde e o fechamento temporário da Unidade Escolar diante da comprovação de pessoas positivadas ou em investigação. O SEPE ao longo do ano de 2021, diante das irregularidades identificadas convocou os trabalhadores em Educação, professores e o conjunto da comunidade acadêmica para adesão a movimentos grevistas nomeados “Greve Pela Vida”.

Todo esse movimento do SEPE ocorreu com a lentidão do esquema vacinal para a população carioca e com a média móvel de contaminação e óbitos por Covid-19 permanecendo elevada.

A SME/RJ adotou o continuum curricular tentando a organização de sua estrutura curricular e estabelecendo a subdivisão do biênio 2020-2021 em quatro Unidades de Aprendizagem (UA), por meio da deliberação do Conselho Municipal de Educação E/CME nº 42, de 23 de setembro de 2020c. De acordo com esse documento só haveria retenção no PEJA I, Blocos 1 e 2 na AV3, caso o aluno estivesse com conceito global RI (Reforço Intensivo) e no PEJA II, Blocos 1 e 2 também na AV3, de igual maneira.

De fato, as aprendizagens ocorridas foram limitadas e necessitarão de um esforço em relação à recuperação, acrescidas da Busca Ativa Escolar¹² das pessoas que interromperam seus estudos durante a pandemia.

Nos últimos meses, a SME tem investido na identificação dos alunos longe da escola, utilizando a plataforma Busca Ativa Escolar, desenvolvida pelo UNICEF e parceiros. A plataforma permite o registro e o acompanhamento de informações sobre cada estudante, compartilhando as informações entre as equipes de Educação, Saúde e Assistência Social do município.

Existe um espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados na EJA denominado Fórum-EJA que buscam propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação independentemente da idade como proclamado na Constituição de 1988, e ainda, aspiram o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

O Fórum-EJA em 2022 recebeu várias denúncias de possíveis fechamentos de turmas, alguns fechamentos realizados e outros prestes a ocorrer, através do acompanhamento permanente da realidade da EJA após o Retorno Presencial, logo depois do longo período de isolamento devido a pandemia da Covid-19.

Reconhecemos que a maioria dos sujeitos pertencentes a essa Modalidade de Educação estão classificados nos grupos de especial vulnerabilidade. Devido suas condições de classe e de trabalho de baixa renda, sentem os impactos relacionados a pandemia em si próprios, ao seu tratamento, e ainda, a necessidade de distanciamento social e de frequentar à EJA. (NICODEMOS, SERRA, 2021).

Por desconsiderar as demandas da EJA e das condições concretas dos seus sujeitos, também por falharem nas políticas públicas de Chamada Pública e Busca Ativa, largando, frequentemente, a responsabilidade para a equipe de direção escolar, algumas Redes de Ensino se utilizam da baixa frequência para justificar o fechamento de turmas. Sendo assim, o Fórum-EJA elaborou um Dossiê sobre Fechamento de Turmas e Escolas da Educação de Jovens e Adultos e entre os dias 03 e 16 de agosto de 2022 realizou uma consulta aos professores e professoras das Redes Municipais de Ensino sobre o fechamento de turmas no Estado do Rio de Janeiro. O questionário foi respondido por 66 docentes e a maior parte das denúncias foram da 3ª e 5ª CREs -ambas da Rede Municipal do Rio de Janeiro- e a grande maioria das denúncias se referem ao PEJA II.

A defesa radical da EJA como direito é uma ação sistêmica do Fórum-EJA em prol daqueles mais vulneráveis socialmente -educandos e educandas da classe trabalhadora-, seja em contexto de pandemia ou de “normalidade”. Para que a educação com pessoas jovens e adultas adquira sentido e se ofereça como um campo fecundo para a inovação pedagógica é necessário -não apenas no contexto pandêmico- que as políticas intersetoriais se articulem coma assistência, saúde, geração de trabalho e renda e a democratização do acesso às tecnologias de comunicação e informação. Evidentemente não é suficiente ofertar acesso à *Internet*, pois

¹² A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizada gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -Undime- e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social -Congemas- e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde -Conasems-. A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão.

também é necessário ter equipamento adequado para acessar plataformas e vídeos e participar de atividades *on-line*, no que se refere às tecnologias.

Algumas unidades escolares que oferecem o PEJA atravessam o grave problema de falta de profissionais para compor todo o quadro docente e algumas disciplinas seguem o ano letivo sem educadores. Uma das formas de melhorar a qualidade do Ensino Noturno e oportunizar toda a grade curricular para os alunos está atrelada a PCRJ abrir concursos públicos para professores com salários dignos e convocações imediatas. Assim, evitaria que ocorressem disciplinas sem docentes para oferecê-las, e ainda, não seria necessário que os ativos realizem “triplas” jornadas de trabalho para manter um orçamento adequado para suas famílias.

capacitar os docentes e melhorar os seus salários para que não seja necessário realizarem “triplas” jornadas e desejem se manter no Projeto.

Desde outubro de 2014 as unidades escolares que possuem o PEJA lutaram pela garantia do direito à indicação da P.O., direito esse conquistado após anos buscando a regulamentação desta função e que esbarrava na dificuldade de liberação desse profissional. Como a prioridade é o atendimento do E.F. “regular” em detrimento do Programa, argumenta-se que a liberação “retiraria” o tal professor da turma em que estivesse lotado até então. Às vezes o profissional fica meses ou anos, aguardando a liberação para iniciar o trabalho -tal como ocorreu comigo-.

A função faz parte da estrutura e organização do Programa, não é gratificada apesar de ser de grande responsabilidade pedagógica. Como consta no documento que orienta o trabalho da P.O.¹³, o mesmo deve ter “conhecimento teórico e prático sobre educação; ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar, além de, capacidade de reflexão sobre as próprias experiências”. O caráter eminentemente pedagógico da função foi reconhecido legalmente, por meio da Resolução SME nº1311, de 14 de outubro de 2014c.¹⁴

A presença da P.O. no PEJA é um diferencial importante e contribui na articulação do trabalho desenvolvido através das suas atribuições e na sustentação do Programa, devendo ser, portanto, liberada sempre que alguma Unidade Escolar necessitar. A existência desse profissional no ambiente escolar não deveria ser encarada como um desafio a ser superado e sim como uma conquista do Programa por ter alguém que veio acrescentar.

Ao longo do tempo alicerces foram construídos, como a base jurídica de reconhecimento dos direitos educativos e de responsabilização pelo Poder Público na provisão gratuita de oportunidades educacionais de qualidade para todos. Entre erros e acertos, as experiências do passado deixaram aprendizagens que não podem ser esquecidas e que as políticas educacionais do presente devem incorporar.

¹³ Documento “Professor Orientador do PEJA” -Atribuições e Perfil- que integra o material “Documentos Norteadores do PEJA”, disponível pela GEJA para todas as escolas que fazem parte do Programa.

¹⁴ A função P.O. acompanha o PEJA desde o seu início, tendo sido criada no projeto dos CIEPs para a orientação da Alfabetização, Língua Portuguesa, 5ª série, Educação Física e Educação Juvenil, conforme consta no Regimento Interno do CIEP -1986, RIBEIRO, p. 143-. Com todas as mudanças do Programa ao longo dos anos, essa função permaneceu. No entanto, era considerada de caráter técnico, o que incidiu na perda da aposentadoria especial para os professores que a exerciam. Nos anos que antecederam a promulgação da Resolução SME nº 1311, houve debate intenso sobre o reconhecimento do caráter pedagógico da função entre as P. Os. de diversas escolas e a GEJA, em especial, com a Gerente na ocasião, Flora Prata, que apoiou e lutou para que o real caráter da função fosse legalmente reconhecido. Além desse avanço, a resolução também institui que todas as unidades que tenham PEJA e as classes anexas possam ter P. O., presença antes restrita apenas às unidades com 8 turmas ou mais do Programa.

Apesar das importantes conquistas e dos desafios atuais e futuros do PEJA desde sua implantação até os dias atuais, ainda há a necessidade de contínuos avanços e superação das adversidades -que não são poucas- em prol daquele que são os protagonistas desse Projeto e como tais merecem todo nosso respeito e consideração: educadores e educandos.

CAPÍTULO III

QUALQUER SEMELHANÇA DA PROFECIA FREIREANA COM A ATUALIDADE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL NÃO É MERA COINCIDÊNCIA

Desde os meus tempos de criança nunca havia presenciado o que estamos vivendo hoje. O planeta passou por intensas mudanças que chocou muitos de nós. As relações de proximidade que fazem parte da nossa essência humana precisaram ser afastadas fisicamente e houve o fechamento de fronteiras. É como se estivéssemos num verdadeiro Apocalipse.

Quando assistimos um filme, a ficção cinematográfica costuma retratar acontecimentos baseados em fatos reais, alertando o público espectador de que qualquer semelhança com a realidade será mera coincidência. Paulo Freire contraria essa máxima com uma passagem fantástica registrada do livro *Pedagogia da Indignação*. Essa orientação profética não ficou no passado como um corpo fixo, estático, parado, mas se movimenta, se recria, se reinventa na mudança dos tempos e na história. Mudança essa pela qual estamos passando agora:

[...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo, ou reproduzi-lo. (FREIRE, 2019b, p. 139).

Somos impulsionados à reflexão, inspirados pela comunicação assertiva de Freire, a fim de que entendamos que a nossa vida como um todo -e não somente na prática educativa- precisa ser um ato revolucionário no presente à luz do futuro -assim como meu avô fez-, e ainda, um ato inspirador e esperançoso.

3.1 A pandemia provocada pelo coronavírus e o distanciamento social hoje

No dia 11 de março de 2020 a OMS declarou a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2 (síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2), como pandemia¹⁵.

¹⁵ Pandemia, palavra de origem grega, foi usada pela primeira vez por Platão com um sentido genérico, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população, e o seu conceito moderno é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países em escala mundial, em mais de dois continentes, aproximadamente ao mesmo tempo, como foi a Gripe Espanhola, a Influenza H1N1 e, a mais recente, da Covid-19. Pandemia “é a epidemia que ocorre ao redor do mundo aproximadamente ao mesmo tempo”.

O coronavírus se expandiu desde que foi descoberto em um grupo com uma pneumonia misteriosa no Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan em Wuhan, capital da província de Hubei na China em dezembro de 2019, associando esse país ao primeiro epicentro da Covid-19 no mundo. Em pouco tempo a doença deixou um rastro de doentes e óbitos por onde chegava.

A rápida disseminação da Covid-19, associada a inexistência de vacinas -naquele momento- para a prevenção e controle da doença, nos levou a intervenções não farmacológicas como opções mais eficientes para a mitigação e controle da pandemia em nível local e global. Esses termos não são novos e alguns têm sido usados para se referir às ações de controle da doença, destacando-se o Isolamento Social, a Quarentena e o Distanciamento Social.

O Isolamento Social é adotado com o objetivo de reduzir o risco de transmissão da doença, assim sendo, separamos as pessoas doentes daquelas não infectadas. Para ser efetivo, o isolamento dos doentes requer que a detecção dos casos seja precoce e que a transmissibilidade viral daqueles assintomáticos seja muito baixa e só poderemos ter essa certeza através da identificação dos indivíduos infectados por meio de testes diagnósticos que devem ser aplicados massivamente.

A Quarentena ocorre quando limitamos os movimentos da pessoa que se presume ter sido exposta a uma doença contagiosa, mas que não está doente, seja pelo fato de não ter sido infectada, ou ainda por estar no período de incubação da doença ou mesmo por permanecer assintomática e não ser identificada a doença através do teste diagnóstico. Pode ser utilizada individualmente ou em grupo, guardando a pessoa em casa ou em instituições com essa finalidade. Pode ser voluntária ou obrigatória com monitoramento constante quanto a quaisquer sintomas que, se aparecerem acarretam no isolamento e tratamento da pessoa. É efetiva quando se detecta a doença rapidamente e os contatos podem ser reconhecidos e rastreados com a maior brevidade.

O Distanciamento Social objetiva reduzir os processos de interação em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas. Como é necessário certa proximidade física para ocorrer o contágio das doenças transmitidas por gotículas respiratórias, o distanciamento social permite reduzir a transmissão.

O Brasil registrou oficialmente seu primeiro caso no dia 26 de fevereiro de 2020 e o Supremo Tribunal Federal -STF- atribuiu aos Estados, Distrito Federal e Municípios a competência por decidir implementar as medidas de distanciamento social para diminuir a intensidade e afastar a Covid-19.

O distanciamento social é uma intervenção não farmacológica, em nível populacional, cujo termo se refere a esforços que visam diminuir ou interromper a cadeia de transmissão da doença pelo distanciamento físico entre indivíduos que possam estar infectados e os saudáveis, além de proteger aqueles indivíduos em risco de desenvolver a forma grave da doença.

Em contextos com transmissão comunitária o Distanciamento Social é particularmente útil, principalmente naqueles em que as medidas de restrições impostas, são consideradas insuficientes para impedir novas transmissões.

Como exemplos de medidas de distanciamento social hoje, temos a paralização de atividades não essenciais como fechamento do comércio com exceção de serviços essenciais, como supermercados e farmácias, cancelamento de eventos em massa -festivais-, paralisação das atividades escolares presenciais, adoção de Sistema de Trabalho Remoto, recomendações para a população ficar em casa, etc. Com essas e outras medidas para reduzir a circulação de pessoas em espaços coletivos públicos -ruas e praças- ou privados -shoppings, shows-, evita-se a aglomeração, situação propícia para a transmissão do vírus.

Algumas dessas medidas de distanciamento social já foram utilizadas para atenuar determinadas doenças ontem e continuam a ser utilizadas hoje, pois são importantes e eficazes: Pandemia de Influenza (1918-1919) mais conhecida como Gripe Espanhola que ocasionou 35 mil mortes no Brasil, a pandemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave -SARS- em 2003 e a H1N1 conhecida também como Influenza A ou Gripe Suína em 2009 e 2010.

Existe quatro tipos de distanciamento social:

- Vertical: as medidas são voltadas apenas para o isolamento das pessoas pertencentes aos grupos de risco em suas residências.
- Horizontal: são medidas mais restritivas, voltadas para toda a população e não apenas para os grupos de risco, há a permissão de circulação para serviços essenciais e não-essenciais dentro de regras determinadas pelo poder público.

O distanciamento social horizontal pode ser feito de duas formas:

- Distanciamento Social Rígido: É conhecido como contenção comunitária ou bloqueio - em inglês, *lockdown*- Por ser um caso extremo de Distanciamento Social atua como uma intervenção rigorosa colocada a toda a comunidade, cidade ou região, proibindo as pessoas de saírem dos seus domicílios -com exceção para a compra de suprimentos básicos ou a ida a serviços de urgência- objetivando reduzir drasticamente o contato social.
- Distanciamento Social Flexível: permite a abertura gradual de serviços à medida que conseguimos controlar o avanço da Covid-19. Caso seja necessário, depois de um novo aumento do número de casos, o Governo pode adotar estratégias mais rígidas mesmo depois de ter flexibilizado.

No Distanciamento Social Flexível a população precisa ser bastante responsável na prevenção da Covid-19 e, para que a abertura gradual possa continuar, é necessário que todos façam a sua parte.

É importante reforçar os cuidados com a saúde com a abertura do comércio, visto que, o Distanciamento Social Flexível pode ser colocado em risco com a movimentação de pessoas, levando ao avanço de medidas mais rigorosas.

Também os países -em diferentes medidas- adotaram o Distanciamento Social com o objetivo de reduzir o número de infecções e a sobrecarga do sistema de saúde.

Infelizmente, uma das grandes preocupações do planeta pairou sobre o SARS-CoV-2. Contudo, a ciência não se rendeu diante da situação tenebrosa pela qual estávamos passando e prontamente buscou a criação de uma vacina contra a doença, e os primeiros imunizantes ficaram prontos em meados de 2020. Houve quem questionasse a chegada da vacina em meses, pois, até então, demorava mais de 10 anos para uma vacina ficar pronta.

Na verdade, o trabalho para produzir a vacina foi bem antes da chegada da Covid-19, visto que, quando houve um surto global relacionado a um coronavírus em 2003, a tecnologia para combater a Síndrome Respiratória Aguda Grave -SARS- já estava em andamento, isso são pelo menos 20 anos. A Universidade de Oxford fez a fase um e dois dos estudos clínicos em humanos, pois, estudava o SARS-CoV, mas a pandemia acabou antes e nenhum imunizante chegou a ficar pronto.

Em 2012 o coronavírus reapareceu da mesma forma que em 2003, identificado como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio -MERS- e companhias fizeram testes clínicos, mas, antes da imunização coletiva necessária a pandemia acabou. Todo esse movimento aprimorou a tecnologia.

Os cientistas adaptaram a vacina para combater o SARS-CoV-2 quando surgiu, devido possuir uma proteína denominada Spike -Proteína S- que difere da dos coronavírus anteriores. Já possuíamos tecnologia para enfrentar a doença e sorte pela pandemia ter sido causada por um coronavírus, além da resposta imune contra apenas uma proteína ser suficiente para defender do vírus.

Existe um calendário anual para se vacinar contra a influenza, devido o vírus da gripe ser mais difícil de eliminar que o SARS-CoV-2. O vírus em circulação é coletado pela OMS através de um esforço global de vigilância epidemiológica com a finalidade de perceber qual vai circular na próxima estação e assim atualizar as cepas contidas nas vacinas.

A adoção de medidas de segurança, como o uso de máscara, álcool e distanciamento social, impactaram na circulação da influenza nos últimos anos. O relaxamento do uso de máscaras também pode ter influenciado a aparição do surto fora de época, pois, estávamos há dois anos usando máscara e ela protege tanto contra a influenza quanto contra o SARS-CoV-2 porque inibe o contato com vírus respiratórios.

Houve um grande investimento governamental de países como Reino Unido, China, Estados Unidos e Índia no desenvolvimento das pesquisas em tecnologia e o avanço científico das últimas décadas ajudou no processo de desenvolver as vacinas contra Covid-19. A pesquisadora científica e diretora do Laboratório de Desenvolvimento de Vacinas do Butantan, Viviane Maimoni Gonçalves, afirma que as vacinas são seguras, e não existe qualquer motivo para preocupação. Ela reitera que sempre vai ser possível ter uma adaptação para um novo problema e acrescenta que só esperamos que o próximo não apareça tão em breve.

Lamentavelmente um novo agravante ocorreu num curto espaço de tempo. Em 26 de novembro de 2021 a OMS anunciou a variante do coronavírus, batizada de Ômicron e registrada pela primeira vez na África do Sul. Essa variante foi classificada como “variante preocupante” -termo usado para caracterizar as variantes mais problemáticas até agora, como a Delta e a Gama- por representar um risco maior de reinfeção da Covid-19.

Assim como todo ser vivo, os vírus desejam sua sobrevivência e lutam incansavelmente por esse intuito. A vacina é uma ameaça seletiva contra eles, então, desenvolvem novas formas de continuar circulando. Existem vírus que conseguem criar estratégias para evitar a proteção do sistema imune -escapes imunológicos- e infectam pessoas vacinadas em sua busca frenética pelo ambiente propício de proliferação -pessoas não vacinadas-.

Segundo o professor Tulio de Oliveira, diretor do Centro para Resposta Epidêmica e Inovação da África do Sul, foram localizadas 50 mutações no total, e 32 na proteína *spike*. A mutação é a “chave” utilizada pelo vírus para entrar nas células e é também o alvo da maioria das vacinas contra a Covid-19. Oliveira, que é brasileiro afirma que a variante carrega muito mais mutações do que esperávamos, distinguindo-se em muito dos outros tipos que já circularam, surpreendendo a todos com esse grande salto na evolução.

Essa variante engana com mais facilidade o sistema imunológico comparada com a Delta e a Gama, aumentando assim o número de casos devido ao risco de maior transmissibilidade. A OMS declarou que existe um temor na comunidade científica de que a Ômicron possa ser a pior já existente e que é necessário semanas para analisar em detalhes a nova variante.

Ainda existe o agravante de que as vacinas disponíveis atualmente possam não ter tanta eficácia contra a nova variante, pois, foram desenvolvidas focadas na cepa original do Coronavírus, identificada inicialmente em Wuhan, na China. Acrescido a isto temos a probabilidade de mais infecções, o aumento consequente de hospitalizações e possíveis mortes.

O que acarreta tamanha preocupação para a comunidade científica é o alto número de mutações da Ômicron, pois, o vírus faz cópias de si mesmo para se reproduzir, mas não são perfeitos nisso. Uma nova versão ou variante pode surgir caso ocorra algum “erro” e essa nova identidade prosperará se lhe der vantagem de sobrevivência.

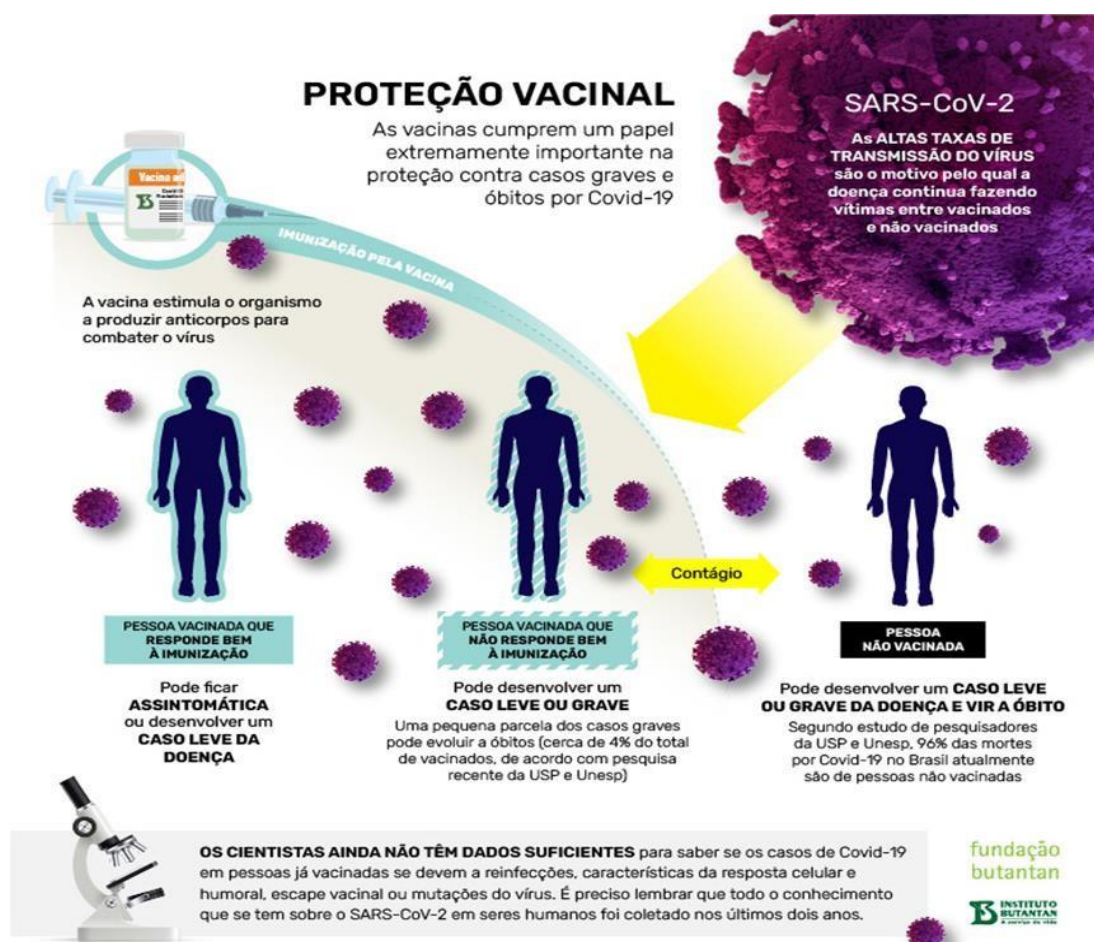
A Novavax, uma das farmacêuticas que desenvolve a vacina, já está trabalhando em uma versão do imunizante que foca na variante Ômicron.

Através das mutações o Coronavírus tem muitas oportunidades de fazer cópias de si mesmo em nós -hospedeiros-. Por isso é importantíssimo controlar as infecções e se vacinar para reduzir a transmissão e também para se proteger contra as formas mais agravantes do Covid.

No entanto, Segundo a OMS para determinar de fato a transmissibilidade da Ômicron serão necessárias várias semanas de análise e os efeitos disso na eficácia das vacinas. É necessário lembrar que todo o conhecimento que temos sobre o SARS-CoV-2 em seres humanos foi coletado no biênio 2020/2021. Assim sendo, os cientistas ainda não têm indícios suficientes para saber se os casos da Covid-19 em pessoas já vacinadas ocorreram devido a reinfecções, características da resposta celular, escape vacinal ou mutações do vírus. É um vírus novo e pode ser infecção de outra cepa ou reinfecção. É preciso estarmos abertos a todas as situações possíveis, pois, uma vacina pode enfrentar muito bem o vírus original, mas para uma nova variante como a Ômicron, por exemplo, não.

O aumento das idas ao pronto-socorro e hospitalizações deixou muitos sistemas de saúde com dificuldades para fazer frente à situação que, só não é considerada mais dramática porque a vacinação está impedindo um crescimento no número de mortes na mesma velocidade dos casos.

Figura 5 – Proteção Vacinal



Fonte: Portal do Butantan

As vacinas cumprem um papel de suma importância na proteção contra uma doença, mas não são capazes de acabar, sozinhas, com ela. As infecções pela Ômicron podem ser fatais, principalmente para os imunocomprometidos e os não vacinados. Enquanto as taxas de transmissão da Covid-19 continuarem altas, o vírus SARS-CoV-2 e agora a sua nova mutação -Ômicron- continuará fazendo vítimas.

O caminho para encarmos com o objetivo de vencermos a pandemia envolve duas vertentes: a imunização coletiva, independente da vacina utilizada, com o propósito de reduzir os casos graves e mortes causadas pela doença; e a manutenção de medidas básicas de saúde como o uso de máscaras cobrindo o nariz e a boca, a higienização das mãos lavando-as frequentemente ou utilizando o álcool em gel, o uso de testes se apresentar sintomas -segundo a OMS, os testes de detecção da Covid-19 são capazes de detectar a Ômicron- e o distanciamento social, para reduzir ao máximo a transmissão do vírus entre as pessoas.

As estratégias de Distanciamento Social devem ser realizadas e coordenadas entre as diferentes esferas governamentais e, ainda, devem ser realizadas e fortalecidas até que seja alcançado o fim da pandemia -se é que esse fenômeno terá fim!- o mais breve possível, assim como evitar ondas de agravamento do contágio da doença.

Julgamos que a implantação e controle do Distanciamento Social na realidade brasileira é um grande desafio devido as marcas gigantescas de desigualdade social no país que urge

por políticas de proteção social e apoio as populações em situação de vulnerabilidade para assegurar a sustentabilidade e efetividade das medidas de controle da Covid-19.

Entramos em 2023 no terceiro ano da pandemia e desde 11 de janeiro de 2020, quando a doença se tornou conhecida, já ouvimos falar de linhagens e variantes do coronavírus, que são classificações do vírus. Essas linhagens são classificadas com base nas suas características genéticas, substituem umas às outras ao longo do tempo e algumas se destacam epidemiologicamente por terem mutações importantes ou pela amplitude de casos em nível global ou regional. A mutação é um processo natural de evolução do vírus para se adaptar a população e enquanto estiver circulando intensamente, existirá a possibilidade de surgirem novas variantes.

A OMS determinou um sistema de classificação de variantes que são identificadas por letras gregas e as que mais causaram preocupação foram aquelas que se expandiram globalmente no passado como a Alfa, Beta, Delta e Gama. Nos dias de hoje, a Ômicron prevalece em todo o mundo. Como se não bastasse tanta mudança, a Organização classificou a subvariante da Ômicron como XBB e suas linhagens incluindo XBB.1.5 -apelidada de “Kraken”-, que devem ter um acompanhamento atencioso porque podem aumentar na circulação da Covid-19.

Lembramos que a vacinação é fundamental, pois, além de contribuir para a menor circulação do vírus, reduz a gravidade da doença das pessoas infectadas. As medidas não farmacológicas devem continuar a ser praticadas, tais como, o uso de máscaras quando o indivíduo se expor a aglomeração, locais fechados ou com pouca circulação de ar, em contato com pessoas vulneráveis, como ocorre em hospitais, clínicas e asilos, utilização do álcool em gel e realizar mais testagens. Essas precauções diminuem as chances de transmissão do vírus, por conseguinte, o aumento da circulação viral, que aumenta a possibilidade de novas variantes.

Figura 6 – Vacinas



Fonte: Raquel Portugal/Fiocruz

Em suma, as vacinas são consideradas o melhor tratamento que existe em relação à pandemia ocasionada pela Covid-19. É fulcral que toda a população coloque os seus esquemas vacinais em dia. Através da vacinação atrelada as outras medidas não farmacológicas, poderemos mitigar os possíveis efeitos da circulação desta nova sublinhagem, pois, variantes e subvariantes, como a XBB.1.5, detectada recentemente no Brasil, não param de surgir. Unido a isto, milhares de novos casos ainda são notificados pelo mundo. Por isso, devemos nos mobilizar para que consigamos reduzir ao máximo essa circulação, assim, as chances de

surgimento de uma nova variante, que pode ter maior impacto na disseminação da Covid-19, poderá ser restringida -assim esperamos com esperança e ação-.

As ações adotadas devem ser coletivas, e também, capazes de construir estratégias para proteção de todos hoje, mas também no futuro pós-pandemia -esperamos estar vivos para contemplar esse futuro-. As respostas que oferecemos no presente serão a base para a transformação do futuro. Por certo nossos hábitos e nosso comportamento já não serão os mesmos, em virtude do longo legado deixado pela pandemia. Indubitavelmente, cuidado e solidariedade são binômios indissociáveis para a sobrevivência em tempos pandêmicos. Entendemos o cuidado como interdependência que contrapõe com os valores da autossuficiência e da individualidade que não nos protegem, mas desamparam.

3.2 O impacto da pandemia: Haverá volta à normalidade?

O ser humano é ser de relações. Ele está no mundo, com o mundo (FREIRE, 2020d, p. 37). Nessa citação percebemos a existência de um binômio indissociável pois, estar no mundo e com o mundo não acontece em momentos distintos, além disso, estar no mundo essencialmente significa estar com o mundo e com os outros, ainda que essa relação ocorra através do distanciamento social -sentimos que nem todos podem estar praticando-.

A relação de proximidade com a qual o ser humano estava habituado precisou ser reconfigurada devido a Covid-19, pois,

A emergência epidemiológica nos pegou relativamente desprevenidos. Relativamente porque não faltaram avisos sobre pandemias à espreita. São as mesmas vozes, de cientistas que estudam as condições ecológicas, suas transformações humanas e perigosos impactos, que já advertem que outras pandemias virão, enquanto nem sabemos ao certo para onde estamos indo com a Covid-19. (BERINO, 2021, p. 61).

Sempre fomos alertados sobre o prenúncio de uma catástrofe em nível pandêmico, pois, a natureza devolve aquilo que recebe. O ser humano vem causando mudanças irreparáveis no clima, no solo, nas águas, na fauna e na flora, enfim, devastando a natureza, o que vem culminando em diferentes infortúnios e gerando milhares de mortes em diversas partes do mundo.

Em sua sabedoria ancestral, o reconhecido ambientalista Krenak (2020a, p. 5) afirma e nos adverte que “O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise.”

Estamos vivendo a era de incertezas que certamente perdurará. A única convicção que temos é a de que “esse vírus está discriminando a humanidade” (Krenak, 2020a, p. 5), que “ela -a Terra- está pedindo para a humanidade se silenciar e se recolher” (Krenak, 2020a, p. 5) e que “Ninguém como dinheiro” (Krenak, 2020b, p. 12).

No silêncio e recolhimento -diante das dores de tantas vidas perdidas- poderemos refletir e “prestar atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano” (Krenak, 2020a, p. 5) e, assim, rever nossos conceitos, parar com as tendências destrutivas da civilização, nos reconectar com a natureza, nos reconhecer como parte dela e não superiores a ela e oportunizar que a Terra se

recomponha para que consigamos trilhar um caminho de esperança e sobrevivência em prol de todos os seres vivos e não um caminho para o abismo com a extinção da raça humana.

Precisamos nos preservar não apenas de um novo e devastador vírus, mas do alienamento global em relação a uma terrificadora crise ambiental que coloca em xeque a existência humana! Contudo, muitos não enxergam a necessidade na mudança de paradigmas impostos pela modernidade que ensinam a vivermos separados do planeta Terra.

Novos padrões sempre foram necessários para garantir a sobrevivência da humanidade em comunhão com a natureza, mas, diante da pandemia do Coronavírus essa mudança se faz fulcral. Precisamos de modelos que favoreçam a reflexão em como o ser humano olha, interage e constrói o mundo e a realidade. Por essa razão, os paradigmas precisam se modificar permanentemente, pois, são historicamente mutáveis e relativos. Os valores, ideias e conceitos que estão alicerçados no capitalismo que incita a ação predatória sobre a natureza com vistas a favorecer a desigualdade social beneficiando uns em detrimento de outros, precisam ser rompidos. Porém, agir para que ocorra a ruptura não cabe apenas as instituições escolares e aos professores. A responsabilidade dos governos com a criação de Políticas Públicas é imprescindível. Políticas essas que devem tencionar a resolução dos problemas socioambientais e toda sua complexidade, investindo em uma educação ambiental crítica nos processos formativos, sejam eles quais forem e que enxerguem o aluno como sujeito de “multidimensionalidades”. Os problemas sociais não serão resolvidos só com a educação. É urgente mudarmos de paradigmas -seja qual for o campo- e pensarmos coletivamente -em nível local e global- em justiça socioambiental para que possamos nos municiar de formas diversas de combater grande parte dos malefícios que se encontram hoje em dia no mundo.

O Poder Público que tem a obrigação de atuar com Políticas Públicas eficazes que venham defender o meio ambiente não se faz valer, pois, a lógica capitalista descomedida do mercado consumidor não opera de maneira crítica e respeitosa com o Planeta Terra. Entendemos que as políticas e as ações governamentais deveriam garantir a preservação e restauração dos processos ecológicos essenciais, mas, já que não o fazem, nós enquanto educadores comprometidos e reflexivos, fazemos o que está ao nosso alcance e através da nossa prática favorecemos uma aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, dialógica, que objetive não só o bem do aluno como o bem da coletividade -em nível macro nossa casa, o Planeta Terra-

Nós, professores, temos uma responsabilidade imensurável nos rumos da educação no país! Obviamente, dependemos de outras instâncias, tais como Políticas Públicas e Institucionais, mas, temos o compromisso social de buscar caminhos viáveis para soluções. Dar um primeiro passo nesse sentido e, se não pudermos mudar o todo, comecemos pelo nosso contexto particular. Se cada um de nós oportunizarmos discussões que favoreçam a reflexão sobre a evolução dos paradigmas na educação no contexto em que atuamos, já estamos caminhando no sentido da mudança paradigmática necessária para o atual momento.

Segundo Guimarães (2011), “os paradigmas tendem a nos levar a pensar e agir de acordo com algo pré-estabelecido, consolidado por uma visão de mundo que nos leva a confirmar -inconscientemente- uma lógica, uma racionalidade dominante.” Infelizmente, não pensamos de forma crítica para a solução dos problemas, não saímos da inércia, pensamos sempre no óbvio, não mudamos de direção e acabamos fazendo justamente o que nos foi imposto pela sociedade moderna capitalista. Precisamos fazer além do que nos foi exigido oportunizando uma Educação Ambiental Crítica que, diferentemente da visão cientificista, vai orientar nossa compreensão e ação individual e coletiva no mundo, concebendo a humanidade como parte integrante da natureza, pois, pensar contrariamente à essa assertiva é cair na armadilha de gerar a humanidade separada da natureza manifestada na crise ambiental, tal como vivemos hoje.

Dessa forma, é necessário rever, rediscutir e construir novas possibilidades. Isso significa que “[...] o novo paradigma começa a encontrar espaços para dar respostas mais relevantes para os problemas da humanidade” (BEHRENS; OLIVARI, 2007, p. 65), sendo necessário “[...] pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar” (BEHRENS; OLIVARI, 2007, p. 64).

As atuais demandas da humanidade -ocasionadas pela pandemia- necessitam de novos parâmetros para entendermos a realidade na qual estamos vivendo que provoquem reflexões sobre as concepções que até então se definem como verdades absolutas e inquestionáveis em benefício de uma parcela opressora da sociedade e mantenedora do *status quo*.

Vivemos em um país que tem como uma de suas marcas básicas a desigualdade educacional e social. A existência do homem na época atual está intimamente relacionada com a cobrança de produtividade constante, conforme afirma Han (2017) em seu livro *Sociedade do Cansaço*.

O autor retrata o período em que vivemos, passando da sociedade da obediência para a do desempenho, onde somos nossos próprios algozes na cobrança excessiva por produtividade e uma das consequências dessa cobrança é o adoecimento em suas várias facetas e o cansaço. Han afirma que já não temos mais a capacidade de hesitar, de dizer não, assim sendo, acabamos cedendo a todos os impulsos em que somos expostos e não conseguimos lidar com o fracasso em uma sociedade em que somos levados a crer que "tudo é possível".

Uma intervenção no mundo atual é imprescindível segundo o filósofo. Precisamos dar uma pausa na sociedade do desempenho e dizer não a essa potência negativa -que está criando deprimidos e fracassados- em busca de caminhos alternativos. Precisamos refletir os rumos que a humanidade está tomando, pois a mesma, dadas as atuais circunstâncias pandêmicas, merece ser criticada e corrigida.

Carecemos também ponderar sobre a sociedade atual, como estamos atuando sobre ela e as consequências dessa atuação pois, enquanto continuamos produzindo desenfreadamente, acelerando nossa presença no mundo, não utilizamos o tempo para pensar no planeta e em estratégias para repensar nossa presença saudável -em todos os sentidos- nele.

A pandemia evidenciou com muita clareza a desigualdade social já existente no mundo. Santos (2020) em seu livro *A cruel Pedagogia do vírus*, no terceiro capítulo intitulado *A Sul da quarentena*, utiliza a metáfora Sul para designar um espaço-tempo político, social e cultural, em que se encontram grupos de especial vulnerabilidade marcados pelo sofrimento humano causado pela exploração capitalista e pela discriminação racial e sexual agravadas durante a quarentena e o distanciamento social, evoca os grupos de especial vulnerabilidade: as mulheres, os trabalhadores informais, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores das periferias pobres das cidades e das favelas, os deficientes e também idosos.

Embora saibamos que a pandemia atinge uma imensa maioria do território mundial é notório que os grupos de especial vulnerabilidade são os que mais sucumbem, seja diante da fome, do desemprego, do subemprego ou da exposição perante o coronavírus em virtude dos transportes coletivos, muitas vezes precários e amontoados, da falta de atendimento médico no SUS ou na falta de recursos financeiros para comprar um medicamento.

O impacto da pandemia ainda está sendo colossal e as perdas -das vidas, educacionais, econômicas- jamais serão reparadas. Infelizmente, enquanto nós os humanos continuarmos com a ideia de autossuficiência, de que podemos usufruir sobre a vida aqui no planeta colocando a natureza ao nosso serviço através do consumismo desenfreado e acreditando que a Terra aceitará sem reservas esse constante aniquilamento, estaremos caminhando para o abismo da

extinção humana. “O mundo não pode parar. E o mundo parou” (Krenak, 2020a, p. 4), diz o líder indígena nessa assertiva que chama a atenção de todos.

Diante do exposto, com essa parada que o mundo sofreu e ainda vem sofrendo por meio do impacto da pandemia, acreditamos que não haverá normal a se retornar, pois, seremos econômica, social, psicológica e educacionalmente diferentes.

3.3 O Programa de Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia

Atualmente, a pandemia do Coronavírus vem causando preocupação em manter as necessidades da humanidade -em nível local (Brasil) e global (Mundo)- principalmente as relacionadas a Educação. Houve urgência na reflexão e reformulação do sistema educacional em todas as suas especificidades. Passamos do Ensino Presencial para o Remoto, o que nos exigiu mudanças no planejamento, na metodologia, envolvendo a acessibilidade de professores e alunos, entre outros pontos que demonstram o quanto esse novo modelo virtual de fazer educação para atender a demanda social emergente é enxertado de complexidades.

Nessa realidade impensável, educadores e educandos precisaram lidar com conhecimentos que não lhes eram exigidos, que não faziam parte do seu uso cotidiano ou até mesmo desconhecidos. Devido os novos arranjos ocasionados pela pandemia -cenário atípico, quarentena, distanciamento social, uso de máscaras e álcool em gel, adoecimentos, hospitais lotados com falta de leitos e respiradores, óbitos numa proporção descomunal- e a nova carência educacional devemos considerar além da complexidade do Remoto, a diversidade -cultural, econômica, emocional, social- dos envolvidos no processo, além de estarmos abertos ao entendimento, fluindo empatia e consideração com todos aqueles que não conseguiram participar dessa nova configuração de Ensino. Por estarmos vivenciando um contexto inesperado alguns aspectos -biológicos, culturais, estéticos, físicos, mentais, psicológicos, sociais- estão ou podem estar abalados impedindo a caminhada nessa passagem.

Contudo, não podemos nos esquecer que estamos diante de um grande desafio para a Educação e que pode parecer que encarar esses desafios depende unicamente de cada um de nós. O novo panorama pandêmico está permeado de imensas desigualdades sociais. Certamente professores e alunos desejam avançar para além do paradigma tradicional da educação, aspiram participar ativamente do processo de Ensino Remoto e querem estar incluídos nos desafios das Tecnologias de Informações e Comunicações, mas, lamentavelmente, não possuem condições -emocionais, estruturais, financeiras, logísticas, entre outras- para tais finalidades. É nesse sentido que, então, compreendemos que não cabe exclusivamente a cada um de nós, porque necessitamos de assistência. Estamos destacando a necessidade de uma rede de apoio -no sentido mais amplo da palavra- para encarar esses novos desafios!

Ratificamos que a mudança individual é importante, mas também são necessárias Políticas Públicas tendendo investimentos em educação para auxiliar os alunos que não têm condições de acesso e permanência no processo de Ensino Remoto, enquanto direito e de forma inclusiva e democrática. Além do mais, essas ações governamentais devem buscar soluções para assistir aos professores nas dimensões teóricas e práticas, com formação docente inicial e continuada de qualidade que contribua para o enfrentamento dessa mazela na qual estamos imersos devido a pandemia.

Fomos empurrados abruptamente para o digital surpreendidos pela Covid-19 que chegou e nos impossibilitou de continuarmos nossa vida da forma como vivíamos até então. Sem previsão de retorno para as escolas os professores do PEJA precisaram reinventar suas práticas pedagógicas anteriormente oferecidas presencialmente no espaço físico de uma sala de

aula pelo Ensino Remoto no ambiente virtual. A Resolução 247 (RIO DE JANEIRO, 2021c) considera atividade pedagógica remota, as atividades didáticas não presenciais realizadas pelo estudante sob a orientação de professores, de forma síncrona¹⁶ ou assíncrona¹⁷, e mediadas por tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais. Ficou o desafio da continuidade da educação formal, através de ferramentas digitais, de forma que o Ensino não perdesse sua qualidade e a garantia do direito ao acesso à educação pelos alunos não fosse negado. Entretanto, como fazê-lo?

Grande parte dos alunos não têm acesso a recursos, como equipamentos e *Internet* de alta conexão, para acessar conteúdos digitais; a maioria dos alunos não têm autonomia para uma aprendizagem a distância, aumentando ainda mais o abandono escolar e os docentes não têm formação adequada para lidar com as tecnologias da informação e comunicação. (TRAJANO, 2021, p. 2)

Concebemos que a EJA é uma Modalidade de Educação direcionada aos jovens e adultos que muitas das vezes são marcados pela exclusão social. Esse problema social tristemente se alarga através do Ensino Remoto, mas, foi a alternativa encontrada pela Prefeitura do Rio de Janeiro para tentar dar continuidade aos processos educativos e a necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do novo Coronavírus.

A inclusão das tecnologias ocorreu de forma definitiva na implementação do Ensino Remoto que permitiu -de certo modo- a continuidade dos estudos em casa. Independentemente da classe social, todos -professores e alunos- passaram a depender de tecnologias para continuar com as atividades educacionais. As diferenças de condições de acesso à *Internet* amplificaram mais as exclusões decorrentes das desigualdades sociais, embora a PCRJ tenha tentado amenizar essa realidade buscando soluções inclusivas para alunos e professores que não possuem acesso à *Internet* através do Aplicativo Rioeduca em Casa, com o Programa Conect@dos que oferece dados patrocinados para que tenham acesso gratuito à plataforma de aulas, disponibilizando inclusive o telefone 1746 -*Help Desk*- para aqueles que estão com dificuldades de acesso ao aplicativo.

Além de fornecer conexão de *Internet* oferece também as videoaulas na TV produzidas por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos -EJA Rio- cujas habilidades propostas estão de acordo com o Material Rioeduca embasado na Priorização Curricular para a EJA referenciado pelas Orientações Curriculares do PEJA -2010-. Essas videoaulas possuem uma programação semanal exibida em determinados canais de TV aberta e fechada e também são disponibilizadas no aplicativo Rioeduca em Casa. Os materiais impressos (Material

¹⁶ Atividade síncrona é aquela em que professores e participantes estão juntos no mesmo horário e interagem ao vivo. Assemelham-se com aulas presenciais, usando ferramentas de *web* conferência e atividades engajadoras. Sua principal vantagem é possibilitar o envolvimento pessoal real entre participantes e professores, aumentando o sentimento de comunidade e reduzindo a sensação de isolamento. Intercâmbio mais responsivo, diminuindo falhas de comunicação. Uma desvantagem já constatada está relacionada ao fato de agendar horários adequados para todos os alunos e professores. Alguns alunos -e também o docente- podem enfrentar desafios ou dificuldades técnicas se não tiverem acesso à *Internet* de qualidade.

¹⁷ Atividade assíncrona é aquela na qual o aluno conduz seus estudos de maneira independente por meio da exploração de materiais e realização de atividades disponibilizadas pelo professor em um ambiente digital de aprendizagem.

Rioeduca) foram uma estratégia utilizada para os estudantes que não têm equipamentos para acessar a *Internet* ou morem em áreas sem cobertura, -embora possam também ser retirados por estudantes que possuem acesso à *Internet*- e são disponibilizados para retirada em locais e horários previamente organizados pelas unidades escolares, de forma a diminuir a exclusão digital.

Nos Encontros Remotos de alinhamento do trabalho os professores são orientados que possuem autonomia para ampliar ou aprofundar com os estudantes as suas experiências leitoras e escritoras, mediando o Processo do Ensino e da Aprendizagem com os temas propostos no Material Rioeduca.

Figura 7 – Encontro Remoto de alinhamento do trabalho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A Resolução SME nº 250 (RIO DE JANEIRO, 2021d) regulamentou o retorno das aulas presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. O Retorno Presencial ocorreu gradativamente, não foi obrigatório e fez parte do Plano de Volta às Aulas, que contém um Protocolo Sanitário sob o aval do Comitê Especial de Enfrentamento à Covid-19 da Prefeitura do Rio que é um grupo formado por especialistas em saúde, pesquisadores e acadêmicos. O Protocolo prevê, por exemplo, uso obrigatório de máscaras, distanciamento entre as carteiras, escalonamento de horários entre as turmas, álcool em gel disponível a todos, além de outras medidas para garantir a segurança de alunos, professores, profissionais da Educação, pais e responsáveis.

Percebemos que não somente no PEJA diante do contexto pandêmico, mas na educação em sua totalidade, existe uma exigência quase universal da integração do mundo tecnológico e midiático com a contemporaneidade e que, enquanto profissionais da educação precisamos estar sempre em busca de um novo olhar sobre o aprender, permeado pelo uso dos artefatos técnicos e tecnológicos diversos -comunicação e informação- que são, ao mesmo tempo, uma cobrança e um direito dos sujeitos que promovem a educação. Lamentavelmente são muitas cobranças em detrimento dos direitos!

CAPITULO IV

METAMORFOSE: PROCESSO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Metamorfose Ambulante

Raul Seixas

*“Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...”*

Se consultarmos o verbete metamorfose no *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa*, de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (2010), vamos encontrar como ideias afins “mudança gradual”, “conversão” e “transformação”. São vocábulos precisamente equivalentes.

No livro que aborda o reencontro de Paulo Freire com a realidade brasileira concreta no pós-exílio, intitulado *Educação e Mudança* (2020d), Gadotti prefacia dizendo que “ao lado da conscientização, a mudança é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras.” (FREIRE, 2020d, p. 09). Nesta produção o conceito de mudança é entendido como “transição, que implica um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada” (FREIRE, 2020d, p. 42) e que “não se dá instantaneamente” (FREIRE, 2020d, p. 27) mas de forma gradual, que “não é trabalho exclusivo de alguns” (FREIRE, 2020d, p. 68) sendo necessário “fazer sua opção, aderindo à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou ficando a favor da permanência.” (FREIRE, 2020d, p. 63).

Em sua última obra completa intitulada *Pedagogia da Autonomia* (2019a), Freire evidencia que a “mudança implica dialetização, entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” e relaciona transformação com “posturas revolucionárias” (FREIRE, 2019a, p. 76).

Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2019b) Freire frisa o quanto a educação é importante para mudar o país. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2019b, p. 77).

Diante disso, mudança e transformação em Freire constituem um caráter de compromisso e participação nas lutas em favor das causas dos oprimidos. Contudo, a luta que acontece no contínuo movimento de desumanização em busca da humanização e do ser mais só fará sentido quando os que buscam o resgate da sua humanidade anulada não tomam o lugar nem se assumam como opressores. Para que isso ocorra é necessário fazer a escolha pela mudança ou pela permanência, lembrando que, caso venha optar pela primeira deverá ter

paciência, pois, o processo para que a metamorfose ocorra é lento, mas, nada foge à ação do tempo em nós, encharcados pelo que vivemos e fazemos, por nossas relações e vivências. Para o autor, “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (Freire, 2020d, p. 42).

A mudança resultante da metamorfose que objetiva a humanização e o ser mais não admite a opressão e não separa a educação da liberdade. A proposta libertadora de Freire, indica os princípios da preparação para a mudança social e ainda recomenda uma metodologia coerente para a atuação da mesma, onde “A dialogicidade é essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019c, p. 107). Entre outras, o argumento para esta afirmativa é: “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos a seguir, atuar conscientemente, para transformar a realidade” (FREIRE, 2021a, p. 170). Enfim, a Educação Libertadora por sua autenticidade, é uma contínua prática da liberdade e o diálogo, por sua vez, como declara Freire (FREIRE, 2019c, p. 109), “[...] é uma exigência existencial”.

Em seu livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (2021a) Paulo Freire, em diálogo com o educador norte-americano Ira Shor, troca ideias sobre as experiências pessoais de ambos como docentes, comparando as situações vividas no Brasil e nos Estados Unidos e tendo como pano de fundo o sonho de uma educação libertadora. Os autores afirmam que a educação libertadora se constitui num estímulo para as pessoas se mobilizarem, se organizarem e se “empoderarem” -eles utilizam o termo inglês *empowerment*-. Aquele que não se permite passar pela metamorfose se acomoda com a permanência e continuará oprimido em relação ao seu processo de libertação, alienado, desumanizado, sem forças para lutar e ser protagonista de Inéditos Viáveis que superem as Situações Limites que imobilizam e aprisionam.

4.1 O docente do Programa de Educação de Jovens e Adultos e a metamorfose

Embora tenhamos percebido que podemos replicar a maior parte das atividades da nossa vida em diferentes plataformas e aplicativos: Aprender, comprar, comunicar-nos, ensinar, fazer consultas médicas, trabalhar remotamente; o confinamento aguçou nosso olhar para a educação como o encontro vivo entre pessoas. O distanciamento social mostrou a importância da empatia, da resiliência, do acolhimento, da escuta ativa, o estabelecimento de vínculos, do compartilhamento de saberes, da flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes. Muitos perceberam a fragilidade da vida, a importância do afeto, de valorizar-se, de desenvolver projetos interessantes, de gostar de aprender e de viver de forma mais simples.

Mesmo com a tecnologia sendo inserida em quase todas as dimensões da vida cotidiana, muitos docentes do PEJA não se sentiram preparados para exercer suas práticas na transposição do Presencial para o Remoto. Entretanto, o que move a maioria deles é a liberdade unida ao compromisso ético com suas práxis que lhes permite pensar o amanhã -a exemplo de Paulo Freire- e com ousadia romper com o negacionismo ou desvalorização da técnica.

Certamente devemos ser muito gratos ao nosso patrono, pois, ele sempre fizera tudo dentro da ética e das possibilidades históricas -pessoais e sociais- e nos deixou sua vida como exemplo a ser seguido. Freire (2019a, p. 35) nos advertiu que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Então, o “pensar certo” foi a bússola que orientou o caminho da maioria dos docentes do PEJA da 6ª

CRE. Em seu último livro, *Pedagogia da autonomia* (2019a), Freire defende enfaticamente as implicações do “pensar certo” como uma marca para todo o educador progressista comprometido com uma pedagogia humanista, libertadora e transformadora que se contrapõe com o educador bancário, mecanicista, desesperançoso, fatalista, antiutópico e que pensa errado. Essa citação de Freire explica perfeitamente o que é “pensar certo”:

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2019a, p. 48).

Um quantitativo considerável de docentes do PEJA pensaram certo -mesmo diante da pandemia- se reinventaram e se refizeram em vários aspectos da vida, trabalhando remotamente, apoiados na tecnologia como principal recurso didático. Entretanto, careceram potencializar o uso das TCIs para que o contato com os alunos continuasse mesmo *on-line*, e as atividades fossem mantidas em casa.

Acreditamos que até mesmo a era da informação e comunicação está sendo reelaborada diante de tudo isso que estamos passando. Então com coragem esses professores se metamorfosearam e aprimoraram suas práticas aprendendo e ensinando através do desafio do Ensino Remoto.

4.2 Saindo da zona de conforto: adequação ou negação da técnica?

Os educadores do PEJA precisaram se refazer rapidamente e mudar a forma de atuar na escola, junto aos alunos que atendiam presencialmente. As atribuições as quais estavam acostumados a cumprir no Cotidiano Escolar Presencial teriam que ser cumpridas remotamente. Como a maioria são profissionais que procuram “pensar certo” e se empenham para enfrentar as dificuldades encontradas, precisaram minimizar as dificuldades oriundas com o Ensino Remoto para eles próprios e para o grupo de alunos pelos quais zelam.

A SME/RJ investiu em processos de capacitação para o uso da tecnologia objetivando aprimorar a prática dos docentes. Essa iniciativa foi acolhida por grande parte dos professores que estão aprendendo a aprender sobre as TCIs favorecedoras do Ensino Remoto que passaram a fazer parte de uma nova rotina recentemente para um quantitativo expressivo, pois, apenas uns poucos já utilizavam recursos midiáticos e/ou tecnológicos em suas práticas. Esse momento difícil pelo qual estamos passando nos ajudou a ficarmos mais próximos uns dos outros no sentido da empatia e solidariedade, criou-se uma cumplicidade de trabalho conjunto na busca de novas possibilidades de aprendizagem, de colaboração, já que enfrentar as dificuldades impostas pela situação de pandemia tem sido o grande desafio do momento. Essa rede de interação criada pelas circunstâncias, focada na ajuda mútua possibilita novas aprendizagens próprias do grupo.

Apesar de ser constatado que a ajuda mútua é uma característica dos professores do PEJA, muitos não dominam o aparato tecnológico com igual propriedade e embora houvesse capacitações para favorecer o Ensino Remoto era necessário um mínimo de habilidades em relação as TCIs. Essa inaptidão atrelada muitas das vezes a falta de equipamentos adequados e

conexão com a *Internet* desestimulou alguns professores. Além do mais, pouquíssimos alunos estavam conseguindo participar do Ensino Remoto devido problemáticas parecidas.

Sem dúvida, os educadores antes da invasão súbita da pandemia quando ainda lecionavam presencialmente e que não faziam uso da tecnologia em suas práticas docente cotidianas encontravam-se numa zona de conforto a qual não era necessário se lançar no labirinto para ultrapassá-la. No livro “*Quem mexeu no meu queijo?*”, de Spencer Johnson (2000), os termos zona de conforto e labirinto estão interligados, pois, incita nos leitores a necessidade e coragem de abandonar o primeiro termo e enfrentar o segundo, sabendo de antemão que, a saída não se dará linearmente sendo obstaculizada até a chegada no destino final. Com uma travessia tortuosa e dificultosa muitos tendem a desistir de sair ou quando chegam a quase fazê-lo tentam voltar desesperadamente. As dificuldades enfrentadas por quem decide sair da zona de conforto são analogias do labirinto.

Nessa fábula o que impede os personagens em tomar a iniciativa é o medo, contudo, por mais desagradável, difícil e sombrio que possa ser, o labirinto, pode nos levar a um lugar bem melhor do que estávamos anteriormente. Segundo Johnson (2000, p. 37):

Quem mexeu no meu Queijo? É uma parábola que revela verdades profundas sobre mudança. Dois ratinhos e dois homenzinhos vivem em um labirinto em busca de queijo – uma metáfora para o que se deseja ter na vida: seja um bom emprego, um relacionamento amoroso, dinheiro, saúde ou paz espiritual. Um deles é bem sucedido e escreve o que aprendeu com sua experiência nos muros do labirinto. As palavras rabiscadas nas paredes ensinam a lidar com a mudança para viver com menos estresse a alcançar mais sucesso no trabalho e na vida pessoal. É uma leitura rápida, mas suas ideias permanecerão por toda a vida.

Reputamos que são diversas as causas e os sentimentos que atravessaram e ainda perpassam os docentes nesse cenário pandêmico, impedindo alguns de realizarem da forma que gostariam o cumprimento de sua principal e mais específica tarefa enquanto educador: ensinar aprendendo. O mais simples cumprimento das tarefas -diante dos desafios do Ensino Remoto- já é por si só, bastante revolucionário.

Contudo, um número expressivo de docentes do PEJA estão refazendo e aprimorando suas práticas através de capacitações, -não somente as oferecidas pela SME/RJ, mas também as que buscam por vontade própria-, que favoreçam seus processos formativos a fim de cumprir com zelo as atribuições inerentes do Ensino Remoto e ainda, objetivando minimizar os possíveis riscos de comprometimento da aprendizagem dos alunos, pois, novas metodologias e tecnologias surgem em decorrência da necessidade de se reinventar criada nesse momento de pandemia.

Com nossa atenção voltada ao momento atual de transposição da Educação Presencial Tradicional para as redes, percebemos que esse desafio foi abraçado por muitos profissionais que se esforçaram para que os processos educacionais ocorressem com o máximo possível de integridade de todos os sujeitos envolvidos. Esse esforço na continuidade do Ensino remotamente foi fulcral diante dessa adversidade, sendo o caminho que a SME/RJ encontrou para a complementação da vida escolar.

A partir do Ensino Remoto os docentes do PEJA constataram com mais clareza que as mídias devem ser aplicadas à educação pois, oferecem várias possibilidades ao professor no exercício de sua função para a promoção de uma educação transformadora e dialógica e ainda,

que os usos dos meios digitais são desafiadores, de um lado, e possibilitadores, de outro, para uma amplitude de criatividade tanto do educador quanto do educando.

Gradativamente a negação da técnica -para alguns docentes- foi se esvaindo, dando lugar a adequação e várias arquiteturas didáticas foram surgindo, cada uma dentro das possibilidades destes repletos de vontade de acertar. Enquanto alguns fizeram transposições de aulas presenciais para ambientes digitais -focadas mais na fala do professor- muitos outros aprenderam a combinar dinâmicas diferentes -aulas gravadas, ao vivo, com dinâmicas individuais- e outras bem participativas, que antes não lhes eram familiares no digital -trabalho em grupos simultâneos, desenvolvimento de projetos, metodologias diversificadas-.

Cada educador do PEJA procurou, dentro da sua realidade e condição -emocional, física e de infraestrutura-, encontrar o caminho que lhe pareceu mais adequado para oportunizar o Ensino Remoto. Com certeza o distanciamento social, provocou demasiado estresse em muitos, mas permitiu experimentar variadas soluções para o diálogo frequente com os educandos e manter, da melhor forma possível com os recursos disponíveis, a dinâmica do Ensino e da Aprendizagem remotamente.

4.3 Mudar é difícil, mas é possível!

No livro *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação* (2021b) encontramos um diálogo entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre a utilização dos meios de comunicação na prática educativa. Embora já tenha quase meio século, essa obra continua pertinente e atual, pois, a mídia e os meios de comunicação foram imprescindíveis para que a educação continuasse diante da pandemia e das diferentes medidas protetivas para manter a saúde.

Nessa publicação encontramos um Sérgio Guimarães que começou a lecionar no início dos anos 70, foi percebendo junto às crianças em sala de aula que os meios de comunicação - televisão, rádio, jornal, cinema- se faziam cada vez mais influentes, pois, traziam informações, ideias, fatos que não tinham sido levados a elas pela escola, mas pelos meios de comunicação, ratificando sua convicção de que comunicação é algo absolutamente necessário para que haja conhecimento. (FREIRE, 2021b, p. 29 e 30).

Sérgio é um educador atento a “bagagem cultural” dos alunos, permeada dos reflexos de uma vivência num mundo onde os meios de comunicação já estavam muito ativos. Usava esse interesse dos educandos na prática, mas, não tinha formulações teóricas sobre esse fenômeno. Desconhecia que já havia, naquela época, gente pesquisando e chamando a esse conjunto de meios de comunicação de massa de escola paralela. (FREIRE, 2021b, p. 30).

Na época Sérgio começou a se interessar pelo que os alunos traziam para a escola estimulados pelos meios de comunicação e começou a incorporar esses elementos - informações, impressões, músicas, gestos, gírias- na prática da sala de aula atrelados aos conteúdos que a escola pública já trazia previamente programado. Na sua visão era um trabalho precário de articular a realidade dos educandos com a apresentação dos conteúdos durante as aulas. Não chegou a teorizar sobre isso, mas, teve novas constatações. Independente da classe social a que o estudante pertencia, os meios de comunicação de massa estavam impressionando e influenciando sobre as crianças, elaborando sua visão de mundo a partir do que recebiam desses meios. (FREIRE, 2021b, p. 33).

Havia professores que viam os meios de comunicação como inimigos e os reprimiam e os que os enxergavam como aliados do processo educativo, não os negando, mas, adequando, ajustando as suas necessidades com fins pedagógicos. Essa negação ou aceitação não é nem

tanto uma questão de formação profissional dos educadores, mas, de bom senso. (FREIRE, 2021b, p. 34).

A mãe de Sérgio que também era professora e utilizava o jornal falado lá pelas décadas de 50 por acreditar que talvez motivasse mais as crianças. Através desse recurso empregado sem nenhuma teoria, ela percebia que os alunos participavam mais, ficavam mais interessadas em ser o Repórter Esso, o locutor de jornal falado, tornando a aprendizagem significativa. Essa senhora adequava o uso do meio de comunicação da realidade dos educandos com os objetivos pedagógicos. (FREIRE, 2021b, p. 35).

Certamente a mídia e os meios de comunicação de massa possuem caráter social e ideológico, mas como ferramentas importantes no Processo do Ensino e da Aprendizagem, não devem ser utilizados apenas como mais uma maneira de transferir, reproduzir os saberes e manter o *status quo*. A utilização dessas ferramentas deve ocorrer através do debate crítico de todos os envolvidos no processo educativo -alunos e professores- e o melhor local que oportuniza essa ação é a escola quando é utilizada como espaço político e cultural.

Existe uma infinidade de meios de comunicação que transmitem uma diversidade de informações aos alunos através da atualidade mundial conectada. Essas informações e conhecimentos vindos de fora da escola pertencem a escola paralela. Assim sendo, a escola e a escola paralela não podem negar a existência uma da outra, pois, os estudantes ao chegarem na Unidade Escolar já possuem uma bagagem cultural extensa alcançada fora do espaço escolar. Alguns professores precisam ter uma visão mais esclarecida quanto ao uso das mídias como recursos educativos, pois, fazendo o uso crítico e criterioso das mesmas o Processo do Ensino e da Aprendizagem pode ser favorecido.

Tanto a escola quanto os professores precisam perceber que tem uma função importantíssima atuando como mediadores do Processo do Ensino e da Aprendizagem dos alunos através da mídia e dos meios de comunicação de massa. Vivemos mergulhados num mundo conectado e estimulados pelos variados meios de comunicação que em conjunto com as mídias e a *Internet* são ferramentas eficazes no Processo do Ensino e da Aprendizagem. Freire inovou ao utilizar a linguagem multimídia na Educação de Adultos e vem esclarecer, através desse escrito, que as mídias devem ser aplicadas a educação pois, oferecem várias possibilidades ao educador no exercício de sua docência para a promoção de uma educação transformadora, crítica e dialógica.

Com a necessidade inerente ao homem do saber e aprender, o Ensino Presencial precisou ser transposto para o Remoto tendo como artefatos tecnológicos imprescindíveis, em tempos de distanciamento social, o celular, o computador e as redes sociais para configurar a experiência escolar, pois, o processo educativo é concebido também através das tecnologias digitais e dos meios de comunicação.

O professor libertador -se estabelece num processo- irá aprender e ensinar em sua aula possibilidades sempre pensadas na libertação e a mídia pode ser usada criticamente libertando e não alienando. Reinventamos Freire ao nos empenharmos na luta pela democratização do acesso às tecnologias a serviço da educação pois, dependendo de seu uso pode aumentar a desigualdade tecnológica e o acesso ao conhecimento, ampliando o abismo entre ricos e pobres.

Freire e Sérgio Guimarães evidenciam que os alunos devem ser orientados a se posicionarem criticamente diante das informações que chegam em suas mãos através das mídias e dos meios de comunicação de massa. Por meio desse crivo, poderão distinguir o que oprime e o que liberta e, assim sendo, construir seu conhecimento podendo intervir na realidade onde se encontram inseridos.

As tecnologias digitais e os meios de comunicação de massas são componentes importantes aplicados na educação e deveriam fazer parte das aulas como se fosse algo comum e não extraordinário, pois, a mídia favorece a apropriação crítica e criativa de novos saberes em todas as Modalidades de Ensino.

A inserção da tecnologia na sala de aula e nas práticas docentes deveria ser algo habitual e não inusitado como sucedeu com o ineditismo da pandemia. Consideramos que o uso dos meios, de um lado desafia, mas, de outro, possibilita uma amplitude de criatividade dele - educador- e do educando, entretanto, como afirma Freire (2021b, p. 75) “O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por N razões, até por falta de verba, em países como o nosso.”

A falta de verba nas escolas públicas é um impedimento antigo para a reestruturação tecnológica que beneficie alunos, professores e a sociedade em geral. Entretanto, a ausência do Poder Público e de Políticas Públicas na otimização e aplicação de recursos na educação não deve ser um impeditivo a ponto de paralisar o docente do PEJA de pôr em dia os seus próprios conhecimentos, se modernizar, ser contemporâneo e aliado da tecnologia, tal como o Patrono da Educação Brasileira, que procurava pertencer ao seu tempo, disponível para encarar novidades. Sobre o avanço científico e a necessária mudança, podemos afirmar que:

No uso de instrumentos de comunicação que explicitam um certo avanço da tecnologia, da ciência, vejo, de um lado, um certo risco que a gente corre de, em nome de um certo humanismo, começar a ter medo do avanço tecnológico, medo do laboratório, da pesquisa rigorosa, da seriedade, do rigor da ciência e da aplicação da tecnologia. [...] Ora, os meios de comunicação, os instrumentos tecnológicos [...] são criaturas nossas, são invenções do ser humano, através do progresso científico, da história da ciência (FREIRE, 2021b, p. 92).

Todo educador deve ter em mente que as TCIs não são nossas adversárias e não podem competir com a escola, pois, a mídia -*Internet*- fornece e distribui a informação, mas a escola e o professor constroem o saber. Que essa assertiva impulsiona todos os docentes com apreensão -por quaisquer que sejam os motivos- pela tecnologia. É preciso que os professores mudem permanentemente. Compreendemos que mudar é difícil, mas é possível!

Começando pela mudança em nós mesmos teremos condições de favorecer também “a mudança do mundo que implica na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2019a, p. 77).

CAPÍTULO V

RE(PENSAR) E RE(INVENTAR) O TRABALHO PEDAGÓGICO NUM TEMPO DE INCERTEZA PANDÊMICA DIANTE DOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO... E AGORA?

Pela Internet

Gilberto Gil

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje*

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje*

*Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*

*Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer*

*Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut*

*Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut*

*De Connecticut de acessar
O chefe da Mac Milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus para atacar os programas no Japão*

*Eu quero entrar na rede para contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze
Tem um videopôquer para se jogar*

Uma terminologia que ganha repercussão e visibilidade é o Ensino Remoto, em razão sobretudo da pandemia da Covid-19. A legislação vigente, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o Ensino Remoto como tipologia ou Modalidade de Ensino. No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas cridas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia. Assim:

A educação ou Ensino Remoto Emergencial (ERE) surge a partir do aparecimento de pandemias e outras situações catastróficas, impedindo estudantes e professores de realizar suas atividades presenciais nos espaços escolares. Trata-se de uma alternativa para a continuidade das atividades educativas, visando minimizar os prejuízos decorridos da suspensão das aulas presenciais (ESPÍRITO SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 163).

O Ensino Remoto recebeu diversas denominações e surgiu como uma solução para manter o vínculo escolar mediado pelas tecnologias digitais. Acaba sendo confundido equivocadamente com EAD, então vale distinguir os dois termos:

A EAD é uma Modalidade de Ensino própria, criada por uma legislação específica e que tem uma característica em particular que falta no Ensino Remoto. Tanto professores, quanto alunos escolheram trabalhar ou estudar a distância e isso significa provavelmente que eles estão numa instituição preparada para isso. Com apoio e provavelmente uma equipe multidisciplinar que ajuda no planejamento e na oferta dos cursos.

Espírito Santo e Dias-Trindade (2020) trazem uma definição que muito pode auxiliar a distinção entre os dois vocábulos:

[...] o fazer pedagógico que transpõe práticas pedagógicas presenciais para os espaços virtuais tem sido descrito por muitos como educação remota emergencial, com algumas variações do termo, tais como Ensino Remoto Emergencial, educação remota online, aula remota online entre outros. A própria busca de uma terminologia específica para esta prática pedagógica online evidencia a compreensão de que não se trata de educação a distância, na essência, embora utilize das suas ferramentas de mediação pedagógica. (ESPÍRITO SANTO; DIAS-TRINDADE, 2020, p. 159-160).

Diante do exposto, o Ensino Remoto se difere da EAD quanto as suas bases teóricas e aos seus propósitos, além de aflorar como proposta circunstancial e emergencial, contudo:

O Ensino Remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020).

Concordamos com Santos, pois, mesmo que o Ensino Remoto tenha sido a opção encontrada para minimizar o transtorno educacional ocasionado pelo distanciamento social devido a pandemia, a utilização dos artefatos tecnológicos como recursos indispensáveis na mediação do conhecimento evidenciou a desigualdade de acesso, aquisição e manutenção das NTCi entre os educandos, por questões econômicas e sociais.

A educação brasileira foi surpreendida com a utilização de artefatos tecnológicos com a pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto começou sem sabermos ao certo se houve tempo hábil para reflexões e planejamento das ações para o Ensino e a Aprendizagem nessa nova Proposta de Ensino.

As unidades escolares precisaram trabalhar com os dispositivos tecnológicos e, como alguns docentes do PEJA procuram pertencer ao seu tempo, -a exemplo de Freire que era um homem do seu tempo- e almejam favorecer o desenvolvimento de uma educação inovadora que não só informe e transmita, mas que forme e renove o conhecimento, através do Ensino Remoto em tempos de distanciamento social, alguns participaram de *Lives*¹⁸ e Rodas de Conversa pelo aplicativo Rioeduca no Canal do Professor.

Uma *live* a qual teve bastante adesão pelos professores foi oferecida em março de 2021 intitulada “Como acessar o Rioeduca em casa e fazer aulas ao vivo”. O uso desse aplicativo objetivou a manutenção do vínculo entre educadores e educandos.

Alguns professores desejosos por aprender um pouco mais sobre a Modalidade, em novembro de 2021 participaram da roda de conversa “Pensar uma Educação Emancipadora com a Juventude na EJA”, que fez parte da III Semana da EJA Rio 2021 intitulada “O legado Freireano para uma EJA emancipadora”. Esse foi um dos programas de Formação Continuada para os docentes do PEJA no 2º semestre do corrente ano. As contribuições dos palestrantes José Carlos (EJA/SME-RIO), Patrícia Leal (CREJA/SME-RIO), Fabiana Rodrigues (UFRRJ) e Paulo Carrano (UFF) certamente contribuíram para que os educadores enxergassem sua práxis como movimento de ação e reflexão pautadas no diálogo que é uma das bases da nossa

¹⁸ Nos Estados Unidos, as *lives* se tornaram um espaço de apropriação política com as campanhas eleitorais em 2016, e o mesmo ocorreu no Brasil no ano de 2018. O contexto da pandemia do novo coronavírus trouxe à tona, de modo disruptivo, uma série de *lives* de entretenimento – *lives* de artistas que proporcionam o atendimento da demanda da população por informações mais leves e descontraídas, indo além das “informações monotemáticas” que giram em torno do assunto pandemia/política. Como consequência, as referidas *lives* despertaram o interesse de outros profissionais para discutirem sobre o tema em que possuem expertise, e com os profissionais da educação não foi diferente. Indo além do intuito de entreter, intelectuais e profissionais do campo da Educação passaram a se utilizar das *lives* na busca de ensinar e construir conteúdo de relevância social. Assim, as *lives* se tornaram um espaço de ocupação socioeducacional e é desse ponto de vista que as *lives* são um processo novo. Podem ser definidas como transmissões de vídeo que ocorrem em tempo real, entretanto, como em alguns casos há a possibilidade de salvá-las, é possível que elas sejam assistidas posteriormente ao momento da transmissão.

humanidade e no respeito as especificidades do seu público que, com o passar dos anos tem se tornado cada vez mais jovem.

Uma parcela considerável de docentes do PEJA re(pensaram) e re(inventaram) seu trabalho pedagógico, aprenderam a aprender -e ainda continuarão a aprendizagem- sobre esse “novo normal” e as adversidades num tempo de incerteza que a pandemia os impôs para realização das suas funções remotamente. São inúmeros os desafios que os professores vêm passando para adaptar suas práticas pedagógicas aspirando a migração para o Ensino Remoto aliando a tecnologia aos processos pedagógicos. Eles vêm se esforçando e contribuindo para refrear esses obstáculos e as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do cenário pandêmico da Covid-19.

5.1 A importância da práxis docente na mediação do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos

Para Paulo Freire, práxis é “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2019c, p.52). Reflexão e ação são indissociáveis tal como teoria e prática, ou seja, ao mesmo tempo, o sujeito reflete e age e ao agir/reflete, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, portanto, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Sendo assim, o pensamento de Freire continua atual, pois, sua teoria e prática atravessou fronteiras, penetrou vários profissionais -não somente os da Educação- e, através do diálogo possibilitou aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade que provoca a mudança da realidade.

Posto isto, as reflexões que um grupo majoritário de docentes do PEJA fizeram sobre seus trabalhos diários nesse contexto pandêmico e a introdução do Ensino Remoto, com o intuito de melhorar tais trabalhos pode também ser denominada de práxis, uma vez que, o ser humano é um ser da práxis, com capacidade de conhecimento e transformação pelo trabalho que realiza.

Diante disso, a Educação precisava continuar, entretanto, o distanciamento social, necessário para essa realidade, causou muitas inquietações e dúvidas nos educadores e educandos sobre o Ensino Remoto. Como o processo cognitivo é dialógico e recíproco, fundado no trinômio conhecimento, professor e aluno, capaz de transformar tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, o conhecimento acerca do Ensino Remoto foi aprendido em comunhão e com mediação.

No livro *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (2020e) Freire nos alerta que todos teriam que sentir deleite, alegria e prazer ao estudar, que o estudo nunca deveria ser encarado como um fardo, uma obrigação amarga a cumprir, uma vez que, dele sucede o necessário conhecimento com que nos movemos melhor no mundo.

Freire (2020e, p. 21) continua afirmando que “O estudo é uma empreitada difícil que exige disciplina intelectual, busca de ‘instrumentos auxiliares’ e trocas com os colegas e, especialmente, da mediação do professor como integrador, apoio e parceiro.”

Por esse prisma, asseguramos que a maior parte de educadores do PEJA fizeram o seu melhor e atuaram como mediadores do conhecimento dos educandos, pois, Freire (2020e, p. 143) salienta:

[...] não estar pensando de educadores e educadoras que devam ser santos, perfeitos. É exatamente como seres humanos, como gente, com seus valores e suas falhas, que devem testemunhar sua luta pela coerência, pela seriedade, pela liberdade, contra a opressão, pela criação da indispensável disciplina de estudo de cujo processo devem fazer parte como auxiliares pois que é tarefa dos educandos gerá-la em si mesmos.

Portanto, volumosa parte de docentes do PEJA através da sua práxis educativa busca transformar as estruturas sociais dominantes a favor do seu alunado que pertence aos grupos de especial vulnerabilidade, sendo o mediador, integrador, apoiador e parceiro do conhecimento, principalmente nesse tempo de distanciamento social do que em qualquer outro.

5.2 Situações Limites ou Inéditos viáveis? Onde está alicerçada a práxis dos docentes do PEJA?

Fundamentados na citação preditiva de Freire, asseveramos que sua produção intelectual e pedagógica está viva e continua pertinente com a realidade social, educacional e científica, fomentando a criticidade, o diálogo e a reflexão, nos educadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Essa assertiva fica evidente nas respostas do questionário utilizado como primeiro instrumento de coleta de dados desse estudo. Severino (2013, p. 109) esclarece o que é e a importância dessa técnica:

Questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. [...] De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

Assim sendo, a segunda e terceira perguntas do questionário nos ofereceram um percentual de 100% de docentes que afirmaram que durante sua formação inicial acadêmica a grade curricular (Disciplinas Eletivas e/ou Obrigatórias) contemplava as obras de Paulo Freire, cujo valor e atualidade são descritos e reconhecidos nesta citação de outro reconhecido autor:

Ele (Freire) é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola. (NÓVOA, 1998, p. 172)

Esse mesmo percentual (100%) considera significativa a participação de Paulo Freire para a educação brasileira e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois o legado freireano pautado na defesa e valorização do educador é fundamental para a construção de uma sociedade que pretende atingir uma educação de qualidade e democrática.

Gráfico 1: Quantidade de professores que consideram significativa a participação de Paulo Freire para a educação brasileira.



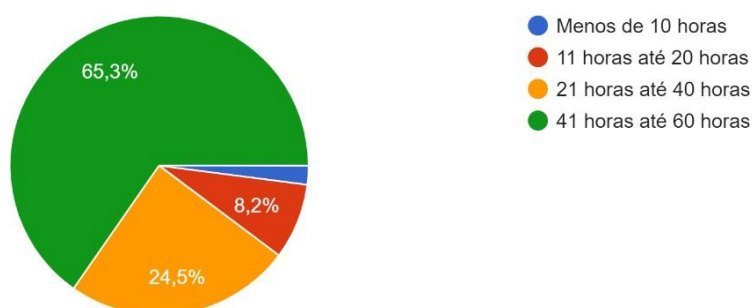
Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”; Google Forms, 2021.

Na luta pela consolidação dessa educação, o profissional do magistério, é concebido como um profissional corajoso, que enfrenta as adversidades dessa profissão tão exigente.

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 2020e, p. 28)

Os docentes do PEJA da 6ª CRE que corresponde a 92% precisaram se reinventar, nesse período de pandemia e estão cumprindo com suas atribuições semanalmente com aulas *on-line* em *home office*. O verbo “reinventar” tornou-se imperativo, é parte intrínseca do pensamento-ação freireano, está presente em suas obras, podendo ser comparado com a bússola que direciona o caminho não somente dos docentes, mas de todos aqueles que precisaram se reinventar em seu fazer diário devido a pandemia. Mais da metade dos docentes que corresponde a 84% atua em duas escolas, com um percentual estipulado em 65,3% que dedica no mínimo 41 horas e no máximo 60 horas para essas atividades, atendendo em média mais de 150 alunos, que corresponde a um percentual de 42,9%.

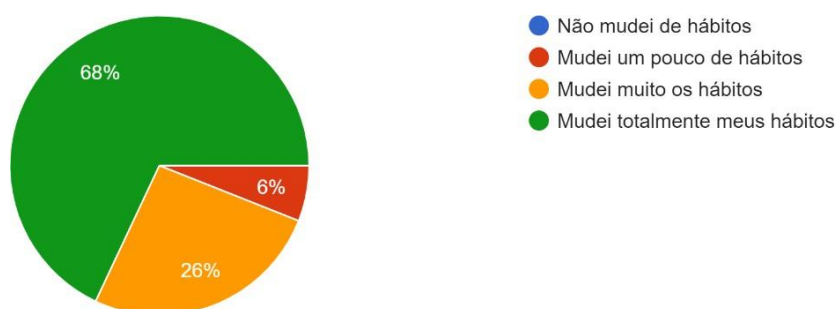
Gráfico 2: Média de carga horária semanal dos professores entrevistados para atividades em *home office* e aulas *on-line*.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”; Google Forms, 2021.

Um percentual de 68% dos docentes afirma que mudou totalmente de hábitos com a disseminação do Coronavírus. Enquanto um grupo estipulado em 58% tem um filho ou parente que tem que acompanhar/auxiliar em atividades escolares na Modalidade *homeschooling* durante a pandemia, outro grupo que corresponde a um percentual de 22% não teve essa preocupação.

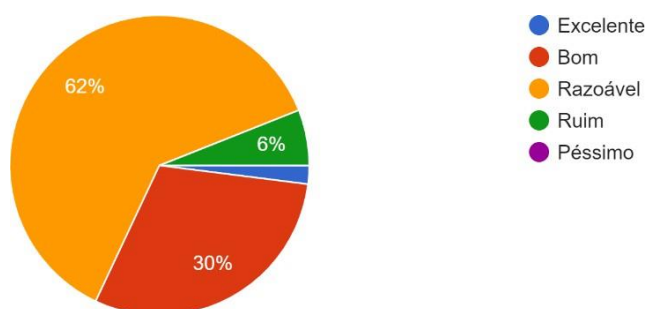
Gráfico 3: Quantidade de professores que mudaram sua rotina com as primeiras notificações do Coronavírus.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

Para interagir remotamente com seus alunos a fim de oferecer atividades *on-line* os professores precisam ter acesso à *Internet* e, apenas 2% dos docentes consideraram esse acesso excelente, utilizando para tal finalidade os seguintes equipamentos nessa ordem: *notebook*, *smartphone*, computador/PC e *tablet*.

Gráfico 4: Condição de acesso à *Internet* pelos educadores.

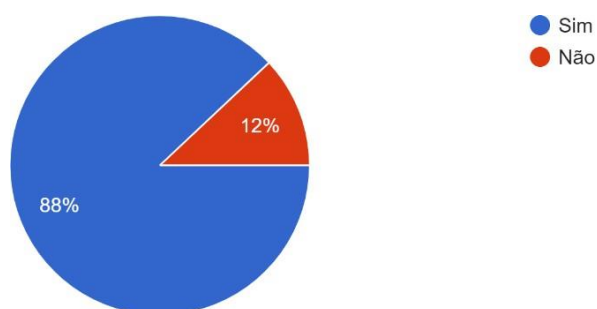


Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

O percentual de docentes que precisou investir financeiramente em equipamentos tecnológicos para auxiliar suas tarefas no *home office* durante a pandemia representa 88% seguido também desse mesmo percentual para os que necessitaram fazer *upgrade*¹⁹ no seu acesso à *Internet* para oportunizar o Ensino Remoto.

Gráfico 5: Investimento financeiro para aquisição de equipamentos tecnológicos

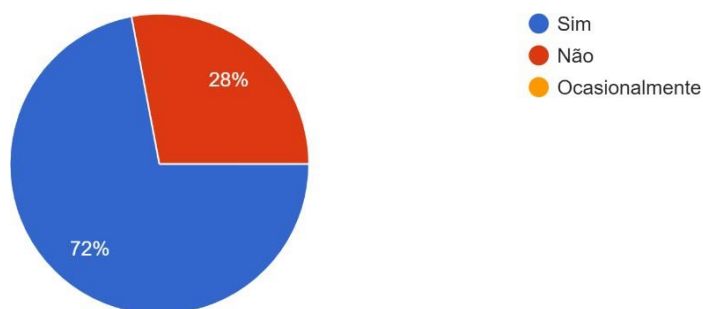
¹⁹ *Upgrade* é uma expressão inglesa que significa melhoria, elevação e aprimoramento, na tradução literal para a língua portuguesa.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

Os docentes que contraíram Covid representam 56%, os que já cuidaram de algum familiar, parente ou amigo que esteve com Covid-19, representam um percentual de 72% comparado com 28% que não passaram por essa situação.

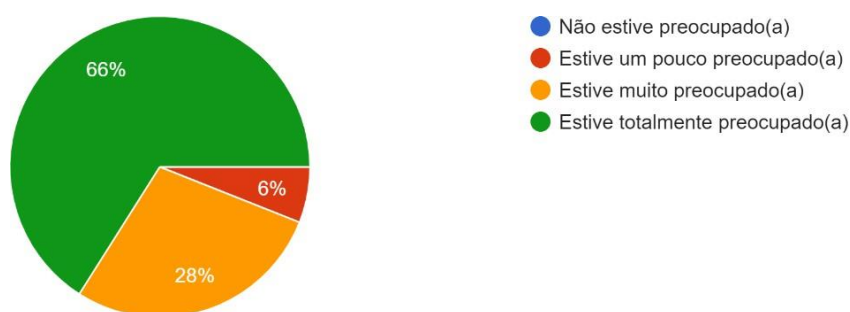
Gráfico 6: Educadores que cuidaram de algum familiar, parente ou amigo que esteve com Covid-19.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

Um total de 84% dos professores relata não ter restrição em relação a sua saúde. Mesmo considerando que um quantitativo considerável dos respondentes não se encontra no grupo de risco do Coronavírus (mais de 60 anos com comorbidades), 66% afirmaram que estiveram totalmente preocupados com sua saúde.

Gráfico 7: Nível de preocupação dos professores com a sua saúde diante da pandemia.

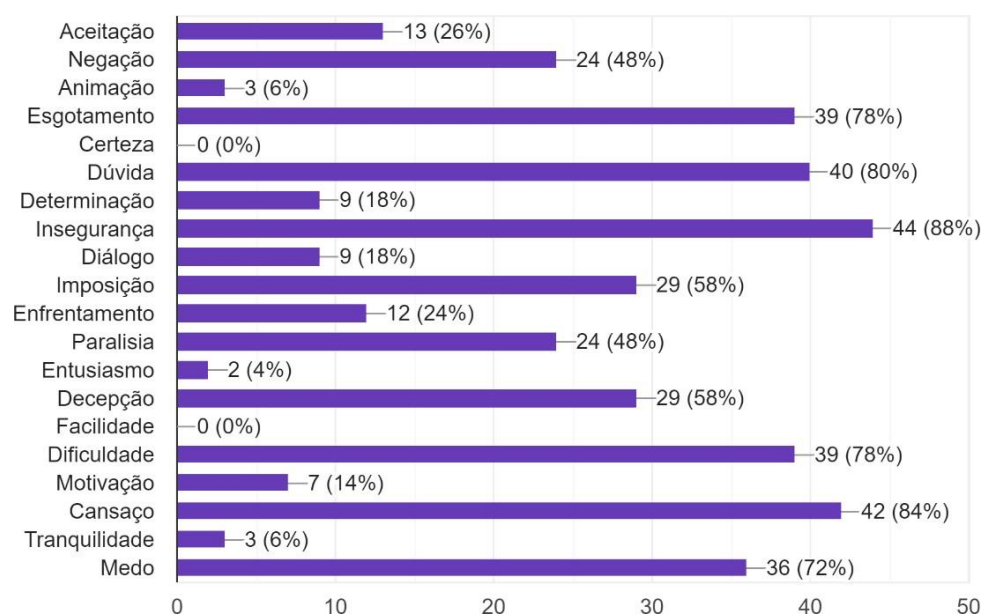


Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

A total preocupação dos docentes se reflete precisamente nas repostas apresentadas pelos mesmos, sobre os sentimentos/sensações que estão permeando sua prática/ação para mediar os educandos no processo de apropriação do conhecimento, nesse tempo inimaginável em que estamos vivendo. Uma mistura de sentimentos dúbios tem se apoderado de alguns educadores. Precisamos ser empáticos, sensíveis, atentos e amorosos uns com os outros enquanto essa situação perdurar, pois não sabemos quando voltaremos ao “novo normal” e, quiçá se voltaremos normais, fortalecidos ou mais esmorecidos que antes.

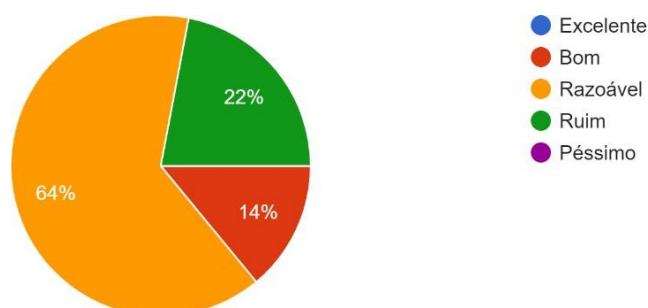
Os principais sentimentos/sensações que permearam a prática docente dos professores do PEJA da 6ª Coordenadoria Regional de Educação são: Insegurança (88%), Cansaço (84%), Dúvida (80%), Esgotamento e Dificuldade (78%), Medo (72%), Decepção e Imposição (58%). Esses sentimentos, atrelados a 90% dos que ficaram enlutados pela perda de algum familiar, parente, amigo ou vizinho para essa doença, corroboram e exprimem o porquê de apenas 14% dos educadores avaliarem seu estado emocional/psíquico como bom, neste momento tão atípico e incerto, acarretando com que 90% considerem importante receber apoio emocional e psicológico, seguido de 78% que julgam relevante a ajuda financeira para ressarcir gastos despendidos para aquisição de equipamentos e aumento de dados para conexão à *Internet* com vistas a manter o Ensino Remoto e 68% que manifestam interesse no suporte de cursos e capacitações a fim de que se instrumentalizem quanto a utilização das TCIs e suas aplicações no cotidiano da sala de aula.

Gráfico 8: Sentimentos/sensações que permearam a ação docente durante a pandemia.



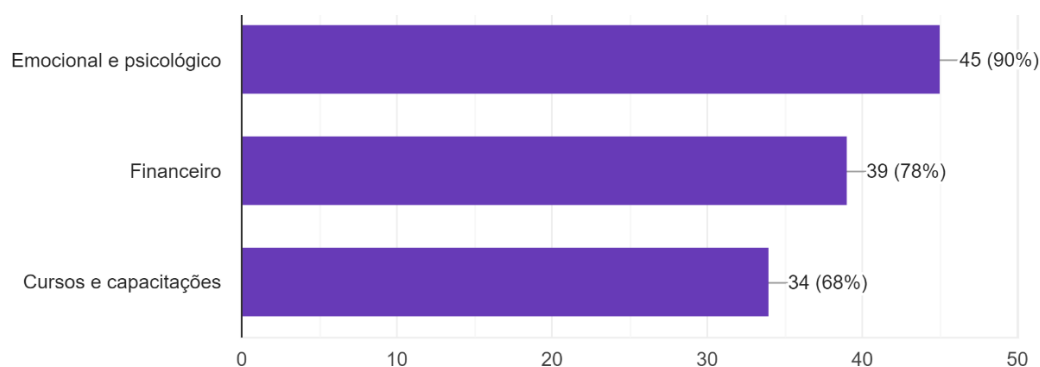
Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”; Google Forms, 2021.

Gráfico 9: Avaliação do estado emocional/psíquico dos educadores entrevistados.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”; Google Forms, 2021.

Gráfico 10: Apoio que os educadores gostariam de receber.



Fonte: Pesquisa “Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)”;

Google Forms, 2021.

As informações obtidas através do questionário *on-line* disponibilizado aos docentes do PEJA foram equivalentes as respostas oferecidas no Grupo Focal -outro instrumento de coleta de dados utilizado na Pesquisa-. Segundo Vergara (2004, p. 56):

Grupo Focal é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.

Ainda, de acordo com Merton (*apud* Romero, 2000), os Grupos Focais possibilitam aos entrevistados a expressão do que eles próprios consideraram importantes sobre determinado tópico, além do mais, a interação grupal é a fundamentação dessa técnica, pois:

[...] o centro dos grupos focais é utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e insights, que de outra forma não seriam obtidos. Portanto, pode-se conceituar grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco (GUARESCHI 1996 *apud* ROMERO, 2000, p. 60).

Assim sendo, o Grupo Focal foi particularmente apropriado pois, através dele foi possível entender como os educadores consideraram a experiência do Ensino Remoto em suas práxis, visto que as discussões durante as reuniões foram efetivas em fornecer informações sobre o que pensaram ou sentiram ou, ainda, sobre a forma como agiram.

Os relatos produzidos pelos educadores através do Grupo Focal foram transcritos e possibilitaram novas formas de entender a realidade vivida por eles, diante do avanço inesperado da pandemia e da continuidade às aulas de maneira remota. E, as informações coletadas dos pronunciamentos dos educadores foram associadas com a literatura freireana, mais especificamente, com os conceitos “Situações Limites” ou “Inéditos Viáveis”, pois, o estudo com o cotidiano não analisa informações, reflete sobre elas a fim de intervir e transformar o que pode ser modificado.

Ademais, o cotidiano já foi bastante rejeitado por determinados pesquisadores -ainda é por alguns-, “em virtude do modo como o próprio termo foi percebido no domínio do senso comum” (OLIVEIRA, 2008, p. 164), ao ser associado com “rotina, hábito, constância e repetição” (ESTEBAN, 2002, p. 129) e pela “força do pensamento hegemônico, que preferiu se manter alheio aos conhecimentos nele produzidos” (OLIVEIRA, 2008, p. 164), entretanto, atualmente vem sendo “apropriado por estudiosos de diferentes áreas” (OLIVEIRA, 2008, p. 164).

Além disso, “olhando com calma as tramas do cotidiano, tecidas pela previsibilidade...” (ESTEBAN, 2002, p. 129), há muitos que acreditam que “como é sempre igual, é possível prever o que vai acontecer” (ESTEBAN, 2002, p. 131), todavia, “algumas vezes -talvez sejam

muitas essas vezes- ocorrem situações imprevisíveis, pois, no cotidiano também se encontram os desvios, os erros, as perdas, o acaso” (ESTEBAN, 2002, p. 131), evidenciando sua imprevisibilidade. Logo, “sempre pode acontecer algo que transforma todo o cotidiano. Previsto e imprevisto entrelaçados. Às vezes nem se pode distinguir um do outro nem se percebe que ambos estão lá, simultaneamente e, talvez, sorrateiramente” (ESTEBAN, 2002, p. 131). Dessa maneira,

Pode-se dizer que o cotidiano é espaço/ tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza. (ESTEBAN, 2002, p. 131)

A partir desse entendimento, o cotidiano,

É o espaço/tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social. (OLIVEIRA, 2008, p. 165).

A realidade social em todo o mundo foi modificada pela pandemia e, da mesma forma, a realidade experimentada pelos educadores na transposição do Ensino Presencial para o Remoto. Para compreendermos os docentes do PEJA na complexidade e imprevisibilidade do cotidiano vivido, o diálogo foi imprescindível, pois:

o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que [...] nos comunicamos uns com os outros [...] nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE& SHOR, 2021a, p. 169).

Assim, nos encontros realizados através dos Grupos Focais, os educadores escutaram e dialogaram entre si, uma vez que, o diálogo é imprescindível na relação com os sujeitos e para o entendimento dos contextos. Nessa investigação dialógica que parte do encontro com o cotidiano, no Quadro 3, que segue, encontramos a transcrição da fala dos educadores do PEJA realizadas através dessas reuniões, em cinco unidades escolares, em que as perguntas-chave relacionadas a utilização dos artefatos técnicos e tecnológicos, dificuldade na utilização e direitos de acesso aos mesmos, compõem alguns fatores pesquisados.

Quadro 3 – Respostas dos educadores do PEJA no Grupo Focal: Perguntas-chave

Escolas que atendem ao PEJA	Perguntas-chave nº 5, 6 e 7- Artefatos técnicos e tecnológicos: Utilização na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto / Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente / Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:
Unidade Escolar A	<u>Utilização de artefatos técnicos e tecnológicos na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto:</u> <u>Educador A:</u> Eu costumo utilizar o lápis ou a caneta. <u>Educador B:</u> Eu costumo utilizar mapa e globo, mas não tem como fugir do papel, da caneta, do quadro e do livro. <u>Educador C:</u> Celular com o <i>WhatsApp</i> que veio para o Ensino Remoto e não vai sair mais. <u>Educador D:</u> Para mim toda a aula é de qualidade, mas, as tecnologias tornam as aulas diferenciadas, mas, a gente esbarra no conhecimento de ambas as partes, do professor e do aluno. Para a gente o assunto pode estar fazendo sentido, mas, para o aluno, aquela determinada ferramenta, caso ele também não tenha o domínio, pode passar a ser também uma aula sem sentido. Esse distanciamento da formação tanto de um lado quanto do outro, embora o professor tente despertar o interesse do aluno, às vezes tem esse ruído na comunicação. A escola tem que entender que a realidade mudou, que essa geração é outra e que as transformações existem e devemos segui-las. A tecnologia veio para ficar. Mas, estamos na parte da tecnologia ser só nossa, da escola. A Prefeitura fez a tentativa de dar ao aluno a tecnologia gratuita para realizar a sua atividade, mas esqueceram uma questão principal, que era apenas um celular dentro de casa para um número maior de estudantes. Acredito que já temos a ferramenta disponibilizada pelas escolas sob a responsabilidade dos professores e o aluno tem acesso à tecnologia dentro da escola, mas, agora esse acesso precisa acontecer de fato fora da escola, onde o aluno possa utilizar a tecnologia fazendo disso uma rotina de estudo. Eu costumava dizer que o maior problema na sala de aula era o celular e agora ele virou nosso aliado. A pandemia ensinou pra gente que não tem mais como se desvencilhar, mas sim, tentar fazer com que a aprendizagem não se perca, porque o seu maior aliado tem um mundo inteiro de informações e de repente pode fazer com que suas aulas fiquem mais desestimulantes por conta de tudo o que tem ali dentro. Então, na tecnologia o celular que antes era o vilão passa a ser o aliado, porém, devemos tomar muito cuidado com isso, porque tem coisas muito mais interessantes na visão dos nossos alunos tornando o aparelho mais atrativo que uma simples aula, vamos dizer assim. <u>Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente:</u> <u>Educador A:</u> Muita dificuldade! Minha filha me orientava e me ensinava porque eu não manjava nada de celular e de computador e era com meus filhos que contava nessas horas. A gente prepara tudo e conta com a <i>Internet</i> que às vezes falha, o microfone está desligado ou com mal contato, o programa não abre em determinado computador... Essas dificuldades podem colocar a perder o que você planejou e isso acontece. Mesmo que você esteja com tudo pronto antecipadamente, quando chega na hora do vamos ver, acontece alguma situação complicada, você precisa ter um plano B, do contrário, vai tudo por água abaixo. O máximo que fazia ao utilizar o <i>notebook</i> era imprimir folhas. <u>Educador B:</u> Eu tive dificuldade para gravar aulas e para interagir com os alunos utilizando a tecnologia. <u>Educador C:</u> Eu acho que todo mundo teve dificuldades porque você teve que fazer uso de determinadas coisas que nunca havia utilizado antes. <u>Educador D:</u> Acho que todo mundo teve dificuldades, uns mais, outros menos, mas todo mundo teve dificuldade.

	<u>Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:</u> <u>Educador A:</u> Sempre os mesmos alunos me davam retorno nas aulas no Ensino Remoto. Sou professor da Rede privada também e percebi uma diferença muito grande no retorno das atividades por parte dos alunos. Enquanto no particular conseguia atingir até 90% da turma, no Rio somente 10% me davam retorno. A grande maioria dos nossos alunos não tem um celular ou notebook para acessar e quando tem, como já foi falado é um aparelho para um quantitativo superior de usuários. <u>Educador B:</u> A gente não teve um amparo da Prefeitura como deveríamos ter, enquanto professores, fomos lançados à própria sorte assim como todo cidadão que foi lançado pelo mundo, pois, precisava trabalhar, mesmo em meio a pandemia. Não tivemos investimento financeiro ou tecnológico, apenas suporte pedagógico com cursos <i>on-line</i> e/ou <i>lives</i>. A Busca Ativa que foi feita, foi por conta do apoio das próprias direções das escolas que identificaram vários problemas sociais graves que eram fome e desemprego. Sabíamos que esses problemas já existiam, mas se acentuou com a pandemia e mostrou a realidade tal como ela está, pois, se a família não tem comida, vai ter um celular para cada filho? <u>Educador C:</u> O professor teve seu auxílio transporte cortado e era com esse valor que estava potencializando os dados da minha <i>Internet</i> do celular para poder oferecer o Ensino Remoto. Cheguei até a comprar equipamento tecnológico para prestar um melhor serviço e tenho que deixar claro que essa pandemia agravou a situação, acarretando no cenário que está hoje. O desempenho pedagógico dos nossos alunos foi muito afetado pela falta de estrutura para acesso ao aplicativo Rioeduca em Casa e ao ambiente virtual da <i>Google</i>. A prefeitura não deu o suporte adequado tanto para os funcionários da escola quanto para os alunos. <u>Educador D:</u> Muitas escolas retornaram ao Ensino Presencial sem o padrão do Protocolo Sanitário. As escolas não estavam preparadas para o retorno, muito menos os professores e alunos. Foi uma situação deixada nas mãos dos professores para resolverem. O social ficou muito latente nessa pandemia. E, a falta de comprometimento do governo ficou gritante inclusive no fato de que os alunos estivessem na escola a todo custo para não ter mais o gasto com o cartão alimentação. Foi colocado todo mundo dentro da escola respeitando um Protocolo Sanitário que não condizia com a realidade das escolas para que o cartão fosse retirado. Faltou do Governo Brasileiro em geral uma visão social no momento da pandemia. O que estava faltando nesse momento abrangia questões muito mais urgentes do que o acesso à aula. Muita coisa vinha antes disso, mais importante do que o aluno ter um caderno, copiar e responder algo que fosse colocado na rede. Continuamos tendo dificuldades não somente na transposição do Ensino Presencial para o Remoto e muita dificuldade pelo fato da maioria dos nossos alunos não ter interagido com o <i>on-line</i> acarretando uma defasagem na aprendizagem. A proximidade com o uso das ferramentas tecnológicas é algo válido, mas a interação professor e aluno, até a gente se adaptar com o uso da ferramenta na mesma toada dos alunos, não ocorreu. Faltou critério, pois uma rede usa um aplicativo e outra rede usa outro. O professor, principalmente aquele que trabalha em redes diferentes, chega a se perguntar: “_ Em qual sala de aula entro?” Não vejo possibilidade de uma educação de qualidade e eficaz através do Ensino Remoto! No Remoto não víamos o rosto dos alunos, eles não viam os nossos, o olho no olho, os gestos, seja para economizar dados ou por qualquer outro motivo, não houve interação. Os problemas internos que são inerentes a nossa vontade também atrapalharam, se faltar energia, se tiver uma obra, o barulho do carro do ovo passando na rua, o cachorro latindo, o irmãozinho chorando, enfim... Tive que comprar um celular razoável e deixar o meu velhinho de lado para conseguir dar aula. Educação é o toque, é o olhar, é a troca!
--	--

Unidade Escolar B	<u>Utilização de artefatos técnicos e tecnológicos na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto:</u> <u>Educador A:</u> Eu tento usar com eles além do tradicional -quadro com exposição- na minha área que é Matemática tento aproximar eles o máximo possível do dia-a-dia e uso até o celular do próprio aluno. Tento mostrar para eles que existem algumas atividades que podem fazer com o próprio celular deles, como por exemplo, a calculadora do celular. <u>Educador B:</u> Utilizo a <i>Smart TV</i> com vídeos e filmes curtos do <i>YouTube</i>. Tirar o aluno da educação formal com o uso do celular, computador e <i>Smart TV</i> para não ficar entediado. <u>Educador C:</u> No Ensino Remoto utilizei arquivos em PDF e Formulários do <i>Google</i>. Já tive dificuldade, porque você aprende na prática aí, até ficar do jeito que você acha interessante, você tem que se colocar no lugar do aluno. Então, você tem que entender como usar para que o aluno possa entender, se não, não adianta. <u>Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente:</u> <u>Educador A:</u> No começo foi “pedreira” principalmente na formatação do vídeo para as aula <i>on-line</i> foi bem complicado. <u>Educador B:</u> Já tive dificuldade com o <i>data show</i> e com a <i>Smart TV</i> da escola. <u>Educador C:</u> Sim, tive dificuldades! <u>Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:</u> <u>Educador A:</u> O maior problema com o Ensino Remoto é que o aluno esperava o pai chegar do trabalho para poder acessar as aulas com o celular do pai. <u>Educador B:</u> É claro que a gente entende a situação financeira de cada um. Só não concordo com a injustiça! É errado alguns têm mais facilidade porque tem mais condições de recursos materiais e de acesso do que outros. <u>Educador C:</u> Dificuldade no acesso à <i>Internet</i> e falta de equipamentos eletrônicos adequados são fatores que influenciam no direito do acesso à informação e estão diretamente relacionados aos fatores econômicos, políticos e sociais.
Unidade Escolar C	<u>Utilização de artefatos técnicos e tecnológicos na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto:</u> <u>Educador A:</u> Utilizo vídeos diversos para mediar o conhecimento. <u>Educador B:</u> Fiz uso de alguns aplicativos para favorecer o conhecimento. Alguns são ótimos para isso. <u>Educador C:</u> Sempre levo música para a sala de aula seja no Presencial ou Remoto. <u>Educador D:</u> Uso muito o dicionário como facilitador da aprendizagem e do conhecimento do meu aluno, nas duas formas de Ensino. <u>Educador E:</u> Sempre que foi possível fiz uso do computador e do celular. <u>Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente:</u> <u>Educador A:</u> Não tive dificuldade para utilizar os artefatos técnicos e tecnológicos. <u>Educador B:</u> Eu já tive dificuldades. <u>Educador C:</u> A minha dificuldade foi por falta de material técnico e tecnológico para poder trabalhar. <u>Educador D:</u> Eu tive muita dificuldade. <u>Educador E:</u> Eu passei por dificuldades também. <u>Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:</u>

	<u>Educador A</u>: As diferenças citadas influenciam no direito aos artefatos técnicos e tecnológicos, pois, nem todos tem acesso. <u>Educador B</u>: Essas diferenças existem e dificultam na aquisição de artefatos tecnológicos. <u>Educador C</u>: Ainda existe o agravante de quando se tem por vezes não há condições de mantê-los ou fazer as manutenções necessárias para a conservação. <u>Educador D</u>: Nem todos os alunos possuem celular, computador em casa ou acesso à <i>Internet</i>. <u>Educador E</u>: Não existe um acesso democrático à rede.
Unidade Escolar D	<u>Utilização de artefatos técnicos e tecnológicos na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto:</u> <u>Educador A</u>: Sim, já utilizei algum artefato técnico ou tecnológico no Ensino Presencial ou Remoto. <u>Educador B</u>: Sim! <u>Educador C</u>: Com certeza! <u>Educador D</u>: Sim! <u>Educador E</u>: É óbvio que sim! <u>Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente:</u> <u>Educador A</u>: Já tive dificuldade para utilizar esses artefatos técnicos ou tecnológicos. <u>Educador B</u>: Sim! Muita dificuldade! <u>Educador C</u>: Com certeza tive! <u>Educador D</u>: Não tive dificuldades. <u>Educador E</u>: Eu já tive! <u>Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:</u> <u>Educador A</u>: Infelizmente as diferenças sociais geram a desigualdade e influenciam no direito de aquisição e acesso aos artefatos técnicos e tecnológicos. <u>Educador B</u>: Sim! A exigência é muita! É como se a sociedade cobrasse que todos nesse momento -professores e alunos- tivessem acesso aos artefatos técnicos e tecnológicos para a continuidade da Educação. Mas, a cobrança em cima do professor foi muito maior. Cobrança para ter os equipamentos, acesso à <i>Internet</i> e conhecimento para manusear todos os aplicativos disponíveis, como se fossemos robôs ou máquinas. <u>Educador C</u>: Todos deveriam ter condições de artefatos técnicos e tecnológicos e acesso à <i>Internet</i> para aprender a utilizar os aplicativos que foram disponibilizados para que a Educação fosse garantida, mesmo em meio a uma pandemia. Infelizmente, a distribuição desigual da renda nesse Capitalismo que suga a alma do trabalhador leva uns a serem exploradores e outros a serem explorados. <u>Educador D</u>: A desigualdade que há na sociedade produz ricos e pobres, negando a esses últimos não somente o acesso aos artefatos técnicos e tecnológicos, mas também, muitas outras necessidades básicas, como por exemplo, alimentação, moradia, saúde, saneamento básico, lazer, por aí vai... Ao pobre trabalhador só resta deveres e nada de direitos ou garantias! <u>Educador E</u>: A falta de acesso e a negação do direito aos artefatos técnicos e tecnológicos influenciam de maneira gritante e aumenta o abismo entre ricos e pobres, principalmente o educacional.
Unidade Escolar E	<u>Utilização de artefatos técnicos e tecnológicos na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto:</u> <u>Educador A</u>: Já fazia uso de vídeos no <i>YouTube</i> que dialogavam com a temática do assunto proposto nas aulas. <u>Educador B</u>: Utilizava muitos

	vídeos no <i>YouTube</i>, principalmente do <i>National Geographic</i> Brasil e utilizava <i>Podcast</i>²⁰ enviando o link para o <i>WhatsApp</i> do aluno. <u>Educador C:</u> Utilizei tanto no Presencial quanto no Remoto a calculadora e o celular. <u>Educador D:</u> Gravei aulas e utilizei Formulários do <i>Google</i>. <u>Dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico durante a prática docente:</u> <u>Educador A:</u> Sim, no início tive que “rebolar” e para ser sincera, continuarei “rebolando”, pois, a cada situação vem uma novidade, um aplicativo diferente, uma ferramenta diferente, a qual temos que nos apropriar para dar conta do recado. Acho que a dificuldade me acompanha de mãos dadas! <u>Educador B:</u> Gosto muito de desafios e não tive dificuldade nessa situação, pois, domino satisfatoriamente as tecnologias. <u>Educador C:</u> Tive dificuldade! <u>Educador D:</u> Também tive dificuldade! <u>Acesso, exigência e direito aos artefatos técnicos e tecnológicos por aqueles que praticam a Educação -educadores e educandos-:</u> <u>Educador A:</u> Infelizmente vivemos num país muito desigual em vários aspectos e essa desigualdade só faz aumentar a exclusão, principalmente a digital. <u>Educador B:</u> Com certeza as diferenças sociais influenciam no direito do acesso aos equipamentos eletrônicos e ao acesso à <i>Internet</i>. <u>Educador C:</u> É uma situação lastimável, mas, que ocorre mais do que gostaríamos e essas diferenças se fazem presentes na sala de aula no Presencial e ficam muito mais evidentes no Remoto. <u>Educador D:</u> O acesso as redes deveria ser algo democrático e não atrelado a situação social e econômica do cidadão. Mas, nossos representantes políticos não se esforçam para que essa barreira seja rompida e nunca se esforçarão! Por isso que os pobres vão continuar com seu Ensino defasado não somente pelo distanciamento social da pandemia, mais por falta de equipamento eletrônicos e acesso à rede para o Ensino Remoto.
--	---

Fonte: Reis, 2021.

E, ainda fazem parte dos assuntos pesquisados as transcrições a seguir, relacionadas as facilidades ou dificuldades na transposição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto, seguida de uma palavra que defina o sentimento inicial que norteava a prática dos docentes para mediar o conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos e uma palavra que exemplifique a prática atual.

Quadro 4 – Respostas dos educadores do PEJA no Grupo Focal: Pergunta-chave e Perguntas de encerramento

Escolas que atendem ao PEJA	Pergunta-chave nº 8- Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto. Perguntas de encerramento nº 9 e 10- / Palavra que defina o sentimento inicial que norteou a prática docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos com o distanciamento social e palavra que defina a prática atual:
-----------------------------	--

²⁰ *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da *Internet*, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informaçõesOs podcasts são "textos para ouvir".

Unidade Escolar A	<u>Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto:</u> <u>Educador A:</u> Dificuldade, porque essa mudança foi feita com o professor aprendendo sozinho. <u>Educador B:</u> Dificuldade! Eu não fui preparado, eu não fui ensinado, eu não tive um suporte. <u>Educador C:</u> Dificuldade! Era um colega ajudando o outro na sua dificuldade. <u>Educador D:</u> Dificuldade! Olha, eu aprendi assim.....e um ia ajudando o outro. <u>Palavra que defina o sentimento inicial que norteou sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Inicialmente:</u> <u>Educador A:</u> Perdido. <u>Educador B:</u> Dúvida. <u>Educador C:</u> Incerteza. <u>Educador D:</u> Caos. <u>Palavra que defina o sentimento atual da sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Atualmente:</u> <u>Educador A:</u> Perdido. <u>Educador B:</u> Ódio do modelo que implementaram de retorno com esse resfriado andando por aí e a possibilidade de uma nova cepa. Com relação a minha prática estou vivendo hoje sem fazer previsão para o futuro. <u>Educador C:</u> Decepção. <u>Educador D:</u> Medo.
Unidade Escolar B	<u>Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto:</u> <u>Educador A:</u> O Ensino Remoto veio e a gente teve que usar. Tive muita dificuldade! <u>Educador B:</u> Nós não estávamos preparados e tivemos que dar conta do recado. Foi bem difícil! <u>Educador C:</u> Sim, tive dificuldade, porque primeiro nós tivemos que aprender as novas tecnologias e depois tivemos que adaptar os materiais pedagógicos para o Ensino Remoto. <u>Palavra que defina o sentimento inicial que norteou sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Inicialmente:</u> <u>Educador A:</u> Perdido. <u>Educador B:</u> Tristeza. <u>Educador C:</u> Preocupada. <u>Palavra que defina o sentimento atual da sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Atualmente:</u> <u>Educador A:</u> Recomeçar. Com todas as dificuldades que o aluno teve no Ensino Remoto, quando ele voltou para o Presencial, eu comecei como se ele não tivesse estudado durante aquele período do Ensino Remoto. Recomecei do início. <u>Educador B:</u> Continuo com medo. Achei que eu fosse vencer isso, mas, continuo com medo. <u>Educador C:</u> Resgate, tentativa de resgate do tempo perdido, resgate da aprendizagem dos alunos e a retomada da esperança em dias melhores.
Unidade Escolar C	<u>Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto:</u>

	<u>Educador A</u>: Não senti dificuldade como os colegas afirmaram. Tive uma dúvida ou outra, mas nada que me colocasse paralisado na transposição do Ensino. <u>Educador B</u>: Tive dificuldade em lidar com as tecnologias, pois não conseguia dominar as ferramentas desenvolvidas. <u>Educador C</u>: Tive dificuldades porque não estava habituada a utilizar estes meios tecnológicos no trabalho. <u>Educador D</u>: Tive dificuldades com o uso das ferramentas. <u>Educador E</u>: Tive dificuldades, pois a pandemia obrigou o docente a se reinventar sem um apoio adequado. <u>Palavra que defina o sentimento inicial que norteou sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Inicialmente:</u> <u>Educador A</u>: Preocupação. <u>Educador B</u>: Insegurança. <u>Educador C</u>: Desespero. <u>Educador D</u>: Inquietação. <u>Educador E</u>: Medo avassalador. <u>Palavra que defina o sentimento atual da sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Atualmente:</u> <u>Educador A</u>: Esperança. <u>Educador B</u>: Insegurança. <u>Educador C</u>: Dúvida. <u>Educador D</u>: Preocupação. <u>Educador E</u>: Recomeço.
Unidade Escolar D	<u>Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto:</u> <u>Educador A</u>: No início eu tive muita dificuldade! É que a transição e sempre complicada! A gente tá habituado a uma coisa e mudamos! Até se adaptar foi muito complicado! <u>Educador B</u>: Concordo que a adaptação foi muito complicada, mas, depois fluiu! Não sei se a dificuldade foi apenas pelo mecanismo em si, pela tecnologia, se foi pela circunstância da pandemia que gerava o medo ou pela angústia de verificar que nossos alunos tinham uma discrepância na utilização e acesso das tecnologias. <u>Educador C</u>: Então, foi tudo muito de repente e eu tive dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto. <u>Educador D</u>: O problema não é a tecnologia como ferramenta educacional. A dificuldade às vezes não é nem sua em preparar e saber lidar com aquilo, mas, em como aquilo vai chegar no aluno. Eu não tenho dificuldade em lidar com as tecnologias, a dificuldade foi em fazer chegar até o aluno. Você lidar com os aparelhos já se tornou algo habitual, mas você lidar com as plataformas, as ferramentas e principalmente fazer com que as ferramentas e plataformas sejam acessíveis foi o maior desafio! A eficácia, não estava relacionada em você sentar ali, abrir o seu computador e montar alguma coisa, porque a plataforma, no passo a passo, você chega lá, mas, como é que aquilo ali vai sair e chegar no aluno? Havia muita expectativa em cima dessa tecnologia que algumas vezes causava receio, mesmo em quem sabia lidar com as tecnologias. <u>Educador E</u>: Eu tive dificuldades e das grandes em transpor o Ensino Presencial para o Remoto. <u>Palavra que defina o sentimento inicial que norteou sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Inicialmente:</u> <u>Educador A</u>: Incapacidade. <u>Educador B</u>: Angústia.

	<u>Educador C</u>: Incerteza. <u>Educador D</u>: Superação. <u>Educador E</u>: Depressão. <u>Palavra que defina o sentimento atual da sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Atualmente:</u> <u>Educador A</u>: O sentimento é diferente, digamos que bem melhor, porém ainda com receio, como um fantasma, não só a questão da doença como a situação financeira e emocional em que nossos alunos se encontram. Existem situações peculiares nos nossos alunos que nos impactam, mas vemos muitos se esforçando lutando e nos dão mais forças de estarmos aqui. <u>Educador B</u>: Apreensivo. A gente não sabe se pode voltar novamente e está vendo os casos na Europa com as variantes surgindo. Eu pelo menos fico com o pé atrás e apreensivo porque não sei até onde essa liberação pode depois resultar numa nova onda, até mesmo com essas festas de fim de ano. O carnaval que ainda vai vir aí, então essas coisas deixam a gente apreensivo mesmo. <u>Educador C</u>: É um sentimento misto e duas coisas ficam muito latentes em mim: adaptação e cautela. Ao mesmo tempo em que estamos nos sentindo um pouco mais adaptados, estamos sempre em estado de alerta e com muita cautela. Adaptação e cautela andam juntinhos! A gente ainda não consegue baixar a guarda totalmente. <u>Educador D</u>: Quando disse lá no começo que era superação e depois ouvi os colegas expondo os seus sentimentos e os seus anseios, continuo afirmando até hoje que o meu sentimento é o de superação, até mais do que antes! Não vou dizer que tenho esse medo porque, quando penso no medo, ele acaba nos paralisando! Então, continuo com esse sentimento de superação ainda maior, porque não é só por mim, é pelo meu filho, é pelo meu marido, é pelas pessoas que estão ao meu redor e pela minha família que precisa também da minha força. É pelos meus alunos e pelos meus colegas de trabalho também. Esse momento que nós tivemos aqui é um momento único! É um momento totalmente diferente de tudo aquilo que nós já vivenciamos desde que a gente retornou para esse trabalho! E essa música, a primeira que nos remete a infância? A gente viu a alegria tomando conta do lugar porque é uma fase tão boa da nossa vida! É uma pena que a gente não pode voltar para ela, porque se nós pudéssemos, com certeza estaríamos lá de novo! Nossos anseios são muitos e o que sinto é isso, que preciso cada vez mais me superar, acreditar que vai haver uma mudança e que essa mudança seja para o bem! <u>Educador E</u>: Esforço, que é o que preciso para lidar com a realidade! A nossa vida parou! A gente parou com muito medo, insegurança e angústia! Chegou um momento em que a gente enquanto professor que vive a escola se viu numa situação que nunca foi vista, das escolas fechadas! Me bateu depressão e tristeza em ver nossos alunos precisando desse espaço aberto. Então, hoje me vejo ao mesmo tempo esperançosa, ainda com medo, ainda com uma incógnita, mas sabendo que a gente precisa seguir, porque muitos precisam da gente! Ainda sinto uma grande mistura de sentimentos! Sei que precisarei de muito esforço, cautela e dedicação para lidar com essa mistura que ainda existe no meu coração e na minha mente. Então, o retorno é difícil, mas, ele continua acontecendo gradativamente! A gente se sente em um túnel sem luz por conta de todas as informações que chegam e por não saber como será o dia de amanhã. Estou em reconstrução nesse momento vivido do retorno por essa nova circular, dos meus pensamentos, da minha vida, da minha mente, do meu coração, das minhas atividades profissionais, de um momento particular meu, estou em reconstrução... É isso! Como vai ser? Não sei! O que sei é que preciso me reconstruir e seguir! É o que estou tentando fazer, seguir! Com muita tristeza ainda, agora com essa tristeza mais aguçada -perdi minha mãe-, com muita vontade de parar tudo, de parar minha vida e até mesmo de me
--	--

	aposentar, mas, esse não é o caminho, né? Então, estou em reconstrução mesmo! Reconstrução!
Unidade Escolar E	<u>Facilidade ou dificuldade na transposição do Ensino Presencial para o Remoto:</u> <u>Educador A:</u> Ah, eu tive muita dificuldade! Cheguei a perder o sono de tanta preocupação em como fazer funcionar esse novo Modelo de Ensino, pois, só dependia de mim, então, pedi muita ajuda aos colegas. <u>Educador B:</u> Tive certa facilidade! Gosto muito de tecnologia e consegui transitar bem no Ensino Remoto. <u>Educador C:</u> Eu também tive dificuldade! <u>Educador D:</u> Dificuldade é meu sobrenome! <u>Palavra que defina o sentimento inicial que norteou sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Inicialmente:</u> <u>Educador A:</u> Medo. <u>Educador B:</u> Esperança. <u>Educador C:</u> Insegurança. <u>Educador D:</u> Dúvida. <u>Palavra que defina o sentimento atual da sua práxis docente com o distanciamento social:</u> <u>Atualmente:</u> <u>Educador A:</u> Dúvida. <u>Educador B:</u> Esperança. <u>Educador C:</u> Incógnita. <u>Educador D:</u> Medo.

Fonte: Reis, 2021.

Os estudos sobre o cotidiano, por sua especificidade complexa e múltipla, instigam o pesquisador a mergulhar nesse campo de estudo. Desse modo, especialmente no contexto educativo pandêmico, onde os professores precisaram transpor o Ensino Presencial para o Remoto, contribuem para a melhor compreensão de como construíram suas relações de trabalho diante da preocupação com a preservação das condições de sua saúde, dos seus familiares e de seus educandos.

Desse modo, cabe ressaltar, que o uso do Questionário aliado ao Grupo Focal possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado. O que buscamos quando optamos por estudar especificamente o cotidiano em contexto de docência é fazer com que as múltiplas vozes dos educadores do PEJA da 6ª CRE, sejam ouvidas, pois, não encontraremos respostas prontas sobre as implicações do distanciamento social em suas práticas para mediar o conhecimento dos educandos em livros ou apostilas. Não é raro encontrar posturas arrogantes que se negam ao diálogo e a ouvir, entretanto, a humildade -que é uma exigência de todo educador- nos ensina a “ouvir com atenção quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (FREIRE, 2020e, p.122).

Observando as respostas do Questionário e do Grupo Focal percebemos que diante da pandemia e distanciamento social devemos estar enxertados da dimensão humanizante do ser humano e enxergar os docentes do PEJA como seres humanos assim como nós. Antes de sermos educadores, somos seres humanos e como tais, somos tomados de sentimentos, aprendemos e educamo-nos a partir do diálogo crítico como desafio de libertação em busca de humanização e conscientes de nossa inconclusão.

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2011, p. 60)

Aprender em comunhão uns com os outros foi evidente na fala dos professores durante a realização do Grupo Focal e a realidade da exclusão digital, tanto na aquisição dos artefatos técnicos e tecnológicos, quanto no acesso à *Internet*, também foi um fator evidenciado nesse instrumento de coleta de dados. Assim como o docente do PEJA se sentiu preterido muitas vezes ao longo do processo da transposição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto, com o aluno não foi diferente, por diversos fatores já mencionados.

Paulo Freire, um educador incomparável, deixou um legado em defesa de todos os excluídos do sistema social: os segregados pela cor -negros e índios-, os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-moradia, os sem-terra, os que fazem opções contrárias à moral vigente, os homossexuais, as mulheres, os portadores de necessidades especiais, os aidéticos, os doentes da Covid 19, os velhos, os jovens, os moradores de rua, os favelados, os que não tem acesso à saúde, a educação, a previdência, etc, enfim, uma relação extensa.

Tal como Freire, os educadores do PEJA procuraram “pensar certo” e não compactuaram com os mecanismos que favorecem a exclusão social que não objetiva e nem aponta para a transformação revolucionária da sociedade. Os excluídos da sociedade são grupos dominados ou classes dominadas em relação de dependência com a classe dominante. Os opressores não enxergam os oprimidos como gente!

E por falar em gente, o mais importante e revolucionário educador brasileiro nos deixa essa fala tão contemporânea e pertinente:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2019a, p. 53)

Freire nos deixa mais uma profecia assertiva e compactuamos da mesma, pois, os obstáculos não se eternizam e não há mal que nunca se acabe! Esse mal pode ser comparado as Situações Limites que desafiam de tal forma a prática, não somente dos educadores, mas de todos os seres humanos de que é necessário enfrentá-las e superá-las para podermos seguir em frente, do contrário, ficaríamos paralisados.

Para Freire, as Situações Limites não devem ser contornadas, mas sim, refletidas e estudadas em suas múltiplas contradições, para serem enfrentadas, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada. Para ele, não são as situações insuperáveis além das quais nada mais existiria. Elas não constituem um freio como qualquer coisa que possa ter possibilidade de superação (Pedagogia do Oprimido, 2019c, p. 125).

Os docentes do PEJA enfrentando dificuldades de ordens diversas não se renderam aos sentimentos que os afligiam e através da percepção crítica que se desenvolveu ao longo de sua prática buscaram um clima de esperança e de fé que os levassem a se empenharem na superação das Situações Limites (Pedagogia do Oprimido, 2019c, p.126).

Os educadores do PEJA ao superarem as Situações Limites fizeram com que o caminho se abrisse para a instauração do Inédito Viável, do devir, do “ainda-não”, do futuro a se construir, da futuridade a ser criada, do projeto a ser realizado. O sonho e a utopia denunciaram o mundo desumano objetivando o anúncio de um mundo humano a ser construído através da ação transformadora da prática desses docentes. O Inédito Viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que se supere as Situações Limites, transformando a realidade na qual está com a práxis docente mediadora do conhecimento.

Acreditamos que os professores de um modo geral e não somente os do PEJA possuem inúmeras qualidades. Freire discorre sobre as qualidades necessárias ao professor progressista como humildade, amorosidade, coragem, tolerância, decisão e alegria de viver. Todas essas qualidades são importantes e nenhuma pode sobrepor a outra.

Na visão freireana humildade não é submissão, mas uma exigência de todo educador e educando comprometido com a luta pelo respeito, defesa de seus direitos e de sua dignidade. A amorosidade é o afeto compromissado com o outro, na busca da dignidade coletiva embasada na esperança utópica de uma vida justa. A coragem é necessária para lutar, amar e superar o medo.

O conceito de tolerância assume, na obra de Freire, diferentes sentidos: ético, político-estratégico e epistemológico. Seja qual for o seu sentido resume-se na “virtude da convivência humana”. A decisão implica em tomar posicionamentos e romper -quando necessário-, imprescindíveis à prática democrática.

A alegria de viver de que fala Paulo Freire não é uma euforia ingênua, faz parte da natureza humana e deve permear a prática educativa, política e moral do educador engajado com um novo projeto social a favor da vida com a perspectiva de um futuro capaz de manter viva a esperança indispensável a alegria de ser e de viver.

Todas essas qualidades necessárias ao educador progressista estão “adormecidas” desde a chegada de um vírus que nos confinou em nossos lares, mudou radicalmente nossa rotina, nos trouxe tristeza, medo e luto. Diferentes sentimentos estão permeando a prática docente e o medo é um deles, mas a coragem faz-se imperial e necessária nesse momento para superá-lo.

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. [...] Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. (FREIRE, 2020e, p. 125)

Creemos que antes de sermos educadores, somos seres humanos e como tais, somos tomados de sentimentos que a uns paralisa enquanto outros se movem na busca ousada do enfrentamento que essa nova realidade nos impõe.

Paulo Freire se faz presente e nos ajuda a entender a atual conjuntura pela qual estamos passando. Ele continuará sendo referência não só para a Educação de Jovens e Adultos, mas para a Educação em sua totalidade. Freire continuará fazendo parte da Educação Brasileira, ainda que ocorra debate político-partidário controverso questionando a aplicação de sua pedagogia ou o uso político-partidário que foi feito dela ao longo do tempo, tornando-o amado

por uns e odiado por outros, o mais importante é que suas ideias e seu legado continuarão no cerne de muitas discussões futuras -assim acreditamos, estudamos e trabalhamos-.

Estamos vivendo uma realidade totalmente adversa da qual vivíamos e a prática docente dos educadores, que atuam em oito unidades escolares -sete com Ensino Presencial e uma com Ensino Semipresencial em EAD- pertencentes a 6ª CRE do Município do Rio de Janeiro que oferecem o PEJA, está permeada por diferentes sentimentos/sensações -aceitação, negação, animação, esgotamento, certeza, dúvida, determinação, insegurança, diálogo, imposição, enfrentamento, paralisia, entusiasmo, decepção, facilidade, dificuldade, motivação, cansaço, tranquilidade ou medo-. Seja o que for que estivermos sentindo devemos ter um olhar de empatia, solidariedade, respeito, acolhimento e entendimento uns para com os outros.

No livro *“Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”* (2020e) Freire dedica um capítulo inteiro às virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. Freire (2020e, p. 121) afirma: “As virtudes de que falarei não são por isso mesmo algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente.” Assim sendo, as virtudes como o amor, o respeito, a confiança, a fé, o querer bem ao outro é o que deve ser despertado dentro de cada docente do PEJA para que o seu protagonismo na mediação do conhecimento do educando em tempos de distanciamento social seja reinventado comedidamente passando da Situação Limite para o Inédito Viável em seu benefício próprio, dos seus alunos e de toda a sociedade.

Compreendemos que essa trajetória não está sendo fácil, mas, os problemas da educação e suas resoluções não podem recair unicamente sobre o educador. Esse desafio deve envolver as políticas e suas ações governamentais, que não podem ser isentas das reponsabilidades na busca de alternativas para o revés. Acrescido a isto, é preciso mencionar que os problemas enfrentados pela educação na PCRJ refletem não só os baixos índice de desempenho dos estudantes agravados pela Covid-19, mas também, de forma concreta, nas políticas públicas adotadas pela cidade. É notório, após o início da pandemia, que há defasagem tecnológica nas escolas municipais no Rio de Janeiro e percebemos que a educação não recebeu a atenção dispensada a outros setores da sociedade e da economia. Se nem as escolas a SME/RJ conseguiu prover com acesso à *internet*, imagina as famílias dos alunos que frequentam as escolas.

Para a educação não sofrer maiores danos, com a intenção de superar a crise evitando o aumento da desigualdade educacional é necessário otimizar os recursos e aumentar o investimento por estudante na Educação Básica. Este é o primeiro e principal passo, para sair desse declínio educacional gerado pela pandemia, pois pela quantidade de recursos alocados e pela maneira como eles são investidos é que se percebe a importância que é dada a determinado setor.

É preciso que a escola seja vista como um espaço de inclusão e não de exclusão e, as desigualdades sociais também devem ser consideradas nesse processo, pois o ingresso na escola não garante a inclusão e muito menos a justiça escolar. As maiores dificuldades ficam com os mais pobres e o momento crítico da pandemia serviu para nos alertar para essa assertiva que já sabíamos há muito tempo.

Embora, também já saibamos que o paradigma emergente (SANTOS, 1995) neste século tem relação com as questões da tecnologia, não adianta estabelecer uma escola tecnológica se 61% das crianças e adolescentes não têm acesso à tecnologia em casa por viverem na pobreza (UNICEF, 2019, p. 5), contudo, também é verdade que primeiro é necessário pensar em condições mínimas de estudos para criança, jovens, adultos e idosos. Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio -PNAD Contínua 2020-, mostram que

25% das famílias brasileiras ainda não têm acesso à internet, ou seja, cerca de 50 milhões de famílias. Muitos estudantes do PEJA, durante o Ensino Remoto, não conseguiram se apropriar dos conteúdos por não terem sequer acesso à internet.

Certamente mostra-se utópico defender uma educação tecnológica como o ideal para o pós-pandemia. Entendemos que o futuro da escola tende a ser este, mas o rumo que a sociedade está tomando mostra que ou a escola se torna digital ou não há espaço para ela. Mesmo assim, há que se pensar na realidade dos alunos sob risco de tornar a escola não apenas injusta, mas excludente, seguindo o pensamento de Dubet (2004).

Deste modo, deveria ser permitido que os professores -não somente os do PEJA- pudessem participar das decisões sobre os rumos da educação diante do contexto pandêmico, assim, ocorreria o compartilhamento das responsabilidades, num enfoque reflexivo e dialógico onde eles seriam ouvidos e opinariam, sem a imposição do cumprimento de diretrizes e normativas pensadas abruptamente, ocasionando em -ainda que de modo não intencional- sobrecarga e adoecimento na realização de diversas intervenções na transposição do Ensino Presencial para o Remoto.

Por meio dessa investigação com uma temática atual e pertinente declaramos que os profissionais da área educacional poderão expandir sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos, além de oportunizar a melhoria da prática dos educadores nos embates surgidos nessa Modalidade de Ensino com tantas especificidades num período tão insólito como este que estamos vivendo, não só no Brasil, como no mundo. Essa dissertação buscou dialogar e refletir sobre a temática em questão sem, contudo, ousar o fechamento do assunto que se envolve num contexto de complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém estava preparado para esta realidade bastante diferente da qual éramos acostumados e adaptados. A pandemia chegou catastrófica e nos obrigou a ficarmos distantes uns dos outros, confinados em nossas casas, ocasionando modificações colossais em nossas vidas, acarretando impactos físicos, biológicos, financeiros e mentais. Procuramos os suportes necessários para a superação das dificuldades encontradas, entretanto, nem todos conseguiram superar e ainda estão em busca das adaptações e mudanças que a situação requer.

Com toda a certeza, o retorno precisou ocorrer, todavia, é importante considerar que a reabertura das escolas deveria ser gradual e segura, apoiada em planos estruturados em conjunto com a comunidade científica, observando os contextos de transmissão da Covid-19, o esquema vacinal e respeitando as orientações dos Protocolos Sanitários estabelecidos.

Entendemos que as ações de vigilância necessitariam ser pensadas e implementadas para assegurar o retorno mais seguro possível, e ainda, que os investimentos careceriam ser priorizados e urgentes, caso contrário, poderiam privar o educando de seu direito ao pleno desenvolvimento e da desigualdade continuar se acentuando, correndo o risco de não ser corrigida posteriormente, pois, o futuro está incerto.

Olhar a escola municipal do Rio de Janeiro que atende o PEJA na pós-pandemia significa pensar nas Políticas Públicas que não foram adotadas pelos governantes no início do cenário pandêmico. É preciso ir além da garantia de ingresso na escola, é preciso também pensar condições que assegurem a possibilidade de permanência dos alunos em uma escola justa e inclusiva, que leve em consideração as diferentes realidades sociais e econômicas dos educadores e dos educandos.

A realidade educacional que já era conhecida foi escancarada pela Covid-19, se mostrando extremamente cruel e desumana, acentuando as desigualdades, levando muitas famílias que já passavam diversas privações a economizarem ainda mais para adquirirem equipamentos, mesmo que básicos, para acesso ao Ensino Remoto, no qual, assim como os educadores, foram jogadas perversamente. Outras famílias sequer conseguiram!

Concordamos que a educação pode ser um agente tanto no sentido de superação quanto de perpetuação ou ampliação das desigualdades. Entendemos que não é tarefa exclusiva da educação a superação das discrepâncias, entretanto, tudo depende de como o sistema é organizado ou de como é feita a distribuição de recursos ou mesmo de como a situação é encarada, pois, dependendo de como as Políticas Públicas atuam no sentido de distribuição e uso das verbas, pode aumentar o abismo que já existe entre ricos e pobres, principalmente em nível educacional.

Os diferentes convênios firmados entre a PCRJ e a as Plataformas *Microsoft Teams* e a *Google Classroom* merecem especial atenção, pois foram utilizadas por professores e alunos durante o Ensino Remoto. Atualmente existe literatura apontando empresas e ferramentas de educação *on-line* que monitoram, transmitem e coletam dados pessoais para empresas terceirizadas usando tecnologias de rastreamento projetadas para publicidade. No dia 03 de abril de 2023 a organização *Human Rights Watch* -HRW- denunciou e publicou uma investigação feita entre novembro de 2022 e janeiro deste ano nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A HRW é uma organização internacional de direitos humanos, não-governamental, sem fins lucrativos, com aproximadamente 400 membros -advogados, jornalistas e especialistas e

acadêmicos de diversas origens e nacionalidades- que atuam em diversas localidades ao redor do mundo.

De acordo com a HRW, os sete *sites* responsáveis pela coleta e compartilhamento de dados foram contratados pelos governos estaduais para dar apoio aos estudantes durante a pandemia de Covid-19, quando as aulas presenciais estavam suspensas: Estude em Casa, Descomplica, Escola Mais, *Explicaê*, *MangaHigh*, *Stoodi* e Centro de Mídias da Educação de São Paulo. A organização descobriu que um oitavo *site*, Revista Enem, enviou os dados para uma empresa terceirizada, porém sem usar rastreadores específicos ou anúncios e que cinco *sites* aplicaram técnica de rastreamento particularmente intrusivas para vigiar estudantes de forma invisível e de maneiras impossíveis de se evitar ou se proteger.

A HRW compartilhou suas descobertas e evidências técnicas com as empresas e as duas secretarias estaduais de educação dando uma última oportunidade de resposta até março de 2023, antes da publicação da denúncia. Quando contatado para comentar, o *Google* não reconheceu que recebeu dados desses *sites* e não respondeu se eles usaram esses dados para fins de publicidade e afirmou que suas políticas de publicidade proíbem o direcionamento de publicidade comportamental para crianças menores de 13 anos.

Após a divulgação na imprensa do relatório publicado pela *Human Rights Watch* que descobriu sete *sites* educativos dirigidos a estudantes brasileiros, vigiou crianças e adolescentes e coletou seus dados pessoais, sem que elas, ou seus pais, soubessem, algumas medidas para proteger a privacidade de dados de seus estudantes foram tomadas. Este avanço deve ser celebrado, pois demonstra que empresas de educação podem fornecer serviços de aprendizagem *on-line* a crianças e adolescentes que não comprometam seus dados e sua privacidade. Certamente, esses sujeitos não deveriam depender de agentes privados para garantir sua proteção *on-line* e o governo brasileiro deveria revisar a legislação de proteção de dados para adicionar novas medidas para proteger todas as crianças e adolescentes em suas salas de aula virtuais ou enquanto navegam na *Internet*.

Além desses imbróglios, muitos outros desafios foram enfrentados desde 2020 para que as escolas pudessem ser reabertas, pois, é inegável seu serviço essencial no pleno desenvolvimento social, educacional e protecional dos alunos e, assim sendo, também devem ser cuidadas. O cuidado aqui referido não se restringe a tão somente a sua estrutura predial física, mas, primordialmente pelos seres humanos que habitam seus espaços -educadores, educandos e todos os demais sujeitos da comunidade escolar-.

Atualmente, o cuidado esteve presente mais do que nunca nas relações humanas -mesmo distanciadas fisicamente- e, por essa produção acadêmica zelar pelos educadores do PEJA procurou ouvir o que eles têm a nos dizer. É importantíssimo respeitarmos suas opiniões para refletirmos e verificarmos as implicações do distanciamento social nas suas práticas, pois, lhes foi colocado o desafio de estabelecer um modelo inclusivo de educação, que seja possível administrar remotamente, para garantir o acesso a instrução mesmo nesta situação adversa, onde a preocupação em torno da falta de acesso aos dispositivos digitais e à *Internet* pelos alunos é evidente em seus relatos.

Portanto, a tecnologia, seja ela qual for, não é fator decisivo para que os educandos aprendam, certamente, proporcionará o desenvolvimento de determinadas habilidades com direcionamentos e encaminhamentos adequados, mediados pelo educador. Afirmamos que incluir a tecnologia na educação não significa a resolução dos problemas educacionais no PEJA. Sobre o nosso futuro nada podemos afirmar, mas certamente não ficará mais simples educar na pós-pandemia. -será que teremos um futuro para dizermos que o mal passou?- Desde o dia 11 de março de 2020 quando a OMS declarou a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus

denominado SARS-CoV-2 -síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2-, como pandemia, mudamos radicalmente nossa rotina, ficamos impactados e tristes confinados em nossos lares, tememos a morte, tememos viver o luto, tivemos nossas tramas encharcadas pelas mais variadas sensações e cada um lidou da maneira que lhe foi possível. Diferentes sentimentos envolveram os acontecimentos da nossa vida, o medo é um deles, mas a coragem fez-se imperial e necessária nesse momento para superá-lo, principalmente a coragem dos docentes do PEJA.

Decerto os educadores sentiram medo e isso é normal! Antes de qualquer atribuição inerente a um cargo, são seres humanos, são gente! Contudo, mesmo imersos em dificuldades de diversas ordens e inúmeras cobranças, grande parte dos professores refletiram, “pensaram certo”, não se acomodaram e não paralisaram frente aos obstáculos. Tal como uma borboleta passaram por um processo de metamorfose e se reinventaram em vários setores da vida, principalmente em sua prática docente para mediar o conhecimento dos alunos.

O medo foi transposto pela coragem -adormecida lá no início da pandemia em março de 2020- que foi despontando aos poucos e se fortalecendo com o passar do tempo. Essa bravura renasceu para alguns docentes através de muitas lágrimas da dor do luto, das noites mal dormidas, dos erros e acertos com os artefatos tecnológicos em um exercício de ação-reflexão, bom senso, cuidado, diálogo, escuta, humanização, luta, mediação, organização, paciência, querer bem, reinvenção, solidariedade, tolerância e união, aprendidos com Freire objetivando a criação/transformação de um mundo melhor, menos feio, em que seja menos difícil amar, em que exerçamos a nossa fé nos homens e que principalmente possamos através do nosso legado servir de exemplo para que nosso próximo também se mova na busca do enfrentamento -não apenas da pandemia- de quaisquer outras situações pelas quais venhamos a passar, com ousadia e acima de tudo esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. **O que é ser jovem no Brasil hoje?** Ou a construção militante da juventude In: Ser joven em Sudamérica – Diálogos para La construcción de La democracia regional. Ibase, Polis, CIDPA, Valparaíso, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31201631/Ser_Joven_en_Sudam%C3%A9rica_di%C3%A1logos_para_la_construcci%C3%B3n_de_la_democracia_regional. Acesso em: 11dez. de 2021.

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Avaliação final: Projeto Piloto – janeiro a julho de 1997.** Presidência da República, Conselho da Comunidade Solidária. Brasília, 1997.

ANDRADE, Eliane. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens.** In: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane (org). Educação de jovens e adultos. RJ. DP&A, 2004.

AZEVEDO, Francisco. **Dicionário analógico da língua portuguesa:** Ideias afins/thesaurus. 2. ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BEHRENS, Marilda; OLIARI, Anadir. **A evolução dos paradigmas na educação:** do pensamento científico tradicional a complexidade. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BERINO, Aristóteles. **Centenário de Paulo Freire e outras conversas da pandemia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do Ensino Primário e secundário do Município da Corte. 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o Ensino Primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília: MEC, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.** Brasília, 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Prove sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, 1967b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5692/71, de 12 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: EDUCAR, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496 p., 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

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, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Livro introdutório: documento básico: Ensino Fundamental e Médio. Brasília, p. 193-194, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 018 de 10 de julho de 2003**. Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4271-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-10-de-julho-de-2003>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens -PROJOVEM-. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.629, de 04 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens -PROJOVEM-. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras

providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013)**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010** - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 5 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diário Oficial da União. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 22/2013**, de 07 de junho de 2013. Altera o § 3º do art. 6º da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, e o § 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4600-resolucao-cdfnde-n-22,-de-7-de-junho-de-2013>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 14 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 11 de 16 de abril de 2014 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação (MEC). Estabelece os critérios para a transferência de recursos financeiros para o Projovem Campo – Saberes da Terra para o ingresso de estudantes a partir de 2014. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Resolução Federal nº 11, de 6 de setembro de 2017**. Estabelece critérios e normas para os entes federados que dispõem de saldo na conta específica do programa nacional de inclusão de jovens – Projovem urbano e desejam participar de edição especial do programa para entrada de estudantes em 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese dos indicadores de 2018**. Brasília: IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: LDB, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ascom SE/UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**: Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas. Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemiadecoronavirus>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Mediação. Porto Alegre. 2004.

CARRANO, Paulo. **Identities juvenis e escola**. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. UNESCO, MEC, RAAAB. Brasília. 2008.

CHAGAS, Marcos.; BONAMINO, Alicia. **O Programa de Educação Juvenil: Projeto, práticas e críticas**. Teias. FAE-Uerj, Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, p. 74-80, jul./dez. 2002.

CRUZ, Priscila.; MONTEIRO, Luciano. (org.). **Anuário da Educação Básica Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

DIAS, Clementina. **A construção da cidadania no Programa de Educação Juvenil do CIEP Samuel Wainer**. 1995. (Monografia no Curso de Pós-Graduação em Problemas do Desempenho Escolar, realizado na Faculdade de Humanidades Pedro II, no Rio de Janeiro).

DIGIÁCOMO, Murillo. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2011. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=825>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DI PIERRO, Maria.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, nº 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, Maria; VOVIO, Claudia.; ANDRADE, Eliane. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

DI PIERRO, Maria.; HADDAD, Sergio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, nº 96, p. 197-217, 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, nº 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Human Rights Watch: sites educacionais vigiaram e coletaram dados de estudantes, 2023. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/human-rights-watch-sites-educacionais-vigiaram-e-coletaram-dados-de-estudantes/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO, Eniel.; DIAS-TRINDADE, Sara. **Educação a distância e educação remota emergencial**: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara. (Org.). **Educação em tempos de Covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores** (livro eletrônico). 1. ed. Curitiba: Dialética e Realidade, p. 207, 2020.

ESTEBAN, Maria. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem**: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. IN: **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu-MG, 2002.

FÁVERO, Osmar.; ANDRADE, Eliane.; BRENNER, Ana. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: HADDAD, Sergio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos** – EJA. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FIOCRUZ (2020). **Contribuições para o Retorno às Atividades Escolares Presenciais no Contexto da Pandemia Covid-19**. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/contribuicoes_para_o_retorno_escolar_-_08.09_4_1.pdf Acesso em: 11 jan. 2023.

FORNARI, Liamara. **Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital**. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 17, nº 1, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. Apud GADOTTI, Moacir. (Org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020c.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 41ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020d.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 30ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020e.
- FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 14ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021b.
- FRIEDRICH, Márcia. et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, nº 67, p. 389-410, abr./jun., 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GERMANO, M. A. I. R. Narrativas de idosos sobre a escola: uma leitura Freireana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2006
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GUIMARÃES, Mauro. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: LOUREIRO, Carlos. (Org.). Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HADDAD, Sergio. **Tendências atuais na Educação de Jovens e adultos no Brasil**. In: Encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Olinda, 1993. Anais do encontro Latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 381 p., 1994,
- HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 11 nov. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HENRIQUES, Marilda. **Programa de Educação Juvenil**: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes. 1988. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

IBGE. **Educação 2019 – PNAD Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 17 mar. 2023.

IBGE, **Taxa de desemprego no Brasil 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 25 jul. 2021.

JOHNSON, Spencer. **Quem mexeu no meu Queijo?** 1ª ed. Tradução de Maria Clara de Biase - 4ª tiragem, Rio de Janeiro: Record, 2000.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a. (E-Book).

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

MACHADO, Flora. **Aluno do PEJ: quem é você, por onde você andou?** 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-Rio. Rio de Janeiro.

MARTÍN, Afonso. **Alfabetización digital**: algo más que botones y teclas. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

MOURA, Maria. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOYA, Thais; SILVÉRIO, Valter. **Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo**: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. Soc. e Cult., Goiânia, v. 12, nº 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

MULTIRIO. **Como acessar o Rioeduca em Casa e fazer aulas ao vivo**. YouTube, 22 de março de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIaXRQd702k>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MultiRio. **Pensar uma educação emancipadora com a juventude na EJA - III Semana da EJA Rio 2021**. YouTube, 26 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gRq5xiG9Wxc&list=PLPdaje007PVjEVjG6igW-YelcWhyYgHF&index=5&t=639s>. Acesso em: 26 nov. 2021.

NICODEMOS, Alessandra.; SERRA, Enio. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico**: entre o Remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, nº 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

NÓVOA, António. **Notas sobre um regresso adiado**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, nº 10, p. 155-174, 1998. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf>. Acesso em: 11dez.2021.

OLIVEIRA, Inês. **Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana**: o desafio da coerência. ETD - Educação Temática Digital, v.9, nº esp., Campinas, p.162-184, 2008.

ONU BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

QUESTIONÁRIO sobre as Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Google Forms, 2021. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/18sSnzWHZNuWws73JY39nkgOheAkHlmKbhZF_gjNw6fE/edit#responses. Acesso em: 23 dez. 2021

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Programa Especial de Educação**; falas ao professor. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 1985.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 1311, de 14 de outubro de 2014. Dispõe sobre o Professor Orientador no Programa de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino**. Diário Oficial do Município, nº 147, 15 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/83035624/dom-rj-normal-15-10-2014-pg-21>. Acesso em: 28 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio nº 47247, de 13 de março de 2020 que estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pela Covid-19 - Coronavírus, e dá outras providências**. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2020a.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 47.282, de 21 de março de 2020**. Rio de Janeiro/RJ: Imprensa Oficial, 2020b.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 42, de 23 de setembro de 2020**. Aprova a reorganização do currículo carioca, do calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia e dá outras providências. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2020c.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Circular Conjunta E/SUBAIR, E/SUBE e E/SUBEX n.º 01 Rio de Janeiro, de 14 de outubro de 2021 que dá término do rodízio e acesso pleno ao Ensino Presencial na Rede Municipal de Ensino**. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2021a.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 239, de 05 de janeiro de 2021**. Institui o calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo de 2021 e dá outras providências. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2021b.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 247, de 04 de fevereiro de 2021**. Institui orientações para o Ensino Remoto nas unidades da Rede do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no período da pandemia da Covid-19 e dá outras providências. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2021c.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 250, de 11 de fevereiro de 2021**. Regulamenta o retorno das aulas presenciais nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. Município do Rio de Janeiro: SME/RJ, 2021d.

ROCHA, Simone. **Compromisso com a inclusão escolar**. 2016. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id156.htm>. Acesso em: 30 ago.2019.

ROMERO, Sonia. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2000.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª Ed., Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino Remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... **Revista Docência e Ciberultura**. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 29 out.2020.

SECRETARIA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO. DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO. DIVISÃO DE BIBLIOTECA E ACERVO HISTÓRICO. **O federalismo brasileiro e a jurisdição constitucional**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=648>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Paralisação Total - 13/07/2021**. Rio de Janeiro, 13 de julho de 2021. Facebook: SEPE RJ – Oficial. Disponível em: <https://www.facebook.com/Seperj/videos/4381496401871888/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRAJANO, Cirlei. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de Pandemia: Uma análise dos reflexos do Ensino Remoto no Município do Rio de Janeiro**. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, nº 9, p. 3–24, 2021. DOI: 10.29327/232022.1.9-1. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/90>. Acesso em: 02 fev.2022.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Unicef, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO QUESTIONÁRIO

O TCLE é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do(a) participante, de forma escrita. Ele contém todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Prezado(a) Participante,

Solicito sua autorização para realização da atividade da pesquisa vinculada ao estudo intitulado Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Em seguida, pode ser consultado o questionário com as questões que serão respondidas. Reitero que as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área.

Por que o(a) participante está sendo convidado? O convite a sua participação se deve ao fato de pertencer a um grupo de professores que lecionam em uma das oito unidades escolares, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) diurno e noturno, situados na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa população será composta por professores de ambos os sexos, com no mínimo 30 anos e no máximo 50 anos de idade, que lecionem num período superior a dois anos ministrando qualquer Componente Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Linguagens Artísticas, Língua Estrangeira e Educação Física) na Modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses professores selecionados se adequarão ao critério de inclusão, pois, preencherão os requisitos necessários para participar dessa pesquisa e por suas características peculiares se adequarão na questão que pretenderá ser respondida. Afirmando que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição: A investigação das implicações do distanciamento social na prática docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), objetiva principalmente investigar as consequências da medida do distanciamento social na prática dos(as) docentes que atuam no respectivo programa, além de definir o significado das palavras-chave (Ensino Remoto, Inédito Viável, PEJA, Práxis e Situação Limite) na visão de alguns autores(as), citar os documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que normatizam o programa e esclarecer como ele foi orientado durante a pandemia. O estudo estará apoiado nas obras de Berino (2021), Freire (2019), Gadotti (2011), Han (2017), Krenak (2020), Santos (2020), dentre outros estudiosos do assunto, por suas consideráveis contribuições no campo do trabalho. A pesquisa qualitativa contará com a participação de cinquenta docentes que lecionam em oito unidades escolares, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), que oferecem o PEJA diurno e noturno, situados na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que foram requisitados(as) para lecionar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Benefícios da participação: Além de favorecer a discussão de temática atual e pertinente, o estudo contribuirá como mais uma literatura que está se consolidando na área educacional e possibilitará ainda que reflitamos sobre os modos de atuação docente permeados de diferentes sentimentos devido a medida do isolamento social pela qual todos nós passamos, a fim de mantermos o cuidado e a preservação da vida. Este estudo também dará visibilidade para a população que está sendo investigada ao surgirem as respostas das consequências do distanciamento social nas suas práticas. Poderão ocorrer mudanças nas ideias, juízos e opiniões da sociedade em relação aos professores com os resultados advindos deste estudo.

Riscos e condutas decorrentes: Em respeito à dignidade dos(as) participantes, os procedimentos adotados seguem os critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A seguir, apresento duas tabelas constando os possíveis riscos e as providências para minimizar os prováveis riscos para os(as) participantes da pesquisa:

MÉTODO DE COLETA DOS DADOS	RISCOS/DANOS POSSÍVEIS
ESTUDO COM APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	- Invasão de privacidade; - Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; - Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); - Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário.

PROVIDÊNCIAS ADOTADAS FRENTE AOS RISCOS/DANOS POSSÍVEIS
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; - Minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras; - Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); - Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; - Garantir a divulgação pública dos resultados; - Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. |
|---|

Apesar de baixos, há possíveis riscos, como os expostos na tabela acima e as medidas para minimizá-los estão bem detalhadas. Cabe esclarecer que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, caso se sinta constrangido(a) ou desconfortável. Receberá virtualmente, no início do mês de março, o questionário no qual constará o TCLE inserido como primeira pergunta, sendo apenas essa colocada como de resposta obrigatória.

Período, sigilo e consentimento: A pesquisa será realizada em oito unidades escolares pertencentes a 6ª CRE. O(A) participante da pesquisa terá o sigilo garantido, pois seu nome não será divulgado em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação do estudo e o material será armazenado em local seguro. O consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional ou repasse de custos ao(a) participante. Não haverá compensação financeira pela sua participação.

Sobre a divulgação dos resultados da pesquisa: Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante e na dissertação.

Contatos para obter maiores informações:

Orientador: Aristóteles de Paula Berino

E-mail: aristotelesberino@yahoo.com.br

Telefone: (21) 98148-0058

Pesquisadora: Denise Elidia de Souza Reis

E-mail: denielidia@gmail.com

Telefone: (21) 98755-0709

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O

Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Endereço: Av. Pasteur, nº 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição, Rio de Janeiro.

Telefone: (21) 2542-7796.

E-mail: cep@unirio.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa na(no) (nome e designação da Unidade Escolar) _____

e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora sobre o estudo, os procedimentos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes do mesmo. Foi-me garantido o sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino

E-mail: aristotelesberino@yahoo.com.br

Telefone: (21) 98148-0058

Pesquisadora responsável: Denise Elidia de Souza Reis

E-mail: denielidia@gmail.com

Telefone: (21) 98755-0709.

Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Endereço: Av. Pasteur, nº 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição, Rio de Janeiro.

Telefone: (21) 2542-7796.

E-mail: cep@unirio.br

Local e data _____, _____ de _____ de 2022.

Participante: _____

E-mail: _____

Telefone _____

Assinatura do participante: _____

QUESTIONÁRIO

1- Durante sua formação inicial acadêmica a grade curricular (Disciplinas Eletivas e/ou Obrigatórias) contemplava as obras de Paulo Freire?

() Sim

() Não

2- As ideias de Paulo Freire estavam pautadas na defesa do professor e de sua valorização em todos os sentidos, pois ele é fundamental para a construção de uma sociedade que pretende atingir uma educação de qualidade. A participação de Paulo Freire para a Educação Brasileira e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é na sua opinião:

() Relevante

() Irrelevante

3- O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Rio de Janeiro configura-se como uma referência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo um Programa consolidado na área e presente em todas as Coordenadorias Regionais de Educação (11 ao todo). Sua organização conta com Centros Exclusivos de Educação para Jovens e Adultos (CREJA e CEJA), Centros de Estudos semanais, Encontro Anual de Alunos e Exposição Anual de Trabalhos do PEJA (EXPOPEJA). Você ocupa a função docente e foi requisitado(a) para atuar no Programa. Os Professores II são responsáveis pelas Turmas de PEJA I e os Professores I são responsáveis pelas Turmas de PEJA II. No caso das Turmas de PEJA II, os regentes são professores especialistas das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol) e Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas). Com uma metodologia apropriada ao público para o qual se destina, a organização curricular está estruturada em PEJA I e PEJA II. Em qual etapa do PEJA você atua?

() Etapa I - PEJA I - É o trabalho referente à 1ª fase do Ensino Fundamental.

() Etapa II - PEJA II - É o trabalho referente à 2ª fase do Ensino Fundamental.

4- Qual a sua faixa etária?

- () 30 até 32 anos
- () 33 até 35 anos
- () 36 até 38 anos
- () 39 até 41 anos
- () 42 até 44 anos
- () 45 até 47 anos
- () 48 até 50 anos

5- Qual o seu gênero?

- () Feminino
- () Masculino

6- Você deu aulas *on-line* (que acontece totalmente ou parcialmente em ambiente virtual) e em *home office* (expressão inglesa que significa “escritório em casa”, na tradução literal para a língua portuguesa) nesse período de pandemia?

- () Semanalmente
- () Nunca
- () Às vezes

7- Está atuando como docente em quantas unidades escolares?

- () 1
- () 2
- () 3
- () 4

8- Qual a média de alunos atendidos por você semanalmente, considerando a quantidade por turma?

- () 10 até 30 alunos
- () 31 até 60 alunos
- () 61 até 90 alunos

☐ 91 até 120 alunos

☐ 121 até 150 alunos

☐ Mais de 150 alunos

9- Qual a média de sua carga horária semanal para atividades?

☐ Menos de 10 horas

☐ 11 horas até 20 horas(

) 21 horas até 40 horas()

41 horas até 60 horas

10- O quanto sua rotina mudou desde as primeiras notificações do Coronavírus?

☐ Não mudei de hábitos

☐ Mudei um pouco de hábitos

☐ Mudei muito os hábitos

☐ Mudei totalmente meus hábitos

11- Você tem filhos e/ou parentes que teve que acompanhar/auxiliar em atividades escolares na Modalidade *homeschooling* (educação escolar em casa) durante a pandemia? Quantos?

☐ Não

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

12- Como foi o seu acesso à *Internet* para atividades de trabalho *on-line* (que acontece totalmente ou parcialmente em ambiente virtual)?

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Razoável

☐ Ruim

☐ Péssimo

13- Quais equipamentos você conectou à *Internet* para atividades de trabalho *on-line* (que acontece totalmente ou parcialmente em ambiente virtual)? Marque todos que você tiver.

- ☐ Computador/PC
- ☐ Notebook
- ☐ Smartphone
- ☐ Tablet
- ☐ Equipamento emprestado e/ou cedido pela escola
- ☐ Equipamento emprestado por amigos ou parentes

14- Você cuidou de algum parente ou amigo que esteve com Covid-19?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ocasionalmente

15- Você sofre com algumas das condições abaixo, se enquadrando em algum "grupo de risco" no tratamento do Covid-19?

- ☐ Doenças do coração
- ☐ Tabagismo
- ☐ Diabetes
- ☐ Asma
- ☐ Hipertensão
- ☐ Não tenho restrições de saúde

16- Considerando o momento vivido de isolamento social causado pela pandemia, o quanto preocupado(a) você esteve com sua saúde?

- ☐ Não estou preocupado(a)
- ☐ Estou um pouco preocupado(a)
- ☐ Estou muito preocupado(a)
- ☐ Estou totalmente preocupado(a)

17- Os educadores precisaram se reinventar, transcendendo com sua tarefa de instruir, buscando estratégias em seus lares para o *home office* (expressão inglesa que significa “escritório em casa”, na tradução literal para a língua portuguesa) e superando as possíveis dificuldades em dominar as tecnologias de comunicação e informação, visto que, nem todos compreendem o aparato tecnológico com igual propriedade. Esses fatores fazem com que estejamos sensíveis e

empáticos as condições físicas, emocionais, financeiras e de infraestrutura pelas quais os educadores estão passando. Como consequência dessa realidade totalmente adversa da qual vivíamos, o Trabalho Remoto foi uma necessidade para que o vínculo entre a escola, alunos e professores continuasse. A prática docente esteve sendo reinventada ou não, através do isolamento social devido a Covid-19 para mediar os educandos no processo de apropriação do conhecimento. Buscando enxergar o que esteve permeando sua ação docente, assinale as alternativas a seguir:

- ☐ Aceitação
- ☐ Negação
- ☐ Animação
- ☐ Esgotamento
- ☐ Certeza
- ☐ Dúvida
- ☐ Determinação
- ☐ Insegurança
- ☐ Diálogo
- ☐ Imposição
- ☐ Enfrentamento
- ☐ Paralisia
- ☐ Entusiasmo
- ☐ Decepção
- ☐ Facilidade
- ☐ Dificuldade
- ☐ Motivação
- ☐ Cansaço
- ☐ Tranquilidade
- ☐ Medo

18- Você perdeu algum parente, amigo ou vizinho devido a Covid-19?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19 - Nesse momento atual de acesso pleno ao Ensino Presencial na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, como você avalia o seu estado emocional/psíquico?

- ☐ Excelente

- () Bom
- () Razoável
- () Ruim
- () Péssimo

20- Buscando entender as realidades e necessidades dos professores, durante a pandemia (que ainda está entre nós), que tipo de apoio considera importante receber?

- () Emocional e psicológico
- () Financeiro
- () Cursos e capacitações

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO GRUPO FOCAL

O TCLE é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do(a) participante, de forma escrita. Ele contém todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Prezado(a) Participante,

Solicito sua autorização para realização da atividade da pesquisa vinculada ao estudo intitulado **Implicações do distanciamento social na práxis docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**. A sua participação consistirá em participar de um Grupo Focal. Reitero que as informações coletadas serão apresentadas apenas para fins acadêmicos e científicos da área.

Por que o(a) participante está sendo convidado? O convite a sua participação se deve ao fato de pertencer a um grupo de professores que lecionam em uma das oito unidades escolares, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), que oferecem o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) diurno e noturno, situados na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa população será composta por professores de ambos os sexos, com no mínimo 30 anos e no máximo 50 anos de idade, que lecionem num período superior a dois anos ministrando qualquer Componente Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências Linguagens Artísticas, Língua Estrangeira e Educação Física) na Modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses professores selecionados se adequarão ao critério de inclusão, pois, preencherão os requisitos necessários para participar dessa pesquisa e por suas

características peculiares se adequarão na questão que pretenderá ser respondida. Afirmo que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição: A investigação das implicações do distanciamento social na prática docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), objetiva principalmente investigar as consequências da medida do distanciamento social na prática dos(das) docentes que atuam no respectivo programa, além de definir o significado das palavras-chave (Ensino Remoto, Inédito Viável, PEJA, Práxis e Situação Limite) na visão de alguns autores(as), citar os documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que normatizam o programa e esclarecer como ele foi orientado durante a pandemia. O estudo estará apoiado nas obras de Berino (2021), Freire (2019), Gadotti (2011), Han (2017), Krenak (2020), Santos (2020), dentre outros estudiosos do assunto, por suas consideráveis contribuições no campo do trabalho. A pesquisa qualitativa contará com a participação de cinquenta docentes que lecionam em oito unidades escolares, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), que oferecem o PEJA diurno e noturno, situados na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que foram requisitados(as) para lecionar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Benefícios da participação: Além de favorecer a discussão de temática atual e pertinente, o estudo contribuirá como mais uma literatura que está se consolidando na área educacional e possibilitará ainda que reflitamos sobre os modos de atuação docente permeados de diferentes sentimentos devido a medida do isolamento social pela qual todos nós passamos, a fim de mantermos o cuidado e a preservação da vida. Este estudo também dará visibilidade para a população que está sendo investigada ao surgirem as respostas das consequências do distanciamento social nas suas práticas. Poderão ocorrer mudanças nas ideias, juízos e opiniões da sociedade em relação aos professores com os resultados advindos deste estudo.

Riscos e condutas decorrentes: Em respeito à dignidade dos(as) participantes, os procedimentos adotados seguem os critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. A seguir, apresento duas tabelas constando os possíveis riscos e as providências para minimizar os prováveis riscos para os(as) participantes da pesquisa:

MÉTODO DE COLETA DOS DADOS	RISCOS/DANOS POSSÍVEIS
	- Estigmatização - divulgação de informações; - Invasão de privacidade;

ESTUDO COM GRUPO FOCAL	- Divulgação de dados confidenciais; - Interferência na vida e na rotina dos sujeitos; - Embaraço de interagir com outras pessoas, mesmo que já façam parte da mesma Unidade Escolar onde leciona, medo de repercussões eventuais.
------------------------	--

PROVIDÊNCIAS ADOTADAS FRENTE AOS RISCOS/DANOS POSSÍVEIS
- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; - Minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões que julgar constrangedoras; - Garantir que a pesquisadora seja habilitada ao método de coleta dos dados; - Estar atenta ao sinais verbais e não-verbais de desconforto; - Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); - Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; - Garantir a divulgação pública dos resultados; - Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Apesar de baixos, há possíveis riscos, como os expostos na tabela acima e as medidas para minimizá-los estão bem detalhadas. Cabe esclarecer que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, caso se sinta constrangido(a) ou desconfortável. Está recebendo de minhas mãos este documento antes do início do Grupo Focal durante a visita nesta Unidade Escolar onde atua e farei o recolhimento até a finalização desta entrevista interativa.

Período, sigilo e consentimento: A pesquisa será realizada em oito unidades escolares pertencentes a 6ª CRE. O(A) participante da pesquisa terá o sigilo garantido, pois seu nome não será divulgado em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação do estudo e o material será armazenado em local seguro. O consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional ou repasse de custos ao(a) participante. Não haverá compensação financeira pela sua participação.

Sobre a divulgação dos resultados da pesquisa: Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante e na dissertação que após defendida será disponibilizada por e-mail para aqueles(as) que tiverem participado do estudo.

Contatos para obter maiores informações:

Orientador: Aristóteles de Paula Berino

E-mail: aristotelesberino@yahoo.com.br

Telefone: (21) 98148-0058

Pesquisadora: Denise Elidia de Souza Reis

E-mail: denielidia@gmail.com

Telefone: (21) 98755-0709.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Endereço: Av. Pasteur, nº 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição, Rio de Janeiro.

Telefone: (21) 2542-7796.

E-mail: cep@unirio.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, abaixo assinado, autorizo a realização da pesquisa na(no) (nome e designação da Unidade Escolar) _____

e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora sobre o estudo, os procedimentos nele envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes do mesmo. Foi-me garantido o sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Fui informado(a) também que antes do início do Grupo Focal receberei uma cópia do TCLE que ficará comigo.

Local e data _____, _____ de _____ de 2022.

Participante: _____

E-mail: _____

Telefone _____

Assinatura do participante: _____

GRUPO FOCAL

- Abertura:

Brincadeira de Criança. Canção composta por Delcio Luiz e Wagner Bastos. Interpretação do Grupo Molejo (2014).

1- Quando você era criança, quais os seus passatempos preferidos?

2- A criançada de hoje se diverte com os mesmos brinquedos ou brincadeiras da sua época de criança?

- Introdução:

Aquarela. Canção composta por Toquinho, Vinícius de Moraes, Guido Morra e Maurizio Fabrizio. Interpretado por Toquinho (1983).

3- A fase da infância ficou pra trás e você já é uma pessoa adulta. Tornou-se professor(a) e nos processos pedagógicos cotidianos para mediar o conhecimento faz uso de diversos artefatos escolares. Dentre a gama de artefatos escolares disponíveis cite três que você utiliza constantemente na sua prática docente.

4- Os artefatos técnicos e tecnológicos diversos podem ser utilizados no contexto escolar ou não são considerados apropriados ao mesmo?

- Perguntas-chave:

Pela *Internet*. Canção composta e interpretada por Gilberto Gil (1997).

5- Você já utilizou algum artefato técnico e tecnológico na mediação do conhecimento no Ensino Presencial ou Remoto?

6- Na sua prática docente você já teve dificuldade para utilizar algum artefato técnico e tecnológico?

7- O acesso aos artefatos tecnológicos é, ao mesmo tempo, uma exigência e, um direito daqueles que praticam a educação (professores e alunos). As diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais entre as regiões do país, influenciam nesse direito? Comente:

8- Estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais midiaticizada com o uso das tecnologias da comunicação engendrando novas formas de sociabilidade. Você enquanto professor(a) teve facilidade ou dificuldades na transposição do Ensino Presencial para o Remoto? Comente:

- Perguntas de encerramento:

Paciência. Canção composta por Lenine e Dudu Falcão. Interpretada por Lenine (1999).

9- Se pudesse escolher uma única palavra para resumir como se sentiu inicialmente com as implicações do distanciamento social na sua prática docente mediadora do conhecimento no Programa de Educação de Jovens e Adultos, qual seria?

10- Hoje, atendendo a Circular Conjunta E/SUBAIR, E/SUBE e E/SUBEX nº 01 Rio de Janeiro de 14 de outubro de 2021 que dá Término do rodízio e acesso pleno ao Ensino Presencial na Rede Municipal de Ensino, as Unidades Escolares, inclusive as que atendem ao PEJA na 6ª CRE, estão com Atendimento Presencial com o fim do distanciamento social dentro de sala de aula, conforme Protocolo Sanitário de Prevenção à Covid-19 para as Unidades Escolares e Creches integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Defina em uma palavra o sentimento que explica sua prática docente atualmente: