Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Edilaine de Melo Souza

EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico

São Gonçalo
2024

Edilaine de Melo Souza

EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.ª Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S729 TESE	Souza, Edilaine de Melo. EJA e tecnologias digitais : mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico / Edilaine de Melo Souza. – 2024. 195f. : il. Orientadora: Prof.ª Dra. Marcia Soares de Alvarenga. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Ensino à distância - Teses. 3. COVID-19, Pandemia de, 2020- - Teses. 4. Educação – Efeito das inovações tecnológicas – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB7 – 6150	CDU 37.18.43

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Edilaine de Melo Souza

EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

Prof.ª Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Noale de Oliveira Toja

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

AGRADECIMENTOS

Percorrer um novo caminho é sempre desafiador. Falar sobre o caminho percorrido, também. Isso porque é preciso cuidado para não assustar quem pretende trilhá-lo, mas, sobretudo, sem menosprezar o rigor, o comprometimento e a generosidade requeridos pelo processo. É uma jornada e tanto! E que não se extingue com a entrega de uma produção final. Assim, essa dissertação é fruto de um coletivo, é resultante de anseios partilhados, de incentivos e de encontros. Não estive sozinha e é nisso que reside o vigor encontrado para chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais. Foram eles que me ensinaram a ter força de vontade, a fazer o bem, e a eles agradeço o esforço e a abdicação que fizeram por seus filhos. Parece óbvio, mas, por uma vida inteira escolheram renunciar a si para cuidar de nós.

À minha família, em especial, à minha irmã, Viviane, maior incentivadora e pessoa presente na primeira fila da minha torcida. Foi durante a pandemia, em nosso isolamento conjunto, que ela me fez entender que minhas questões precisavam ser levadas a outro território e, numa fala amorosa, disse: “Trate de se inscrever. Você vai para o mestrado, sim!” (risos).

À estimada professora Marcia Alvarenga, por aceitar o desafio de orientar uma iniciante pelo percurso acadêmico. Obrigada pelas contribuições, pelos encontros de trabalho sempre afetuosos, e por nos lembrar da importância do rigor afetuoso que motiva ao comprometimento.

Aos professores e colegas de turma do PPGEdu, especialmente, as pessoas queridas que integram o grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT). Um agradecimento especial à Kika e Nadia, amigas de inteligência arguta que se tornaram parceiras de escrita, à Glasi e Bia, por suas explanações generosas e didáticas, a Handerson e Alex pela serenidade de suas presenças gentis.

Agradeço, ainda, às mulheres incríveis que vão se somando à minha vida e que são amigas-irmãs. O time é grande e inclui: amigas de longe, amigas de perto, amigas de anos, amigas de décadas, amigas que me inspiram e que me lembram da potência do feminino e das nossas possibilidades. Vocês são formidáveis.

Agradeço também aos trabalhadores estudantes no CEJA Piabetá, por me levarem a refletir sobre a fragilidade do acesso ao direito à educação. Aos amigos professores, docentes em várias esferas, por todo incentivo e incríveis diálogos sobre luta, resistência e tudo o mais.

Por fim, agradeço dentro de minha fé, toda força recebida para não sucumbir frente às dificuldades em conciliar rotina de trabalho, percurso acadêmico e vida familiar.

Vamos em frente. Foi só o começo, e por tudo sou grata.

RESUMO

SOUZA, E. M. *EJA e tecnologias digitais:* mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico. 2024. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A pesquisa emerge da prática docente da autora, professora de matemática em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na Baixada Fluminense, especialmente nos anos de 2020 e 2021. O período marcado pela pandemia levou a inquietações em torno do aprofundamento das desigualdades no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os limites apresentados pelas atividades disponibilizadas em ambientes virtuais. Considerando esse contexto no CEJA Piabetá – campo empírico da pesquisa, o trabalho tem por principal objetivo contribuir para a compreensão crítica dos impactos provocados pela conjuntura pandêmica para o acesso ao direito à educação de jovens e adultos a partir da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Pretende-se analisar: a) os limites e as possibilidades das medidas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) para os estudantes da Rede CEJA; e b) as necessidades manifestadas pelos estudantes, em específico, do CEJA Piabetá, para terem assegurado o direito à educação no período da pandemia, limitado às dificuldades de acesso às tecnologias virtuais. A Pesquisa se insere nas produções do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) e está ancorada em autores do campo da perspectiva crítica dialética, a partir da qual se procederá ao exame reflexivo das fontes documentais emitidas pela SEEDUC durante o ERE e às mensagens enviadas por esses estudantes (via e-mail ou pela plataforma exclusiva da Rede CEJA). Busca-se, ainda, comparar o número de atendimentos realizados durante e após o período de vigência do ERE, problematizando tanto as necessidades manifestadas frente ao uso das tecnologias para avançar com os estudos, bem como as repercussões da Educação a Distância (EaD) para a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ensino remoto; pandemia; rede CEJA; tecnologias digitais de educação.

ABSTRACT

SOUZA, E. M. *EJA and digital technologies*: mutations in the school form for workers studying at a Youth and Adult Education Center in the State of Rio de Janeiro in the pandemic context. 2024. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The research emerges from the teaching practice of the author, a mathematics teacher at a Youth and Adult Education Center (CEJA) in Baixada Fluminense, especially in the years 2020 and 2021. The period marked by the pandemic led to concerns about the deepening of inequalities in the field of Youth and Adult Education (EJA) and the limits presented by teaching activities in virtual environments. Considering this context, at CEJA Piabetá – empirical field of research, the main objective of the work is to contribute to the critical understanding of the impacts caused by the pandemic situation on access to the right to education for young people and adults through the implementation of Emergency Remote Education (ERE). It is intended to analyze: a) the limits and possibilities of the measures adopted by the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) for students from the CEJA Network; and, b) the needs expressed by students, specifically, from CEJA Piabetá, to have their right to education ensured during the pandemic period, limited to difficulties in accessing virtual technologies. The research is part of the productions of the research group Public Policies and Education of Young and Adults of the Working Class (PPEJAT) and is anchored in authors from the field of dialectical critical perspective, from which a reflexive examination of the documentary sources issued by SEEDUC during the ERE and the messages sent by these students (via email or through the exclusive platform of the CEJA Network). The aim is also to compare the number of services provided during and after the period of validity of the ERE, problematizing both the needs expressed in relation to the use of technologies to advance with studies, as well as the repercussions of Distance Education (EaD) for Youth and Adult Education.

Keywords: youth and adult education; remote teaching; pandemic; CEJA network; digital education technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Jovem sobe no alto de árvore para melhorar o sinal de internet 19
Figura 2 – Taxa de analfabetismo e nível de instrução 26
Figura 3 – Tela de Indicadores Educacionais da SEEDUC 61
Figura 4 – Charge de Lézio Junior sobre ensino remoto e desigualdades 74
Figura 5 – Jovem sobe no alto de árvore para assistir aulas no Pará 79
Figura 6 – Transportes escolares equipados com Wi-Fi para alunos dos EUA 79
Figura 7 – O CEJA Piabetá e seu entorno 83
Figura 8 – O território de Magé e demais municípios que compõem a Baixada Fluminense 85
Figura 9 – Percurso inicial do estudante no CEJA Piabetá 89
Figura 10 – Tríade da rotina discente na Rede CEJA 89
Figura 11 – Tela inicial do SCA 91
Figura 12 – Sala Virtual da Plataforma CEJA 93
Figura 13 – Cópia de mensagem enviada pelo chat da plataforma e recebida no e-mail 94
Figura 14 – Mensagem enviada pelo Estudante 2 sobre dificuldades de contato 114
Figura 15 – Mensagem enviada pela Estudante 15 sobre dificuldades com o ERE..... 119
Figura 16 – Mensagem enviada pela Estudante 16 e os entraves com a plataforma 119
Figura 17 – Processo avaliativo dentro da Sala de Aula Virtual 124
Figura 18 – Mensagem enviada pelo Estudante 36 para solicitação de prova 127
Figura 19 – Mensagem enviada pela Estudante 37 com dúvidas sobre conclusão 128
Figura 20 – Mensagem enviada pela Estudante 12 apresentando as dificuldades de uma trabalhadora estudante 129
Figura 21 – Mensagem enviada pelo Estudante 38 e as urgências na certificação 130
Figura 22 – Mensagem enviada pela Estudante 41 e as urgências na certificação 131
Figura 23 – Mensagem enviada pela Estudante 42 sobre a necessidade de concluir os estudos 132
Figura 24 – Mensagem enviada pela Estudante 46 com dúvidas sobre a prova 133
Figura 25 – Mensagem enviada pela Estudante 12 compartilhando angústias e dificuldades 134

Figura 26 – Mensagem enviada pela Estudante 12 acerca das dificuldades no CEJA Virtual 134
Figura 27 – Mensagem enviada pela Estudante 16 com dúvidas procedimentais 135
Figura 28 – Mensagem enviada pela Estudante 16 para solicitação de prova 136
Figura 29 – Mensagem enviada pela Estudante 12 compartilhando suas dificuldades 136
Figura 30 – Mensagem enviada por meio da ferramenta de mensagem privada (*chat*) 139
Figura 31 – Tela de usuários on-line no CEJA Virtual 139
Figura 32 – Tela da ferramenta Chat 140
Figura 33 – E-mail contendo cópia de mensagem enviada pelo Chat 140
Figura 34 – Foto enviada por e-mail para apresentação das atividades realizadas 141
Figura 35 – Interação por meio da ferramenta Fórum 141
Figura 36 – Mensagem enviada pelo Estudante 7 buscando meios de contato com a escola 142
Figura 37 – Mensagem enviada pela Estudante 25 e os equívocos no envio de mensagens 143
Figura 38 – Mensagem enviada pela Estudante 62 e a busca dos alunos por orientação 145
Figura 39 – Mensagem enviada pela Estudante 63 ilustrativa dos equívocos nas solicitações 146
Figura 40 – Dificuldades apresentadas sobre a comunicação por e-mail 149
Figura 41 – A busca pela utilização de aplicativos mensageiros (WhatsApp) em vez da Plataforma CEJA Virtual 150
Figura 42 – Exemplo de e-mail sem definição de Assunto e mensagem 150
Figura 43 – Dificuldades em identificar os procedimentos realizados 151
Figura 44 – Mensagem enviada pelo Estudante 51 sobre dificuldades no processo avaliativo 152
Figura 45 – Modo que as avaliações eram enviadas no início do ERE 153
Figura 46 – Mensagem enviada pela Estudante 83 no Chat com pedidos de ajuda 155
Figura 47 – Mensagem compartilhada pela Estudante 83 no Fórum de discussão 155
Figura 48 – Dúvidas da Estudante 22 sobre como iniciar os estudos no CEJA Virtual 156
Figura 49 – Interação com o Estudante 86 (homem, 17 anos, Ensino Fundamental) para consulta a notas 157
Figura 50 – Mensagem do Estudante 87 (homem, 20 anos, Ensino Médio) com dúvidas sobre a Plataforma 157

Figura 51 – Mensagem de acolhimento (boas-vindas) publicada no Fórum 158
Figura 52 – Mensagem instrucional sobre como iniciar os estudos pela plataforma 158
Figura 53 – Instruções para acessar a prova on-line no CEJA Virtual 159
Figura 54 – Mensagens enviadas pela Estudante 60 sobre dificuldades com a Plataforma 160
Figura 55 – Interação com a Estudante 90 (mulher, 20 anos, Ensino Fundamental) para realização de prova em segunda tentativa 161
Figura 56 – Mensagem enviada pela Estudante 91 e os reflexos de processos interrompidos 161
Figura 57 – Mensagem do Estudante 36 e as dificuldades com a utilização de e-mail 161
Figura 58 – Interação para dúvidas de conteúdo 163
Figura 59 – Interação com a Estudante 25 163
Figura 60 – Interação da Estudante 97 buscando por atendimentos fixos 165
Figura 61 – Interação da Estudante 58 166
Figura 62 – Interação da Estudante 23 e as angústias na realização de provas 166
Figura 63 – Mensagem da Estudante 16 com dificuldades no acesso às provas 167
Figura 64 – Dificuldades de um educando iniciante no Ensino Fundamental 167
Figura 65 – Mensagens da Estudante 46 com a sinalização de suas dificuldades 168
Figura 66 – Dificuldades e urgências frente à Plataforma CEJA Virtual 169
Figura 67 – Dificuldades expressadas pela Estudante 12 169
Figura 68 – Mensagem enviada pela Estudante 99 e as necessidades de urgência na conclusão 170
Figura 69 – Dificuldades em conciliar estudos e horário de trabalho 171
Figura 70 – Mensagem enviada pelo Estudante 100 sobre dificuldade de horário 172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de escolas administradas pela SEEDUC e pela SECTI 20
Gráfico 2 – Evolução histórica da execução das despesas na Educação Básica 42
Gráfico 3 – Evolução histórica da execução das despesas na EJA 43
Gráfico 4 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2016-2020) 81
Gráfico 5 – Estudantes atendidos durante o ERE por sexo e etapa do ensino 103
Gráfico 6 – Perfil etário dos estudantes atendidos durante o ERE 104
Gráfico 7 – Cor/Raça autodeclarada pelos estudantes atendidos durante o ERE 104
Gráfico 8 – Estado civil e número de filhos dos estudantes atendidos durante o ERE 105
Gráfico 9 – Região de domicílio dos estudantes atendidos durante o ERE 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de docentes alocados no CEJA Piabetá em 2024 86
Quadro 2 – Número de Matrículas na EJA no município de Magé (2019-2022) 87
Quadro 3 – Fascículos de Matemática por ano e série 88
Quadro 4 – Relação das interações por canal de comunicação de 16/03/2020 a 21/12/2021 102
Quadro 5 – Atendimentos entre 16/03/2020 e 19/10/2021 106
Quadro 6 – Atendimentos da docente no período de 16/03/2020 a 19/10/2021 107
Quadro 7 – Status em 2024 das matrículas dos estudantes que interagiram no período do ERE 108
Quadro 8 – Aspectos dos motivos que levaram à saída da escola 109
Quadro 9 – Relação dos participantes da pesquisa 110
Quadro 10 – Codificação das interações dos alunos participantes 112
Quadro 11 – Mensagens dos estudantes mais familiarizados ao uso das TDICs 120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Associações de Apoio à Escola
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.BR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GWE	Google Workspace for Education
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação

NIC.BR	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEJAT	Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RMRJ	Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro
SAAEJA	Sistema de Avaliação da Aprendizagem aos Estudantes da REDE CEJA
SCA	Sistema de Controle Acadêmico
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECTI	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TCU	Tribunal de Contas da União
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UA	Unidade Administrativa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	**PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**	29
1.1	**Educação para a classe trabalhadora**	31
1.2	**Educação de Jovens e Adultos e a presença das tecnologias na modalidade**	37
1.3	**Revisão de literatura: passos de uma iniciante pelo percurso teórico-metodológico**	46
1.3.1	Contextos da EJA na escola pública: uma modalidade da classe trabalhadora	50
1.3.2	Breve panorama da Rede CEJA: desdobramentos dos marcos legais no território da escola	57
2	**PANDEMIA E EJA SOB NOVOS MOLDES: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO OU EXCLUSÃO LEGITIMADA?**	73
2.1	**CEJA Piabetá: o contexto da pesquisa em uma escola da Baixada Fluminense**	82
2.2	**SCA e CEJA Virtual: o Sistema de Controle Acadêmico e a Plataforma da Rede CEJA**	90
3	**TECNOLOGIAS COMO NECESSIDADE HISTÓRICA: IMPLICAÇÕES PARA OS SUJEITOS DA EJA**	95
3.1	**A coleta de dados na pesquisa de campo**	99
3.1.1	Observação participante no CEJA Piabetá	101
3.1.2	Análise de conteúdo e interpretação dos dados	107
4	**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**	113
4.1	**Experiências com o ERE desenvolvido exclusivamente por meio de TDIC: o que "disseram" os estudantes do CEJA Piabetá**	113
4.2	**Experiências da classe trabalhadora inserida na EJA: nuances da busca por formação aligeirada e a Rede CEJA como possibilidade**	122
4.3	**Experiências com a aprendizagem em plataformas: dificuldades como expressão dos impactos da mutação do presencial para o virtual**	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS.....	176

APÊNDICE A - Produções Acadêmicas referentes à Rede CEJA no Estado do Rio de Janeiro 192
APÊNDICE B - Produções sobre a EJA no contexto da pandemia 193
APÊNDICE C - Relação dos CEJAs Unidades 194
APÊNDICE D - Relação dos CEJAs Vinculados 195

INTRODUÇÃO

O contexto singular do ano de 2020, marcado pela instalação da pandemia de COVID-19[1], desafiou todo o campo educacional no Brasil, mas em relação à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)[2] desvelou que garantir seu acesso ainda se configura como um direito que precisa ser reiterado (Rummert, 2007). Além disso, a conjuntura pandêmica chamou a atenção para outros dois pontos encadeados entre si: (1) a não consolidação da inclusão digital como política pública, apesar de haver iniciativas nesse sentido desde os anos 2000 (Moraes, 1997; Bonilla, 2010; Silveira, 2011), e (2) as necessidades de estudantes trabalhadores perante a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)[3], em especial, quando se trata de pessoas jovens e adultas inseridas na EJA.

Sendo "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996), a EJA pode ser ofertada de modo presencial ou a distância, respeitando-se os limites de carga horária. Com centralidade na Educação a Distância (EaD)[4], a EJA do século XXI traz dentre seus marcos a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010, o Decreto nº 9.057 de 2017 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2018; todos reforçados em pleno contexto pandêmico pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2021.[5]

---

[1] A pandemia de Covid-19, oficialmente assim denominada em 11 de fevereiro de 2020, foi causada por um novo coronavírus (SARS-Cov-2) e levou à morte mais de 6 milhões de pessoas no mundo. Segundo o Ministério da Saúde, até o último dia do ano de 2022 foram registrados 693.853 óbitos no Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

[2] EJA será a sigla considerada daqui em diante para se referir à Educação de Jovens e Adultos, modalidade de educação prevista no Art. 37 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

[3] Para justificar nossa escolha pela utilização da sigla TDIC em vez de TIC tem-se que: "As TDIC podem ser compreendidas como as tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexão com a internet como características, diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exatamente pela presença do digital, mas não sendo seu único elemento que lhes distingue das TIC" (Pimentel, 2015, p. 22).

[4] Segundo o Portal MEC, "Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: maio 2023.

[5] A Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, reconhece o ambiente virtual como espaço de aprendizagem. Por sua vez, o Decreto nº 9.057, publicado em 26 de maio de 2017 no Diário Oficial da União, coloca a educação a distância como modalidade educacional para a educação básica e a educação superior (Brasil, 2017b). No ano seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, prevê a possibilidade de se

A partir disso vamos nos aproximando do tema de pesquisa, que relaciona EJA e Educação a distância (EaD) mediada por TDICs como expressão da mutação na forma escolar pretendida para a classe trabalhadora.

Por essa razão, neste trabalho, as análises estarão voltadas à EJA a partir das necessidades apresentadas por estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) situado em Piabetá, município de Magé, perante a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)[6] no Estado do Rio de Janeiro, durante o contexto pandêmico que requereu o acesso a tecnologias digitais. As observações se dão em torno dessa rede específica de escolas, dedicada a pessoas jovens e adultas, na qual a oferta do ensino já ocorria sob a metodologia semipresencial (à distância), com recursos pedagógicos disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) próprio – o CEJA Virtual.

O CEJA Piabetá é uma escola situada na região da Baixada Fluminense e, como lócus de atuação da docente autora, favoreceu o levantamento de material em uma escola pública, gratuita, cuja marca é a de atender, principalmente, a educandos oriundos da classe trabalhadora. Os CEJAs atualizam os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES) – autorizados pelo Parecer nº 201/78 do Conselho Estadual de Educação no Rio de Janeiro. Em síntese:

> Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) são escolas da rede estadual de ensino, administradas pela Fundação CECIERJ - SECTI e seguem o modelo semipresencial de ensino. O aluno estuda a seu tempo, cursando uma ou mais disciplinas, retorna para tirar dúvidas e fazer as avaliações. Em todo o processo, ele conta com apoio dos professores e pode adquirir, em sistema de empréstimo de forma gratuita, o material didático. As escolas oferecem ainda horários de estudo em grupo e para a realização de oficinas pedagógicas, que podem ocorrer por disciplina ou abordando conceitos interdisciplinares (Fundação CECIERJ, 2021. n.p.).

Perante a requisição de duras medidas como isolamento social e fechamento de escolas, as graves repercussões do desastre ambiental que assolou o mundo exigiram essas e outras ações para mitigar o contágio da doença. No tocante à Educação Básica, este trabalho dá destaque à implementação do Ensino Remoto Emergencial - medida que desvelou a discrepância entre as

---

ferecer até 80% (oitenta por cento) da carga horária do Ensino Médio a distância, condicionando isso ao suporte tecnológico que pode ser digital ou não (Brasil, 2018). Em meio à pandemia, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, "institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no tocante ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância" (Brasil, 2021).

[6] Para Dutra (2020, n.p.): "O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas".

modalidades de ensino e trouxe à tona fragilidades presentes nos diversos modos de oferta da educação.

Sob a expressão ERE, a EaD recebeu, assim, uma nova nomenclatura, que validou sua aplicação emergencial no contexto de pandemia (Saviani; Galvão, 2021) e funcionou, ao mesmo tempo, como balão de ensaio para políticas que incentivam a mutação na forma escolar de presencial para virtual. Nesse contexto, acentuaram-se as evidências da EJA como modalidade vilipendiada e permeada de tensões, visto que não houve políticas específicas para o atendimento das necessidades de seus educandos (Nicodemos; Serra, 2020; Nicodemos; Cassab, 2022).

No contexto do Rio de Janeiro, cuja Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) desprezou ações que contemplassem essa gama de estudantes, negligenciar a EJA durante a pandemia representou algo mais grave: o aprofundamento das desigualdades que envolvem esses sujeitos. Seja como professores ou como alunos da Rede Estadual, as experiências vivenciadas pelos sujeitos da EJA no contexto pandêmico foram envolvidas por um silenciamento da SEEDUC que, na avaliação de Alves *et al.* (2022, p. 5), "carrega consigo muitas vozes".

Pretende-se para esta pesquisa, portanto, apresentar as mensagens enviadas pelos estudantes do CEJA Piabetá para, a partir dessas, investigar as contradições e as dificuldades percebidas na oferta do ensino realizada de modo exclusivamente virtual.

Em relação à Rede Estadual, a imprensa chamou a atenção para alguns pontos, como o fato de o Governo do Rio de Janeiro não entregar aos estudantes os prometidos *chips*[7] de telefonia para acesso à internet (Consórcio de Veículo de Imprensa-G1, 2020). Já em relação aos professores, teve-se que o auxílio-tecnológico de R$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) só chegou no ano de 2021, sob um Decreto[8] que previa a utilização da verba exclusivamente para a compra de equipamentos (Estado do Rio de Janeiro, 2021).

[7] No ano de 2024, a Rede CEJA inicia a distribuição de chips aos seus estudantes como ação resultante do Processo SEI-260004/000319/2023 que prevê o seguinte: Contratação de Serviço de Telefonia com Acesso Móvel - Chip 4G (SIM CARD), através de inexigibilidade, considerando que a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) tem como parte significativa de sua missão implementar políticas públicas de educação, com foco no ensino a distância e mediado por tecnologia e considerando a necessidade de maior inclusão digital, possibilitando o acesso aos conteúdos de ensino online a todos os alunos e tutores dos polos de ensino a distância CEDERJ, CEJAs e Pré-Vestibular Social gerenciados pelo CECIERJ.

[8] O Decreto nº 47.628, de 21 de maio de 2021, dispõe sobre o pagamento de auxílio tecnológico, em cota única extraordinária, aos professores e servidores ocupantes de cargo em comissão e funções da estrutura da unidade escolar e administrativa da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC.

Entretanto, apenas depois de decorrido o primeiro ano letivo marcado pela conjuntura pandêmica é que se recebeu um recurso restrito, que não contemplou, por exemplo, a contratação de serviços de internet mais velozes, necessários ao atendimento remoto. Tampouco compensou os gastos do ano anterior de professores que precisaram atualizar seus equipamentos e o fizeram logo no início da pandemia.

Mediante esse caos da emergência sanitária, houve ainda a exoneração do ex-secretário de Educação Pedro Fernandes (2019-2020), preso por suspeita de corrupção no órgão em que esteve lotado anteriormente. No segundo semestre de 2020, o ex-deputado estadual Comte Bittencourt assumiu a Secretaria (2020-2021) num contexto difuso, em que a falta de efetividade nas ações da SEEDUC deixou o campo educacional às escuras. Como dito pelo próprio Secretário em entrevista: "um verdadeiro apagão educacional" (Bittencourt, 2020).

Assim, o contexto de pandemia aprofundou desigualdades e as análises formuladas na empiria de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro se vinculam à particularidade desse Estado que, nos últimos 20 anos, teve 5 ex-governadores condenados e presos – um deles, inclusive, durante a pandemia. Atualmente, é um Estado em regime de recuperação fiscal – fato frequentemente apresentado como justificativa para negar investimentos em áreas fundamentais como saúde e educação. Ademais, trata-se de um dos Estados que não cumprem o pagamento do Piso Nacional do magistério.

Ainda sobre o contexto pandêmico, no âmbito federal o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) apresentou que as ações do Ministério da Educação (MEC) "foram fragmentadas, intempestivas e sem foco específico para a resolução dos problemas decorrentes da pandemia" (Consórcio de Veículo de Imprensa-G1, 2021). Além disso, viu-se a educação servindo de campo aberto a interesses de grandes empresas como, por exemplo, a Google LLC[9] (Adrião; Domiciano, 2020; Braga; Rummert, 2022).

Em síntese, a falta de isonomia entre as ações propostas para a educação pública no país refletiu a negligência em torno das necessidades dos educandos, especialmente, se inseridos na EJA. Desse modo, em um país cujos índices do ano de 2019 apontavam que metade da sua população de 25 anos ou mais de idade sequer concluiu as etapas do ensino básico (IBGE, 2019), a conjuntura pandêmica explicitou "o novo surto de racionalização perversa da produção

[9] A Google LLC é uma empresa multinacional de softwares e serviços online. De acordo com seu site: "Para os usuários que residem no Brasil, a Google LLC é a controladora de dados responsável por suas informações". Disponível em: <https://payments.google.com/payments/apis- secure/get_legal_document?ldo=0&ldt=privacynotice&ldr=BR&ldl=pt-BR>. Acesso em: mar. 2024.

na educação", como assinalam Alvarenga *et al.* (2020, p. 5); o que veio a (re)construir o lugar da EJA e estreitar a relação entre o capitalismo interno e internacional.

Haddad (1991) eleva alguns pontos sobre como essa relação vem se delineando entre os países ao longo dos anos, principalmente, após a segunda guerra mundial. De acordo com o autor, na busca pela ampliação de seus lucros o capitalismo internacional vai estruturando novas "formas de relacionamento e acumulação do capital entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos" (Haddad, 1991, p. 28).

Desde então, isso é refletido no Brasil até mesmo na democratização da oferta da educação, que sendo pautada pelo ideal de modernização, continua a ser balizada pelas necessidades do capitalismo central, tendo os EUA como líder (Haddad, 1991). Dessa forma, planos decenais de metas, por exemplo, já eram presentes desde a década de 1960, e dentre essas, apresentava-se a educação de jovens e adultos por campanhas visando à habilitação de mão-de-obra (Haddad, 1991).

Essas antigas crises educacionais foram intensificadas nos anos de 2020 e 2021, em que o momento histórico de uma pandemia evidenciou a complexidade da realidade social dos sujeitos da EJA. O modo que isso foi materializado em seus processos de aprendizagem se dá sob múltiplas vertentes, e a Figura 1 ilustra uma das inúmeras dificuldades vivenciadas nesse período; nessa imagem específica, em relação ao acesso a tecnologias.

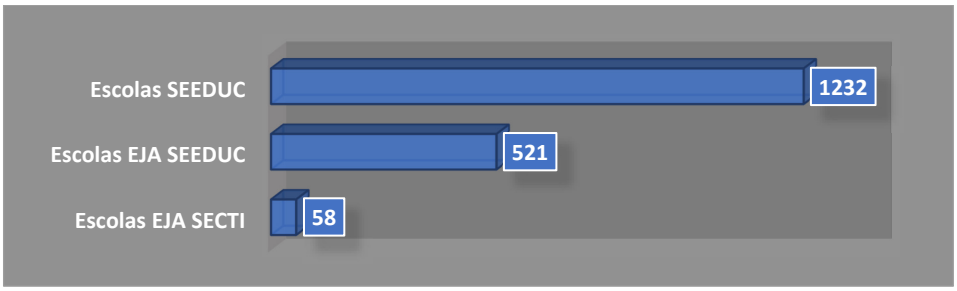
Figura 1 – Jovem sobe no alto de árvore para melhorar o sinal de internet

Fonte: Portal de notícias G1, 2021.

A superação dessas dificuldades tornou-se mais distante frente às ações intempestivas, marcadas pela lentidão e negligência dos governos nas tomadas de decisão. No contexto do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, até houve (obviamente) o reconhecimento da emergência na saúde pública, porém, no campo da educação básica, o ERE representou o vilipêndio da EJA por parte da SEEDUC, visto que não houve sequer a preocupação em garantir, para seus estudantes, a "igualdade de acesso à experiência escolar" (Fórum EJA/RJ, 2020).

Cabe destacar que no Estado do Rio de Janeiro, desde o ano de 2012, há um projeto em curso, dedicado ao que seria a "modernização" do ensino a distância para a EJA. Em face disso, a oferta dessa modalidade é compartilhada entre duas secretarias de Estado, a SEEDUC e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI). Essa última está intrinsecamente ligada aos CEJAs, e na representação da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), coordena a gestão da Rede CEJA, composta por 58 escolas estaduais, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de escolas administradas pela SEEDUC e pela SECTI



Fonte: A autora, 2023.

Reitera-se, contudo, que a SEEDUC – ente majoritariamente responsável pela EJA no Estado – não garantiu o estabelecimento de um plano para a resolução dos problemas enfrentados pelos estudantes dessa modalidade (Nicodemos; Serra, 2020; Alves *et. al.*, 2022). Por essa razão, apesar de haver unidades escolares que mesmo antes da pandemia já fizessem uso de ambientes virtuais, como no caso da Rede CEJA, a baixa participação de seus estudantes deu indícios das dificuldades que foram descortinadas pelo ERE.

Os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentam que, no ano anterior à instalação da pandemia, a internet banda larga fixa na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ) abrangia cerca de 78,3% dos domicílios,

destaca-se que apenas em 50,6% deles esse acesso ocorria por meio de microcomputador (IBGE, 2019) – equipamento que possibilita maior aproveitamento dos recursos de um AVA.

No mesmo sentido, para a Região Sudeste, a pesquisa TIC Domicílios[10] apontou que, em 2020, 51,5% dos usuários acessavam a internet exclusivamente pelo telefone celular (CGI.br/NIC.br, 2020)[11]. Quanto a isso, torna-se importante destacar que o acesso à internet realizado por redes móveis além de apresentar instabilidade, está condicionado à compra de créditos, que conforme o plano contratado limita ainda mais a sua utilização.

Outro estudo, produzido no ano de 2020 pela ONG Casa Fluminense[12], apresenta dados que reforçam a precariedade do acesso à internet para a região da Baixada Fluminense, onde está situado o município de Magé. O levantamento dessa ONG aponta que apenas 31,7% das casas possuíam acesso à internet banda larga fixa, o que traz diretas implicações sobre os estudantes do CEJA Piabetá, lócus empírico da pesquisa.

O caráter excludente do ensino remoto durante a pandemia tornou premente a investigação sobre as barreiras defrontadas pelos sujeitos da EJA mediante a utilização das TDICs. Os estudos se dão a partir da rede pública a fim de buscar compreender como a mutação na forma escolar reverbera no direito ao acesso dos conhecimentos curriculares sistematizados.

Nesse sentido, "a exclusão digital impede a redução das desigualdades, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a plataforma digital" (Silveira, 2001, p. 18) – movimento compulsoriamente acentuado pela conjuntura pandêmica.

---

[10] O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

[11] Criado pela Portaria Interministerial nº 147 e reiterado pelo Decreto Nº 4.829, de 3 de setembro de 2003, o Comitê Gestor da Internet (CGI) tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil, além de promover estudos e pesquisa relacionados à expansão das tecnologias de informação e comunicação no País. Entre essas, há a pesquisa TIC Domicílios, que mapeia o acesso às tecnologias em zonais urbanas e rurais e suas formas de uso por indivíduos de 10 anos ou mais. Conta com apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), do Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e de um grupo de especialistas de diversos setores. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>.

[12] A Casa Fluminense se apresenta como "um polo de uma rede de organizações para a construção coletiva de políticas e ações públicas para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com foco na redução das desigualdades, no aprofundamento da democracia e no desenvolvimento sustentável. Formada em 2013 por ativistas, pesquisadores e cidadãos identificados com a visão de um Rio mais integrado, a Casa tem três frentes estratégicas [...] para fazer com que as propostas geradas na rede de parceiros alcancem o debate público, os meios de comunicação, o poder público e a sociedade fluminense como um todo". Disponível em: <https://casafluminense.org.br/a-casa/#quem-somos>.

Em relação a isso, autores apresentam diferentes perspectivas teóricas e lembram que a utilização de TDICs na EJA apresenta possibilidades (Marineli; Reis, 2022), mas, também, limites (Motoki *et. al*, 2021; Nicodemos; Ventura, 2022). Para nós, a questão das tecnologias digitais na escola pública está fortemente relacionada ao direito à educação.

Dessa forma, o problema da pesquisa foi sendo formulado à medida que se percebia a insuficiência do atendimento virtual frente às necessidades dos estudantes, tornadas latentes durante a pandemia. Essas necessidades, manifestadas pelos educandos do CEJA Piabetá, foram interrogadas a ponto de materializarmos como objeto de interesse a ser investigado. Trata-se, portanto, de "um problema no seu sentido mais profundo, materializando a crise diante da necessidade e, por isso, exigindo respostas [...]" (Oliveira; Ferreira, 2021, p. 249).

Corroborando a ideia de que essa modalidade traz como marca social o atendimento à classe trabalhadora, comumente inserida nas camadas mais expropriadas da sociedade, tem-se que a pandemia explicitou que os educandos da EJA são pessoas para os quais o Estado considera que não serem requeridos maiores investimentos. Com isso, são pessoas que compõem uma modalidade negligenciada desde os marcos legais até as ações que ignoram os condicionantes que levam à sua destituição como direito (Rummert, 2007).

Face ao exposto, o contexto de pandemia acabou por também ressignificar a ideia de expansão da inclusão digital, fazendo surgir uma contradição: os educandos que buscam o CEJA por ser uma escola que prescinde da sua presença diária acabam questionando esse mesmo modelo quando totalmente transmutado para o virtual.

Nesta perspectiva, levantam-se as seguintes questões de pesquisa: Que necessidades são expressas por trabalhadores educandos em suas experiências frente às mutações na forma escolar que envolvem o acesso às TDICs? Ou seja, que necessidades não atendidas implicam em menos acesso ao conhecimento dos estudantes sujeitos da EJA?

Justifica-se, assim, que a presença das TDICs na educação se configure como um importante tema para a compreensão dos limites e possibilidades da EaD para a EJA, visto que as dificuldades apresentadas por seus sujeitos no uso das tecnologias digitais ultrapassam questões relativas ao processo de aprendizagem (Vale, 2022). Além disso, a publicação de marcos legais em meio à pandemia chama a atenção para o fenômeno de espraiamento da metodologia de ensino a distância sobre a EJA de todo o País.

Entre os direcionamentos, intenciona-se ancorar o objeto de pesquisa na fundamentação teórico-metodológica do materialismo histórico. Com a motivação fecundada em questões experimentadas empiricamente – no sentido de que o empírico constitui prática social humana – neste trabalho de pesquisa a problemática do tema relaciona a educação como móvel para

enfrentamento das desigualdades sociais. Ou seja, um fenômeno da realidade em seu movimento real (Marx; Engels, 2007). Nesse intuito, a aproximação com o materialismo histórico-dialético favorecerá, por meio de suas ferramentas metodológicas, a compreensão das camadas presentes nas contradições da oferta da EJA.

Frente à problemática da pesquisa, o trabalho tem como objetivo geral **compreender os impactos da mutação na forma escolar sobre o acesso ao direito à educação para estudantes oriundos da classe trabalhadora inseridos na EJA**.

Para o alcance do objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

i. Abordar reflexivamente, a partir das mensagens compartilhadas pelos meios comunicacionais do CEJA Piabetá (E-mail e Plataforma CEJA Virtual) nos primeiros anos de pandemia, as dificuldades enfrentadas por seus estudantes frente ao Ensino Remoto Emergencial mediado por TDICs;

ii. Analisar relações entre o mundo do trabalho e os processos formativos de jovens e adultos da classe trabalhadora;

iii. Problematizar as necessidades manifestadas pelos estudantes da EJA frente às mutações na forma escolar, desveladas pelas dificuldades na utilização os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Com base nos objetivos pretendidos, formula-se a seguinte hipótese acerca da política de oferta de EJA EaD desenvolvida exclusivamente por meio de TDICs: embora seja apresentada como possibilidade a trabalhadores que não conseguem comparecer à escola, ao mesmo tempo os exclui ou seleciona. E ao passo que não se fornecem meios para sua realização reitera a negação de um direito.

Para cumprir os objetivos e investigar a hipótese formulada, o trabalho se constrói a partir do material empírico, as mensagens enviadas pelos estudantes do CEJA Piabetá. A pesquisa pretende estudá-las como expressões das "profundidades e [...] sutilezas das estruturas ideológicas 'imanentes'" (Bakhtin, 2006, p. 37), considerando que são manifestações que nos ajudam a desvelar a realidade. Ou seja, suas perspectivas podem nos dizer sobre os limites das tecnologias e dos ambientes virtuais em atender às necessidades desses educandos em uma conjuntura de profunda e grave crise sanitária.

Em mensagens como, por exemplo, *"não estou conseguindo estudar assim"*, ou ainda, *"as aulas presenciais precisam voltar logo"*, esses estudantes diziam sobre si mesmos, sobre uma realidade social. Ou seja, além das complexidades relacionadas ao acesso, as manifestações dos estudantes do CEJA Piabetá que conseguiam acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também expressaram suas dificuldades/necessidades.

Desse modo, ao tomar o CEJA Piabetá por campo empírico, o trabalho problematiza as necessidades dos educandos da EJA mediante o vivido em uma escola que, mesmo inserida em uma rede específica para a educação para jovens e adultos e vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, teve mais de 900 (novecentas) de suas matrículas, entre os ensinos fundamental e médio, desativadas pelo motivo de *abandono*[13] entre 16/03/2020 e 19/10/2021, período de vigência do ERE nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, quando a continuidade dos estudos se deu via ambientes virtuais de aprendizagem.

São dados empíricos que corroboram a ideia de que, perante a crise estrutural do capital em meio à conjuntura pandêmica (Harvey, 2020; Antunes, 2020), o contexto da educação pautado pelas atividades remotas não atendeu às especificidades da EJA. Daí advém a problemática da pesquisa, ou seja, a percepção de que a ruptura com o modelo semipresencial aprofundou as desigualdades sociais dos sujeitos da EJA inscritos no CEJA Piabetá, evidenciando necessidades para além do uso dos recursos tecnológicos e mostrando as debilidades do ERE.

Dito isso, abre-se um parêntese para mencionar que a aproximação da autora com o campo teórico foi proporcionada pelo ingresso em disciplinas do curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), na Linha de Pesquisa Política, Direitos e Desigualdades. Por conseguinte, para melhor compreensão do objeto e das camadas que o envolvem, a participação no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) favoreceu a proximidade com o referencial teórico-metodológico.

Avançando-se por esse processo, o movimento inicial da pesquisa tratou do levantamento de produções disponibilizadas na página do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Superior (CAPES) e no portal de periódicos científicos da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), com vistas a uma breve revisão da literatura – para a qual se delimitou o recorte temporal de 2012 a 2022.

Tal ação seguiu ao encontro de quatro vertentes despertadas pelo campo empírico da autora: (I) o percurso da modalidade Educação de Jovens e Adultos na última década; (III) a crescente permeabilidade entre a educação básica e o ensino a distância; (III) o papel

[13] O Sistema Acadêmico (SCA) altera automaticamente o status da matrícula dos estudantes da Rede CEJA para *Abandono* quando detectado que estão há mais de sessenta dias sem o registro de nenhum contato com a escola. Por se tratar de escolas que ofertam o ensino de modo semipresencial, por meio dessa ferramenta do sistema o acompanhamento das matrículas desativadas se torna possível, facilitando a busca ativa dos alunos que deixaram de interagir virtualmente ou comparecer presencialmente à unidade escolar.

desempenhado pelas TDICs na EJA; e (IV) os impactos das desigualdades sobre estudantes que integram a classe trabalhadora, em especial durante a pandemia. Acerca dos procedimentos da pesquisa, o mote foram as mensagens enviadas pelos estudantes, essas que por sua vez, "costuram" o trabalho a partir do teor de seus assuntos, codificados inicialmente como: 1. Dúvidas de conteúdo; 2. Dificuldades no acesso ou manuseio da plataforma, e 3. Dificuldades com o processo de aprendizagem a distância.

Em suma, o percurso da pesquisa se desenvolveu por procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, realizada com base em coleta de dados e análise de conteúdo das mensagens enviadas pelos estudantes do CEJA Piabetá pelos canais de comunicação disponibilizados durante a vigência do ERE.

Por considerarmos que a experiência humana vivida durante a pandemia e os impactos sobre a coletividade podem encontrar subsídios nos estudos de Thompson, os códigos presentes foram agrupados na categoria experiência no sentido do referido autor, visto que "refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e movimentos sociais significa, portanto, pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis" (Vendramini, 2004).

Para analisar as experiências que se dão no âmbito da EJA, buscou-se aporte na bibliografia de autores e autoras críticos desse campo, em que se observaram as produções de Pinto (1993; 2005), Rummert (2013; 2019; 2021), Alvarenga (2010; 2019; 2020; 2021) e Nicodemos (2020; 2021), cujas atenções estiveram voltadas aos sujeitos envolvidos, às políticas públicas e à produção das desigualdades sociais.

Para entendimento de como vão se configurando as relações entre trabalho e educação no Brasil, o subsídio teórico foi encontrado nos estudos e análises de Fernandes (2008), com a temática das classes sociais na América Latina; de Saviani (2020) e Freire (1979; 1996; 2011a;2011b) em que a teoria crítica dá ênfase ao caráter emancipatório da educação pública; além das formulações proporcionadas por Antunes (2018; 2020) ao denunciar a barbárie do neoliberalismo[14] sobre o trabalho, campo intimamente relacionado à EJA.

No tocante à implementação do ERE e o processo de ensino e aprendizagem mediado exclusivamente por TDICs, a pesquisa buscou aproximações em Castells (1999, 2005), Bonilla (2010), Pretto (1999, 2022), Gontijo (2008) e Kenski (1998; 2003; 2012; 2018) a fim de compreender sobre desafios, limites e possibilidades para a utilização de tecnologias digitais na

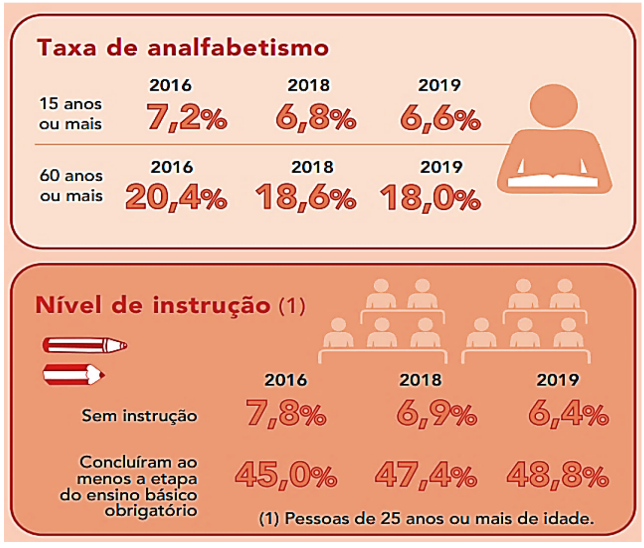
[14] Segundo Martins e Neves (2021), "o neoliberalismo, terceiro momento do capitalismo no século XX, estabeleceu-se a partir da crise do petróleo, nos anos de 1970 e veio se consolidando até as duas primeiras décadas do século XXI". As autoras apresentam ainda que "por duas décadas e meia, foi sendo continuamente atualizado pela reintrodução de alguns dos princípios protecionistas socialdemocratas, focando-os nos chamados 'excluídos' da sociedade", representando um do que elas denominam por "metamorfoses" do neoliberalismo.

escola pública de EJA. São trabalhos que contribuem com as análises em torno do acesso e do uso dessas tecnologias no contexto educacional da segunda década do século XXI como representações de uma nova mutação na forma escolar.

Apresentada essa etapa procedimental da pesquisa, segue-se com a análise documental dos marcos legais para a EJA, em especial, os que se referem à sua organização sob moldes de EaD que requerem, portanto, a presença das TDICs no processo. Um exemplo é a Resolução CNE/CEB n.º 01, de 2021, que se apresenta como um alinhamento da EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que, além do mais, define a organização da EJA a distância.

Ao passo que essa Resolução publicada no momento de pandemia incentiva o encaminhamento da oferta da EJA para a modalidade EaD, no referido contexto o País contava com quase 11 milhões de analfabetos e menos da metade das pessoas de 25 anos ou mais tendo concluído o ensino básico (IBGE, 2020) – conforme indicam os dados do módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 realizada pelo IBGE e apresentada na Figura 2:

Figura 2 - Taxa de analfabetismo e nível de instrução



Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2016/2019.

Recordamos que um dos debates suscitados ao longo da pandemia dizia respeito ao número de crianças e adolescentes fora da escola e sem acesso à educação (Stevanim, 2020; Cunha *et. al.*, 2020); no entanto, havia que se pensar também sobre as pessoas jovens, adultas e idosas inseridas na escola básica e que, mais uma vez, se viram na circunstância da negação de um direito. Além disso, as crianças e adolescentes que ficaram sem aulas representam

possíveis demandas para a EJA – modalidade que atende pessoas a partir de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, e de 18 anos em diante que não concluíram o Ensino Médio.

Por outro lado, reforça-se que qualquer processo de reestruturação do ensino só se cumpre com o envolvimento da "mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade [...] em resposta às condições necessariamente cambiantes" (Mészáros, 2008, p. 65). Desse modo, ao compreender as tecnologias como um instrumento de produção, a pesquisa recorda em Bakhtin (2006, p. 29-30) que "em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção".

Por isso, neste trabalho, as questões em torno do letramento tecnológico dos sujeitos da EJA, enfatizado por Gontijo (2008) como um processo, se apoiarão na acepção de que "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Bakhtin, 2006, p. 95). Por conseguinte, o aspecto preponderante da pesquisa não se encerra em torno de qual tecnologia, qual plataforma, ou qual canal foram disponibilizados durante o período pandêmico, mas sim, sobre as contradições suscitadas na EJA em casos que a modalidade foi ofertada exclusivamente em plataformas virtuais e que, inclusive, desvelaram as necessidades dos estudantes do CEJA Piabetá.

A perspectiva de trabalharmos as experiências vividas pela pesquisadora/professora e os estudantes, nos remetem às concepções de "mutações na forma escolar", entendendo com Faria Filho e Vidal (2000, p. 20-21) que "as mudanças ocorridas nas formas de organização e uso do tempo escolar, guardaram estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos e com a construção de espaços escolares".

Pressupondo que para pensar o concreto é necessário historiciza-lo, superando a pseudoconcreticidade, corrobora-se a ideia de que todo econômico tem formação social e que o processo histórico deve ser compreendido como algo em movimento (Marx, 2007). Avançando por esse desvelamento da realidade, o trabalho de pesquisa se apresenta em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, delineia-se um breve panorama da Rede CEJA e, por meio da revisão de literatura, busca-se historicizar tanto os aspectos relacionados à classe trabalhadora quanto às medidas implementadas para a EJA na década 2012-2022.

O segundo, intitulado *"Pandemia e EJA sob novos moldes: Educação a distância, Ensino Remoto, ou exclusão legitimada?"* se baseia na conjuntura pandêmica para apresentar o contexto empírico relacionando-o ao não-lugar da EJA no cenário educacional e ao avanço das políticas neoliberais sobre a educação.

Trazendo tais aspectos para a particularidade do Estado do Rio de Janeiro, as subseções do Capítulo 2 incluem a apresentação do CEJA Piabetá e sua trajetória desde modalidade semi-indireta – quando foi criado como Centro de Estudos Supletivos (CES) dentro de um colégio estadual – até os dias atuais, em que, sob nova administração, torna-se um CEJA Vinculado[15].

O terceiro capítulo envolve a discussão em torno da utilização das TDICs como necessidade histórica, a partir do contexto da pesquisa. Com base na plataforma utilizada pela Rede CEJA – o CEJA Virtual, propõe-se relacionar esse contexto aos dados empíricos, apresentando-se, assim, o perfil social dos estudantes do CEJA Piabetá que foram atendidos durante a pandemia pela autora, professora de matemática na referida escola. Ainda neste capítulo são relacionados os participantes da pesquisa: um grupo de cem educandos cujas interações expressaram necessidades diversas frente à mutação na forma escolar requerida por esse período.

O quarto capítulo apresenta os resultados, os achados da pesquisa, e traz à baila o teor das mensagens enviadas por seus participantes nos anos de 2020 e 2021, quando a pandemia fez que suas dificuldades fossem demarcadas pelo registro de suas palavras. Esse capítulo explicita o conteúdo dessas mensagens consideradas representativas da empiria de trabalhadores educandos. Em seguida, finaliza-se com o capítulo de conclusão.

Com observações acerca da relação entre sujeitos da EJA, tecnologias, direitos e desigualdades, e mediante a verificada "escassez de trabalhos preocupados em investigar o impacto das tecnologias na EJA" (JOAQUIM; PESCE, 2016), a pesquisa se coloca como agenda para estudos do campo educacional. Ademais, espera-se que possa contribuir com reflexões em torno da relevância dos sujeitos que integram o espaço escolar, dos encaminhamentos da EJA em direção à EaD, e da urgente necessidade de uma ação coordenada entre as esferas educacionais com vistas a superar as lacunas ampliadas pela pandemia.

[15] A Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ Nº 1224, de 15 de maio de 2014 apresenta uma nova nomenclatura para os CEJA(s), substituindo o termo Centros de Estudos para Centros de Educação e define, por sua vez, que fica denominado CEJA VINCULADO o espaço de extensão administrativo e pedagógico das UNIDADES CEJA em Unidades Escolares da SEEDUC. Trata-se, assim, de unidades situadas no espaço físico de uma escola estadual, porém, vinculadas administrativa e pedagogicamente a um outro CEJA, chamado de CEJA Vinculante. Desse modo, o CEJA Vinculado possui em seu quadro de servidores efetivos apenas os docentes e um diretor adjunto.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O capítulo ora delineado, apresenta o alicerce teórico que fundamenta esta dissertação envolvida pelas categorias: Educação de Jovens e Adultos, Classe Trabalhadora e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Anteriormente à pandemia, a intenção de pesquisa se dava no sentido de compreender as razões que deterioravam motivações de jovens e adultos no retorno à escola, levando-os ao *abandono*[16] e à desistência desse espaço. Porém, ao vivenciar o contexto pandêmico no território do CEJA – essa escola considerada "local de passagem" (Barcelos, 2013) – novas inquietações se acrescentaram, relacionadas, inclusive, à vida pessoal da autora.

Por essa razão, as reflexões presentes na subseção 1.1 serão apresentadas em primeira pessoa, vistas as oportunidades de destacar elementos que envolveram processos formativos pessoais relacionados à educação ofertada à classe trabalhadora e a seus filhos. São primeiras análises na dimensão subjetiva da autora, mas, imbricadas às relações entre trabalho e educação, categorias presentes no campo empírico da Rede CEJA - uma escola pública de EJA no Rio de Janeiro cujos sujeitos refletem e refratam as engrenagens que movimentam as lutas diárias da classe trabalhadora de nosso país.

Encerrada a referida subseção, a escrita é retomada conjuntamente, expressando diálogos e reflexões proporcionadas tanto pelo coletivo que integra o campo empírico, quanto o acadêmico. Nesse último, incluem-se as orientações recebidas no momento de qualificação, quando foram suscitadas reflexões em torno de novos elementos e que levaram à novas categorias de análise.

Com efeito, foi a partir do conturbado contexto de pandemia que antigas questões se mesclaram a novas outras, mas, para além disso, há uma série de camadas que precisam ser discutidas. Uma dessas diz respeito às necessidades dos sujeitos da EJA no tocante à implementação das tecnologias digitais. A investigação se tornou premente nesse sentido quando, em meio à pandemia, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, que "institui Diretrizes Operacionais para [...] Educação de Jovens e Adultos a Distância" (Brasil, 2021).

---

[16] Optamos pelo grifo em itálico na palavra abandono, apoiadas na acepção apresentada pela Profa. Maria da Conceição F. R. Fonseca, que contempla dimensões que ultrapassam o território da escola. Para essa autora, "na realidade, os que *abandonam* a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica, principalmente [...]" (Fonseca, 2020, p. 32).

Trata-se, assim, de um contexto que chamou a atenção para o avanço das concepções neoliberais sobre a educação, cuja redução dos investimentos nas áreas sociais é, nesse tipo de política, uma primazia apresentada sob a veste de economia dos gastos públicos. Por dizer respeito às condições materiais de produção da existência, a análise dessa conjuntura é elaborada sob as lentes do materialismo histórico-dialético que, segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 66) é o "enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação".

Considerando a orientação teórica sob a qual este trabalho é desenvolvido, recordarmos o papel do pesquisador nessa abordagem de investigação, que toma a empiria como ponto de partida.

> Essa filosofia, o materialismo dialético, está implícita nos fundamentos da ciência do materialismo histórico [...] e constitui, em primeira instância, uma epistemologia, uma teoria do conhecimento ou da ciência. O principal alvo dessa filosofia é o empirismo, uma visão do conhecimento na qual o sujeito que conhece enfrenta o objeto real descobrindo sua essência pela abstração e que busca, a partir dessa suposição de um encontro direto do pensamento com a realidade, de uma visão não mediada do objeto pelo sujeito, garantias externas da verdade do conhecimento (Bottomore, 2013, p. 26).

Nesse sentido, "o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento [...] – é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto" (Netto, 2011, p. 22). Além do mais:

> O que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 68).

No tocante à escola pública, retomamos sua defesa em Saviani (2020), com reflexões pautadas em uma perspectiva histórico-crítica, reforçando o materialismo histórico como fio condutor da compreensão da conjuntura educacional brasileira. Essa ferramenta analítica (o materialismo histórico-dialético) é consolidada em Marx e visa não apenas à compreensão do real, nascendo a partir da consciência crítica, mas, ao investigar a essência do fenômeno, toma por fim principal a transformação do real compreendido, em que os fenômenos sociais são percebidos a partir da ação de seus agentes históricos (Gouvêa, 2012, 2016).

No intuito da aproximação com essa filosofia, para a qual a realidade é que determina a visão de mundo (Marx; Engels, 2007), a pesquisa parte do fenômeno da pandemia para desvelar

as camadas que envolveram as experiências vividas pelos estudantes do CEJA Piabetá nesse contexto.

No sentido da compreensão de um real vivido e possível de ser transformado, ao longo deste primeiro capítulo são apresentadas as sínteses que integram o arcabouço do trabalho e abordam sobre os dois grandes temas da pesquisa: EJA e TDIC. Essa última, como um conjunto de ferramentas muito requisitadas no contexto pandêmico, e a primeira, como uma modalidade que traz consigo a marca social de classe, conforme se apresenta a seguir.

1.1 **Educação para a classe trabalhadora**

Antes de avançar nos estudos da modalidade EJA como objeto de pesquisa neste trabalho, considero importante apresentar uma visão subjetiva das experiências relacionadas à minha formação escolar e docente, visto que alguns aspectos também dizem respeito às experiências da classe trabalhadora em seus diversos contextos e estratos.

Para compreensão de como essa classe foi se configurando ao longo do tempo, busquei apoio no livro do professor Mattos (2019). Nele, o autor historiciza a expressão "classe trabalhadora", apresentando seus signos e significados de Marx (1818-1883)[17] ao nosso tempo. Considera-se, assim, que esse conceito abarca uma classe a ser compreendida "não apenas como produto do processo de expropriação – e como grupo social submetido à exploração – pelo capital, mas também como sujeito histórico" (Mattos, 2019, p. 43).

É sob tal perspectiva que a classe trabalhadora será tratada ao longo da pesquisa, em sua dialética como sujeito e objeto. Portanto, aproveito a oportunidade para, nesta subseção, descrever o percurso formativo que me aproximou ao objeto de pesquisa – a EJA – com sua marca social de classe trabalhadora.

Embora rememorar o percurso na educação básica possa parecer algo ingênuo e apenas relacionado à minha própria infância, recordo em Gramsci (2001, p. 44) o seguinte:

[17] Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo alemão que à sua época "começou a elaborar uma perspectiva da história que englobava o exame [...] da produção e reprodução das condições sociais necessárias à sobrevivência humana [...]" (Grespan, 2021, p. 20). É Marx quem apresenta uma perspectiva de distribuição dos meios de produção chamada de "materialismo histórico", em que considera que os homens fazem sua história diante das condições materiais que lhes são impostas.

> A consciência da criança não é algo 'individual' (e muito menos individualizado) [...]: é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia etc.

Justifico esse processo em Bakhtin (1997, p. 402), que diz: "Na rememoração, levamos em conta os acontecimentos que se sucederam (dentro dos limites do passado), ou seja, percebemos e compreendemos o que é rememorado no contexto de um passado inacabado".

Por esse viés ressurgem as inquietações acerca do que foi tomado como senso comum ao longo de minha escolarização básica, ou seja, tudo aquilo que me foi posto como o mundo tradicional, cuja realidade é deslocada de seus condicionantes (Gramsci, 2007). Por outro lado, em contraponto a essa consciência ingênua[18] há a consciência crítica, que traz em si a percepção de mundo e as condições objetivas que acarretam implicações sobre o que é vivido nele, processualmente, promovendo a autoconsciência (Pinto, 1993).

É acerca desse movimento, de emersão da consciência crítica, aparentemente individual (mas não individualista), que Gramsci (2007) afirma não ser possível fazê-lo sem romper o conformismo. O mesmo autor explica que a compreensão da realidade vai ocorrendo de modo gradual, à medida que se vai vivenciando experiências sucessivas que promovem o entendimento de que nada é natural, mas sim, resultados de condições específicas que, alteradas, implicam em novas condições.

Resguardo, assim, o potente papel da conscientização por compreendê-lo como elemento que promove a inserção dos indivíduos no processo histórico não apenas como objeto, mas sim, como sujeitos em busca de sua afirmação (Freire, 2011a, p. 32). Por essa razão, afirmo que esse movimento só foi se consolidando a partir das experiências vividas como professora de matemática na escola básica, desenvolvendo-se como um processo em que não despreza condições históricas e sociais de pertencimento (Pinto, 1993, p. 60).

No mesmo sentido, Florestan Fernandes (2016, p. 485) reforça, a partir de Gramsci, que há duas consciências nas classes subalternas: a que foi "herdada", e a que se constrói a partir da coletividade experimentada no campo de trabalho. Acerca dessa última, poderia afirmar que o caráter crítico se potencializa na práxis, até mesmo por conta do vivido profissionalmente e das consciências de si e de mundo despertadas pelo território empírico. No entanto, como filha de pais que integram a classe trabalhadora, não posso desconsiderar as influências que essa marca

[18] Para Gramsci (2007, p. 289): "A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a ser uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque essa só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesma) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer, da totalidade da realidade objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica)."

social exerceu em minha formação e que, consequentemente, reverberaram em minha atuação docente.

Desvelam-se, desse modo, aspectos de uma trajetória pessoal e profissional em que a escola se fez, e se faz presente ao longo do percurso. Outrossim, tomada como agência, "complementa a diversidade de formas de opressão, dominação e desigualdade, desempenhando um papel nos diferentes graus de opressão que são promulgados e vividos por pessoas diferentes" (Fernandes, 2016, p. 484).

Ao considerar questões como essas, que estão a envolver a educação para a classe trabalhadora em suas diferentes frações, e por considerar a relevância dos conhecimentos produzidos em cada sujeito, meu percurso formativo é aqui apresentado como contextualização não apenas de como se funda a pesquisa, mas, ainda, dos projetos de educação propostos para as camadas populares de nosso país ao longo das últimas décadas.

Uma das primeiras reflexões em torno disso foi a compreensão de que meus irmãos e eu só estudamos em uma escola particular devido a uma bolsa de estudos. Embora fosse uma escola simples, localizada no bairro onde morávamos, à época eu não entendia bem o porquê de não estudarmos na rede pública, vistas as condições materiais para estarmos naquela escola privada.

Tempos depois, soube que era por conta do meu pai ser motorista de ônibus e sua categoria ter um acordo sindical com algumas escolas da rede privada, permitindo bolsas ou descontos. Em meu caso, isso contemplou toda a Educação Básica, mas, no caso dos meus irmãos, o convênio foi interrompido nos anos finais do Ensino Fundamental e eles passaram a estudar na rede pública de ensino.

Em grande parte, os estudantes dessa escola particular eram filhos de trabalhadores que se esforçavam em mantê-los na rede privada por conta, principalmente, da preocupação com as longas greves na rede pública. O período em que cursei a Educação Básica (1989 a 1999) trazia consigo a ampliação do acesso à escola para crianças e jovens do Brasil, mas, juntamente, carregava as marcas da ascensão do neoliberalismo e das transformações societárias do final do século XX (Simionatto, 1998).

Na perspectiva de minhas experiências, lembro de que as dificuldades para a permanência nessa escola eram recorrentes; as condições financeiras não supriam totalmente as despesas com uniformes, materiais didáticos e merenda. Por outro lado, esses entraves eram contornados pelo vigor e criatividade de minha mãe – uma trabalhadora que se viu obrigada a interromper os estudos aos 10 anos de idade. O que na prática lhe foi imposto como fatalismo

("*é assim porque nasceu nessa família e esse é o seu destino*"), hoje, a literatura me ajuda a compreender como a negação de um direito.

Para a Educação, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a década de 90 foi de retrocesso, com destaque ao avanço na oferta de cursos técnicos e profissionalizantes[19], uma transição conservadora e empenhada na adoção de políticas de caráter neoliberal, capazes de obter bastante consenso da sociedade. Segundo Haddad (1991, p. 10):

> o Estado é uma parte originária e constitutiva daquilo que é fundamental na sociedade capitalista, as suas relações de produção. Tais relações são desiguais e contraditórias, estabelecidas no processo e no lugar de trabalho, tendo como dominação principal aquela dos capitalistas sobre os trabalhadores assalariados.

No mesmo sentido, desde a década de 1960, Gramsci (2006, p. 33) já destacava: "a escola profissional destinava-se às classes instrumentais enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais". Assim, os discursos liberal e tecnocrático do final do século XX seduziam e levavam a crer na ampliação de oportunidades. Por conta disso, não houve estranheza quando aos treze anos de idade ingressei no ensino médio *optando* pelo curso técnico em Contabilidade. Meu território familiar já havia sido cooptado pelo projeto político e ideológico do liberalismo, que levava a crer na possibilidade de fazer escolhas, independentemente de origem e de classe social. E mais, acreditava-se que as condições dessas escolhas eram iguais para todos.

Por essa vertente, a formação técnica seria o *capital humano* a permitir que jovens, como eu, vislumbrassem a chance de alcançar um emprego e, consequentemente, melhores condições de vida. Como afirma Frigotto (1993, p. 36): uma "visão burguesa dos nexos entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho". O autor explica ainda que a *teoria do capital humano* se mostra uma ideologia, "tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada" (Frigotto, 1993, p. 36).

Essa minha aparente *opção* pelo curso técnico implicou uma formação fraturada, que desconsiderava elementos fundamentais ao fomento da consciência crítica. Tornava-se, assim, cada vez mais nítida a diferença entre a escola formulada para a classe trabalhadora e seus filhos, com iniciativas que constituem o que Rummert (2008, p. 21) aborda como "simulacros de democratização das oportunidades educacionais".

---

[19] A Lei 5.692, de 1971, refletiu as pretensões do regime militar para o então denominado segundo grau de ensino. Bittar e Bittar (2012, p.162-163) apontam que "a reforma imprimiu-lhe o carimbo de 'profissionalizante', ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer 'uma profissão' aos jovens que não pudessem ingressar na universidade."

No mesmo sentido, Saviani (2012, p. 159) afirma:

> A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam a escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Não obstante, houve no percurso alguns professores mais dialógicos, que promoviam espaços de debate e reflexão, despertando as ideias para *além da escola*, mas, principalmente, para *além do mercado de trabalho*. Foi assim que a universidade então se tornou uma possibilidade.

O ingresso na graduação ocorreu em 2001 e, por conta das lacunas na formação, precisei buscar um curso de especialização *lato sensu* voltado ao ensino na Educação Básica. Paradoxalmente, por conta das condições financeiras, os cursos de Licenciatura em Matemática e de Especialização em Ensino se deram em universidades privadas. Mensalidades promocionais para licenciaturas, horários favoráveis à conciliação entre estudo e trabalho, e a oferta de cursos de pós-graduação realizados aos finais de semana, foram alguns dos motivos que adiaram meu ingresso em uma universidade pública.

Por outro lado, "para não dizer que não falei das flores"[20], é bom rememorar que algum tempo depois, houve para minha irmã a possibilidade de ingressar no curso que desejava, mesmo sem condições financeiras para custeá-lo. Isso se deu por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)[21], a partir do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[22]; permitindo que mais uma integrante da classe trabalhadora pudesse fazer parte da pequena fração da população brasileira com ensino superior completo[23].

---

[20] Composição musical escrita e cantada por Geraldo Vandré em 1968, censurada pelo regime de ditadura militar à época vigente no Brasil. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/46168/>. Acesso em: mar. 2023.

[21] O ProUni foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, destinando-se à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (Brasil, 2005).

[22] O Enem, instituído em 1998, passou a ser utilizado em 2009 como mecanismo de acesso à educação superior.

[23] De acordo com o Ministério da Educação (MEC) o percentual de brasileiros com nível superior completo passou de 4,4%, em 2000, para 7,9% em 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17725-numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos>. Acesso em: 18 jan. 2023.

Reservadas as críticas ao caráter privatista do programa (Fontele *et al.*, 2016), foi por meio dele que minha irmã concluiu a graduação e passou a integrar o grupo de mulheres que concluíram o Ensino Superior[24]. Uma fração da classe trabalhadora que pesquisa, produz conhecimento e compartilha experiências, retornando à sociedade o que lhes fora financiado por meio de políticas públicas de educação.

Fechado esse parêntese, destaco que, até aqui, tratou-se da relevância dos processos formativos, o que torna inevitável não retomar elementos como consciência crítica e emancipação. Pontos entrelaçados à minha prática docente desde o ano de 2004, quando assumidas as primeiras turmas na rede pública estadual do Rio de Janeiro, por meio de contratação temporária.

No ano seguinte, com a realização de concurso público, passo a integrar o quadro efetivo de servidores dessa mesma rede e, desde então, a prática docente vai se efetivando em novos lugares, em novas redes de ensino, ampliando o repertório de práticas até que, em 2007, aos 23 anos, se dá o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A modalidade sobre a qual dedico meus estudos e pesquisas se mescla ao início da minha atuação profissional e foi a partir dessa vivência como professora de matemática – por vezes, com menos idade que os filhos desses estudantes – que despontaram as primeiras inquietações em torno da educação de pessoas adultas. Compartilho algumas: *Por que os estudantes da EJA, antes mesmo da apresentação dos conteúdos, insistiam em me dizer que tudo ali era muito difícil? Estaria relacionado apenas ao componente curricular de Matemática? Por que desistiam do processo de aprendizagem mesmo diante da utilização de diferentes recursos?*

Com a prática cada vez mais pautada pelo exercício da escuta, foi possível perceber que tais questões carregavam uma similaridade: a interferência das desigualdades sociais. Portanto, refletir sobre as dinâmicas de produção das dificuldades educacionais em contextos de periferias urbanas me levou à busca por espaços onde essas questões pudessem ser compartilhadas e discutidas.

Em face disso, por entre cursos de formação continuada e diálogos estabelecidos nos espaços da escola, encontrei a compreensão do que me ocorria ao ler as palavras do patrono da

[24] "Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que ingressam no ensino superior supera o de homens". Matéria publicada no Portal do MEC, no ano de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades>. Acesso em: 18 jan. 2023.

educação brasileira[25]: “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 assume, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p. 15).

A partir de então, lançando-me na direção das ideias de Freire de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 15), dá-se início a um percurso adensado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UERJ) e pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT).

Delineia-se, assim, a pesquisa que teve por mote os diálogos estabelecidos entre sujeitos da EJA, docentes e discentes, oriundos da classe trabalhadora. Para quem a partir da vivência familiar percebeu o mundo do trabalho sendo marcado pela exploração e pelo determinismo, a emancipação propiciada pelo campo da educação torna-se algo considerável e relevante na tarefa de pesquisar modalidades como Educação de Jovens e Adultos.

Além do mais, foi por meio dessa modalidade que minha mãe concluiu a Educação Básica. Como filha, sempre lembrarei do seu encorajamento e alegria na reinserção ao território escolar. Por conseguinte, como professora, isso me convoca a reiterar a importância da luta pela reparação de um direito negado.

Após esse espaço de reflexões a envolver processos formativos, a próxima subseção avança no sentido da aproximação dos temas TDICs e EJA para compreender as funções que as tecnologias vêm desempenhando na educação de jovens e adultos em diferentes épocas.

1.2 **Educação de Jovens e Adultos e a presença das tecnologias na modalidade**

A EJA, garantida pela Lei 9.394/96, constitui-se como modalidade da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). Apresenta a reparação histórico-social como uma de

[25] Em 2012 o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) passa a ser reconhecido como patrono da educação brasileira. É o que estabelece a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 16 de abril de 2012. Freire dedicou grande parte de sua vida à alfabetização e à educação da população pobre. Ao longo do governo Bolsonaro (2018-2022) sua memória foi duramente atacada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 19 fev. 2023.

suas finalidades, e compreendê-la como um direito torna-se imprescindível para romper um de seus maiores entraves: o caráter compensatório.

Desde o Regime Militar, essa foi a lógica estabelecida para a modalidade, e os reflexos desse período fazem com que, há mais de cinquenta anos, a educação brasileira tenha seu sistema organizado em alinhamento às necessidades econômicas (Haddad, 1991, p. 37). Nessa época, sob o domínio dos governos militares, o processo educacional era desvinculado dos fenômenos sociais e políticos (Haddad, 1991, p. 40).

Com base nessa organização, a utilização de tecnologias audiovisuais, como rádio e televisão, funcionava como um difusor do conhecimento aos diversos cantos do Brasil, porém, buscando que a ampliação da escolaridade pudesse favorecer ao momento de expansão industrial do país (Cruz, 2018).

No contexto da redemocratização, Cruz (2018, p.57) recorda que "a Constituição de 1988 considerou a educação sistemática como um direito de todos em qualquer faixa etária, e como um dever do Estado fornecê-la". Assim, mediante novos marcos legais, a EJA convoca a uma reparação que não se restrinja apenas a suprir algo no sentido de lhe dar acréscimos, mas sim, de reparar perdas e impedimentos: de direitos, de acesso a um bem socialmente importante, de cidadania. Ou seja, necessidades para a reprodução da vida.

Com a chegada dos anos 2000, a virada do século traz a internet como grande advento tecnológico. As discussões sobre tecnologias vão assumindo novos contornos e fazem emergir conceitos como "cibercultura", "virtualização" (Lévy, 1996; 1997) e "sociedade em rede" (Castells, 1999). Esses termos, por sua vez, passam a estar entremeados aos estudos no campo da educação, pois, como afirma Kenski (2012, p. 47), "as mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber".

No contexto da educação brasileira, as iniciativas de expansão da internet como política pública se constituíram e ainda constituem um desafio. Apesar de ações como a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), em 1997, as medidas no sentido da democratização do acesso são lentas. Vê-se nesse caso, por exemplo, que a reformulação do programa ocorreu uma década após, com a viabilização dos intitulados Proinfo Urbano e Proinfo Rural a partir de 2008, por meio da articulação com o Programa Banda Larga nas Escolas (Bonilla, 2010).

Desse modo, a implementação das TDICs nas escolas públicas ainda é incipiente, em especial, quando se trata de pensá-la como ação sistematizada em todo o país. Numa tentativa de mudança desse aspecto, foi publicada em 2023, pela Presidência da República, a Lei nº 14.533, que trata de uma política dedicada à educação digital:

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

Apresentando como eixos estruturantes: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), essa Lei altera o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, dentre outros, inclui a educação digital como um dever do Estado, mediante a garantia de conectividade a todas as instituições públicas de educação. A alteração menciona ainda, por meio do inciso XII, o letramento digital de jovens e adultos, um ponto que muito nos interessa, visto que a EJA é uma modalidade também negligenciada nesse sentido.

A difusão das tecnologias digitais comumente não contempla os sujeitos da EJA e, durante a pandemia isso ficou ainda mais evidente, reiterando a modalidade dentro do que Catelli Jr. (2019) trata como um *não-lugar*. Acerca da inclusão digital no campo educacional, Silveira (2011, p. 51) explica que:

> Entre 2000 e 2010, as políticas e iniciativas de inclusão digital no país foram diversas, algumas eficazes e outras pouco impactantes, mas durante toda essa década, apesar de inúmeros esforços, o Estado não conseguiu organizar uma política pública coerente e minimamente articulada que possa ser comparável ao Sistema Único de Saúde ou à Política Educacional. É perceptível que os líderes políticos e gestores públicos têm grande dificuldade de entender a importância da inserção do conjunto das camadas sociais na comunicação em rede para romper o processo de reprodução da miséria.

Em relação à EJA, o início dos anos 2000 também trouxe importantes discussões sobre a modalidade. A publicação do Parecer CNE/CEB 11/2000, por exemplo, convoca à reparação da desigualdade e coloca essa ação como um dos fins da EJA. Para nós, no entanto, mesmo que seja uma igualdade em seu sentido formal, o que o Parecer faz é reconhecer a modalidade como uma educação de classe para, então, supostamente suprimir necessidades básicas envoltas pela ideia da cidadania.

Não obstante, as políticas públicas de educação seguem a deixar as especificidades da EJA em segundo plano. Com o decorrer dos anos, as produções acadêmicas avançam no sentido de analisar a implementação das TDICs como ferramentas pedagógicas, mas foi a partir do contexto de pandemia que as discussões em torno do acesso à sua utilização ecoaram com mais

veemência. Sublinhamos que nossa escolha da nomenclatura TDIC[26] se dá em uma dimensão específica, que considera a conexão com a internet um diferencial. Segundo Pimentel:

> As TDIC podem ser compreendidas como as tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexão com a internet como características, diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) exatamente pela presença do digital, mas não sendo seu único elemento que lhes distingue das TIC (2022, p.22).

Ademais, o modo que a implementação dessas tecnologias vem se constituindo nas escolas públicas brasileiras é apontado por Pretto (1999) como um processo equivocado, visto que as políticas educacionais tratam a introdução das novas tecnologias sob o aspecto instrumental, ou seja, utilizada apenas como recurso. Bonilla (2010), por sua vez, apresenta a falta de articulação efetiva dessas políticas com as escolas, reforçando, portanto, uma perspectiva em que inclusão digital e educação não são situadas em uma mesma dimensão.

Por essa razão, consideramos que ao tecer relações entre EJA e TDICs torna-se igualmente importante trazer a perspectiva conceitual de tecnologias tanto no que concerne às políticas relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, como também, no que diz respeito ao âmbito do poder da classe que as dominam (Pinto, 2005; Silveira, 2011; Castells, 1999).

Esta pesquisa de campo considera, portanto, que os dados empíricos (as mensagens compartilhadas entre os estudantes e a autora da pesquisa) não se dissociam do contexto ideológico. Desse modo, no que diz respeito à utilização das TDICs na educação para a classe trabalhadora, buscamos, a partir de Fernandes (2009), a compreensão do vivido durante a pandemia na particularidade de um Estado capitalista dependente[27]. Sob esse aporte teórico, as observações do contexto empírico corroboram à ideia de uma sociedade que absorve as mudanças do capitalismo, mas, sempre dependente dos limites impostos pela dominação dos países centrais pronta a impedir seu desenvolvimento autônomo (Fernandes, 2009, p. 34).

Cabe mencionar que o processo de modernização do Brasil, intensificado a partir da metade do século XX, se deu sob a influência de potências hegemônicas como os Estados Unidos, cuja força abrange o controle de instituições, inclusive oficiais, para exercer o domínio econômico e sociocultural dos países latino-americanos. Fernandes (2009) aponta que a falta de recursos materiais e humanos fazem com que países como o nosso se rendam quase que

[26] Utilizaremos TDICs quando necessária a marca de plural, contudo, a ortografia das citações diretas será respeitada.

[27] O conceito "capitalismo dependente", cunhado por Florestan Fernandes, se refere a um sistema que segundo o autor "gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultura e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno seja a modernização do arcaico" (Fernandes, 2009, p. 66).

incondicionalmente a esses países, importando seus modos econômicos, culturais, comunicacionais, e alterando até mesmo o estilo de vida.

Considera-se, assim, que as imposições da filosofia neoliberal fazem que o uso e a produção de TDIC como elemento representativo das mudanças societárias do século XXI continuem sendo seletivos, em especial, em países de capitalismo periférico e dependente como o Brasil. Assim, como força produtiva as TDICs são ofertadas de modo secundário aos educandos da EJA.

Todavia, Augusto (2009, p. 312) lembra que "as potencialidades que permitem à humanidade transformar a natureza" não abrangem apenas uma dimensão, sendo necessário considerar o elemento histórico. Por essa razão, na dimensão do conceito proposto por Fernandes (2009), a EJA é propositalmente desconsiderada pelo Estado que, ao não oferecer políticas educacionais em que pesem a modalidade ser uma preocupação do ponto de vista organizacional, tende a distanciá-la de uma de suas funções elementares: a de reparar o acesso à educação historicamente negado à grande parte do povo brasileiro (Brasil, 2000).

No sentido de que a tecnologia está submetida aos fins do capital, as mudanças ocorridas na acumulação do capital no processo de trabalho, articuladas à veloz inserção de novas TDICs, vêm condicionar e determinar os rumos para a oferta da educação. Por esse viés, a "educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (com)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora" (Previtali; Fagiani, 2020, p. 218). Assim, embora a aparência seja de que as tecnologias determinem a sociedade, corroboramos a explicação de que "a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias" (Castells, 2005, p. 17).

Forjando suas intenções, a narrativa neoliberal apresenta o uso das TDICs na educação como um grande símbolo do moderno, mas, omite questões sensíveis do arcaico - como, por exemplo, o analfabetismo, a miséria, a exploração da força de trabalho e a precarização. Kenski (2003a, p. 93) destaca ainda que:

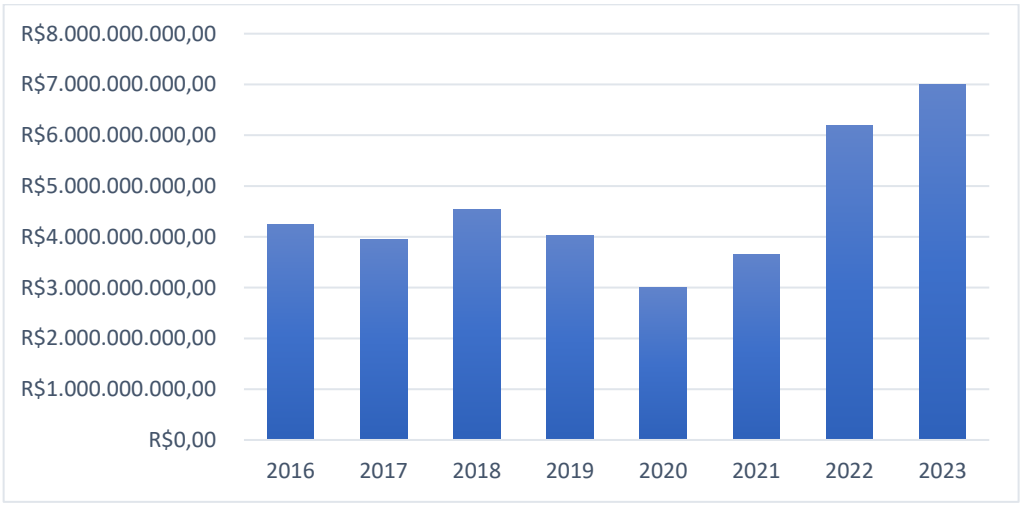
> A parte mais visível da nova lógica capitalista está na aquisição permanente de equipamentos e de "novas tecnologias de informação e comunicação". [...] O consumo desenfreado do necessariamente mais novo, mais atual, transforma o imaginário pessoal e social. Em todas as esferas do comportamento humano e em todas as áreas do conhecimento, buscam-se avanços, inovações, novidades. Descartam-se pessoas, objetos e equipamentos para investir nas promessas (ou paranoia social) pertinentes aos mais novos lançamentos. [...] Velocidade, atualização, duração efêmera, juventude, inovação, informação, mercadorias, consumo...

Uma dessas manifestações de aparente modernização no campo educacional foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trazendo em seu cerne o desenvolvimento de *competências e habilidades*, essa política de cunho neoliberal é carregada de "uma proposta conteudista e disciplinarista que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos [...]" (Previtali; Fagiani, 2020, p. 224). Divulgada em seu lançamento como uma reestruturação necessária, a BNCC traz seções dedicadas à implementação das tecnologias buscando consenso por meio de um discurso de urgente necessidade da presença dos recursos digitais no território da escola, como pode ser visto no material preparado para as equipes do Programa ProBNCC (voltado à implementação da BNCC nas redes de ensino de todo o Brasil).

> Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica. As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estarem presentes no cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí. É necessário promover a **alfabetização e o letramento digital**, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a **inclusão digital** (Brasil, 2018, n.p., *grifo nosso*).

Em teoria, o documento destaca a importância da democratização das TDICs e a relevância da escola nesse processo, porém, o que se vê, desde então, é a retirada de recursos públicos da Educação Básica, com a execução cada vez menor das despesas desse setor, como mostram os dados do Gráfico 2:

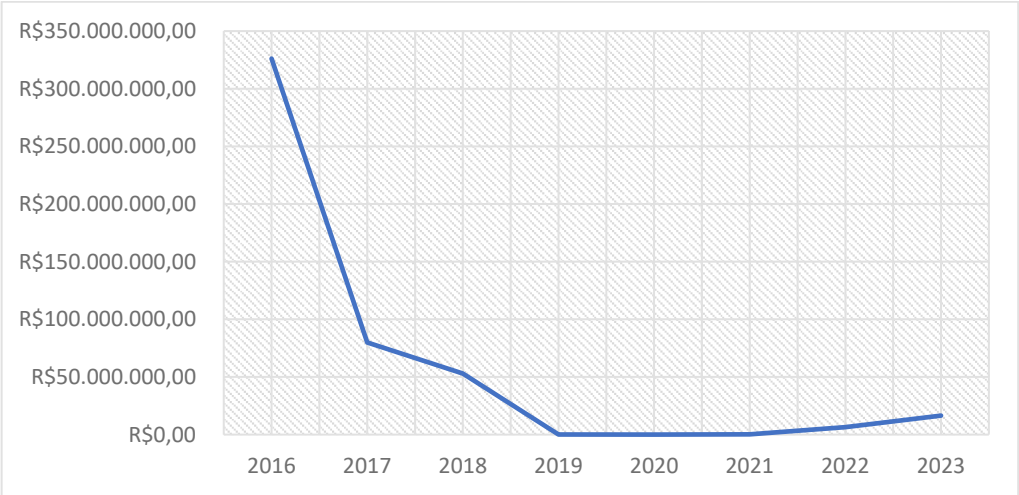
Gráfico 2 – Evolução histórica da execução das despesas na Educação Básica



Fonte: A autora,2023.

No tocante à EJA há o agravamento desse aspecto, agudizado nos anos de 2020 e 2021, como ilustra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Evolução histórica da execução das despesas na EJA



Fonte: Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2020>.

A literatura aponta, ainda, que o processo de incorporação das tecnologias no âmbito da Educação Básica é um campo de disputa, visto que uns consideram que "representam uma democratização de oportunidades educacionais [...], enquanto outros criticam a diretividade dos programas [...] e constatam as dificuldades de acesso" (Di Pierro; Dias, 2021, p. 2).

Assim, entre limites e possibilidades, o uso das TDICs na educação, em especial para a EJA, precisa levar em consideração o seguinte:

> Como educação de classe, a EJA, enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho. [...]Em virtude dessa perspectiva, na busca de responder a problemas concretos como o da desigualdade socioeconômica, que é inerente ao sistema-capital, o conhecimento produzido nos limites da lógica conservadora ou, mesmo, da reformista, os percebe como meras disfunções do sistema, do que resulta um conjunto de medidas que permanentemente buscam minorar consequências mas não eliminam suas determinações estruturais (Rummert, 2007, p.39).

Assim, concordamos que o movimento da inclusão digital que tem por objetivo "inserir os sujeitos na Cibercultura, a fim de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, como um movimento libertador" (Joaquim; Pesce, 2018, p. 137). Ainda de acordo com esses autores, para que a inclusão digital transforme a vida social dos sujeitos da EJA é preciso romper com a lógica compensatória.

Por isso, a inclusão digital na EJA precisa se vincular às especificidades de seus educandos, afinal, sua utilização "se configurada como ação cultural para libertação [...] permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir, social e digitalmente e, portanto, de se empoderar" (Joaquim; Pesce, 2016, p. 93). O esperado das TDICs no campo da EJA é que sua utilização funcione como propulsora da vontade de transformação do real, algo que do ponto de vista marxista está estritamente ligado à ação (Martins; Neves, 2021).

Reiteramos que a pesquisa toma por fundamental que a implementação das TDICs na EJA leve em consideração a marca de classe dessa modalidade, haja vista a realidade social de seus sujeitos. Por exemplo, quando as TDICs foram fortemente requisitadas pelo contexto pandêmico, as nuances do *não-lugar* da EJA na inclusão digital se configuraram como uma realidade que precisa ser transformada. E daí o núcleo da problemática deste trabalho, que é a necessidade de se aprofundar as questões que envolvem o acesso às TDICs por parte das camadas mais populares inseridas na EJA (Nicodemos; Serra, 2020) e que dizem respeito tanto à infraestrutura quanto ao acesso e à sua utilização.

No tocante à infraestrutura de conectividade, Silveira (2011, p. 55) destaca que "desconsiderar tal proposição pode gerar políticas de inclusão assimétricas, que consolidam o poder na rede e o poder de criar redes daqueles que são mais velozes, que possuem mais capital ou mais poder político". Nesse contexto, velocidade torna-se um elemento diferenciador e, ao passo que é negada a certas camadas da sociedade, mais necessidades são produzidas e as desigualdades no campo educacional são alargadas.

Já em relação à utilização, autores reforçam que o contexto da educação pública no Brasil denota a percepção de que para as camadas mais populares ainda prevalece o caráter instrumental do uso das TDICs. Para Joaquim e Pesce (2016), por exemplo, esse aspecto necessita ser superado, mas, para isso deve envolver a formação dos professores, não bastando apenas o investimento em infraestrutura. Neste trabalho, no entanto, não nos dedicaremos a análises em torno da formação docente para o uso das TDICs na EJA.

Acerca das tecnologias, Alves (2005) reforça que essas não se bastam em si mesmas, pois são os usos dos sujeitos com seus modos de compreender o mundo e suas necessidades que recriam esses usos. Brito (2006, p. 15), por sua vez, diz: "Não basta apenas instrumentalizá-los, é necessário que estes tenham bem claro o conceito de tecnologias, pois este vai muito além de meros equipamentos que geralmente é aliado ao conceito reducionista de "inclusão digital".

Com efeito, Alves (2005, p.1) ressalta que

> os seres humanos, em suas ações e para se comunicarem, estão carregados de valores que reproduzem, transmitem, mas também criam, nos contatos que têm entre si e com toda a produção técnica e artística, em redes de conhecimentos e tecnologias. Assim, em um mesmo processo, vão aplicando o que lhes é imposto pela cultura dominante, com os produtos técnicos colocados à disposição para consumo e, em contrapartida, vão criando modos de usa e conhecer o invento técnico ou artefato cultural, fazendo surgir tecnologias e possibilidades de mudanças tanto dos artefatos técnicos, como das técnicas de uso.

Diante das relações estabelecidas, a proposta da pesquisa busca investigar, a partir do campo empírico, que necessidades não atendidas implicam em menos acesso ao conhecimento dos estudantes sujeitos da EJA. Para esses, cuja experiência é trazida para a relação discente-docente, dá-se destaque à relevância do retorno à escola como elemento de transformação e sob essa vertente, oferecer condições de acesso às TDICs deveria ser o fio condutor das políticas públicas para a EJA, no sentido de "garantir o direito ao acesso e à produção de conhecimento e, por conseguinte, o direito ao pleno exercício da cidadania" (Joaquim; Pesce, 2018, p. 128).

Segundo essa premissa, priorizar a atenção à infraestrutura da escola de modo apartado do processo formativo de estudantes e professores poderia ser configurado como uma exclusão legitimada, ou ainda, o simulacro de um direito (Rummert, 2008) negado, principalmente, para sujeitos da classe trabalhadora que já vivenciaram a interrupção dos estudos em algum outro momento da vida.

Além do mais, considerando as TDICs dentro do campo de forças que envolve a implementação dessas tecnologias à educação básica, é importante recobrar que o Art. 3º da LDB estabelece, como primeiro princípio, que o ensino será ministrado com base em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996). Portanto, o questionamento central orbita em torno das ações necessárias à promoção dessas condições para todos, a fim de não gerar "políticas de inclusão assimétricas" (Silveira, 2011, p. 55).

Essa preocupação, presente nos debates que discutem a EJA, é verificada nas produções de Cruz (2008), Gontijo (2008) e, mais atualmente, a de Motoki *et al.* (2021), convergindo em um ponto importante: a relevância do papel da escola pública na democratização dos acessos à educação e às tecnologias para os estudantes dessa modalidade.

O corpus empírico da presente pesquisa diz respeito justamente a esses sujeitos adultos, cujo diferencial são as experiências trazidas para a relação (Thompson, 2002) e que, diante da impossibilidade de se frequentar a escola regularmente e em horários fixos, vêm encontrando na oferta semipresencial da Rede CEJA uma via – mesmo com elementos excludentes – de acesso ao direito à educação.

Desse modo, considerando que a aproximação com produções anteriores favoreça a compreensão por meio da continuidade e do desvelamento de novas camadas, apresentamos a próxima seção composta pela revisão de literatura que sustentou a elaboração de análises e discussões sobre o tema.

1.3 **Revisão de literatura: passos de uma iniciante pelo percurso teórico-metodológico**

A presente pesquisa se funda no movimento imbricado ao passado, ao terreno originário, como um processo histórico com vistas à transformação do real. Consideramos que a revisão de literatura contribui com esse processo, e ao considerar a EJA mediada por TDICs, as produções a serem apresentadas se dão sob diversas vertentes.

As primeiras percepções apontam que, em relação aos artigos conceituais, as discussões enfatizam a EJA em sua oferta presencial. Desse modo, as TDICs são abordadas como recursos pedagógicos, não se caracterizando a presença da modalidade EaD. Já em relação aos artigos empíricos, foram encontradas produções cujo objeto de pesquisa traz como lócus a EJA semipresencial e, nesse caso, as TDICs ampliam seu caráter de recurso pedagógico, sendo demarcadas como possibilidade para fora do território escolar.

No entanto, percebeu-se que são escassas as produções a discutirem sobre a oferta da EJA integralmente a distância, o que conforma uma lacuna para a qual a dissertação pretende contribuir, haja vista que o contexto pandêmico antecipou processos e projetos políticos previstos para algum tempo adiante.

Diante do vivido em uma conjuntura excepcional, que obrigou a prescindir do território da escola como espaço formativo e de sociabilidade, as investigações tornam-se relevantes frente aos aspectos desvelados que apontam implicações da oferta da EJA realizada exclusivamente a distância e por meio de TDICs.

A etapa de revisão de literatura teve início no ano de 2022. Com delimitação de recorte temporal entre os anos de 2012 e 2022, as primeiras buscas no repositório da CAPES se deram a partir da inserção dos seguintes descritores: *Educação de Jovens e Adultos (EJA); Centros de Estudos Supletivos (CES); Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); Educação a Distância; Ensino Semipresencial; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto e Pandemia*.

O recorte temporal abarca um momento histórico em que as reformulações políticas educacionais vilipendiaram a EJA, seus sujeitos sofreram drasticamente os impactos de uma

pandemia, e a marca social definida para a modalidade foi reafirmada, de certo modo, a partir de seus educandos – integrantes da classe trabalhadora oriundos de condições socioeconômicas bem específicas.

Trata-se, assim, de elementos que chamam a atenção para a EJA como um direito em risco, agudizado pela conjuntura de uma pandemia. Por outro lado, ao se considerar a Educação como território fecundo dos discursos e das práticas que emergem dos enfrentamentos de seu campo, compreende-se que pesquisadoras e pesquisadores direcionem seus estudos e reflexões pautados pelo recorte temporal desse contexto.

Por essa razão, o movimento de revisão bibliográfica fundou as primeiras aproximações em torno dos temas EJA e Pandemia, mas, devido ao elevado número de resultados, levou à necessidade de refinar a busca com descritores mais aproximados ao campo empírico. Com base nesse refinamento, o levantamento forneceu novos resultados, em que para o descritor Centros de Estudos Supletivos foram apresentadas quatorze dissertações, dentre as quais apenas três tiveram sua divulgação autorizada no repositório da CAPES.

Tomando a sigla CEJA como palavra-chave foram encontradas 30 produções, sendo dezesseis (16) trabalhos do Mestrado Profissional, doze (12) dissertações e duas (2) teses. Expandindo-se a mesma sigla para a nomenclatura Centros de Educação de Jovens e Adultos foram encontradas dezoito (18) produções, a saber: oito (8) referentes a Mestrado Profissional, sete (7) dissertações e três (3) teses.

Destaca-se que o levantamento fundado em descritores do campo empírico torna-se uma oportunidade para se ver materializadas as inquietações de um coletivo. Além do mais, o destaque dado a trabalhos produzidos por outros professores levou ao encontro de produções acadêmicas que se referiam especificamente à Rede CEJA no Estado do Rio de Janeiro, aproximando-se do lócus da pesquisa. Notoriamente, boa parte desses trabalhos é oriunda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e consideramos que esteja relacionado à relevância dos Programas de Pós-Graduação dedicados à formação de professores.

Contudo, não se pode desconsiderar que as relações estabelecidas dentro das instituições de ensino superior são também influenciadas pelas condições objetivas estabelecidas em cada indivíduo, tensionando aspectos como “liberdade, autoestima, criatividade e a ousadia, de um lado; e de outro, as regras, a modéstia, a realização de protocolos pré-estabelecidos e o comedimento” (Oliveira; Ferreira, 2021, p. 250). Assim, as condições objetivas devem favorecer que a intuição faça parte do processo de pesquisa, “ou seja, a curiosidade, a liberdade, a coragem, a autoestima e a autoconfiança que direcionam sua ousadia para ser intuitivo” (Oliveira; Ferreira, 2021, p. 250).

Acreditamos, portanto, que a presente pesquisa possa se acrescentar ao *rol* de trabalhos acadêmicos encontrados e, ao avançar por novas problemáticas que envolvem a EJA no Estado do Rio de Janeiro, contribua com futuras produções dedicadas à Rede CEJA.

Para efeito de exposição, foram elencadas seis publicações que tratam dos CEJAs. Essa escolha é justificada pela pouca visibilidade dessa rede de escolas como política pública de oferta da EJA no Rio de Janeiro, apesar de atender a milhares de estudantes. Essas produções possuem a divulgação autorizada no repositório da CAPES e seus dados estão sintetizados no Quadro 1, constante do Anexo A.

Dentre os referidos trabalhos, selecionamos três que dialogam com as questões de pesquisa. Todos foram produzidos por professores da Rede CEJA e cujas pertinências e possíveis contribuições estavam indicadas em seus resumos. Além das produções relativas a essa rede de escolas, considerou-se relevante a leitura de trabalhos que apresentavam o contexto educacional do Estado do Rio de Janeiro durante a pandemia, bem como dos que enfatizavam a EJA como um direito em risco.

Nesse sentido, destacam-se as produções de Nicodemos e Serra (2020), Fernandes e Alvarenga (2021) e Braga e Rummert (2022), com artigos publicados em períodos muito próximos ao decorrer do fenômeno e, portanto, considerados de grande fôlego e dedicação. Esses trabalhos estão apresentados no Quadro 2, constante do Anexo B deste trabalho.

Em relação ao uso das TDICs na EJA, as produções de Joaquim e Pesce (2016; 2018) são consideradas fundamentais, tanto por apresentar uma revisão acadêmica sistematizada sobre o uso pedagógico dessas ferramentas, quanto por chamar a atenção para o papel a ser desempenhado pelas TDICs nos processos formativos da modalidade, que não passam ao largo da promoção da consciência e da emancipação.

A revisão apresentada por esses autores considerou trabalhos empíricos publicados entre os anos de 2007 e 2014 para chegar à conclusão da urgente necessidade em se superar os paradigmas compensatório e instrumentais das TDICs na educação. Por essa mesma seara, acrescentam-se as produções das autoras Gontijo (2008) e De Paula (2022) – essa última com uma dissertação que também parte do vivido durante o biênio 2020/2021, em seu caso, em uma escola de EJA em Goiás.

Retornando às produções consideradas (por abordarem a empiria da Rede CEJA), os trabalhos que mais se aproximaram do corpus empírico desta pesquisa foram as dissertações de Melo (2012), Monaco (2017) e Cruz (2018), por apresentarem elementos e análises acerca da formação dos CEJAs, da conjuntura socioeconômica do Estado do Rio de Janeiro, e das transformações da sociedade que influenciaram e influenciam os rumos da modalidade.

Considerando que a presente dissertação é orientada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o percurso teórico-metodológico se desenvolve em processos simultâneos de estudos, análises e reflexões em torno do vivido. No caso desta pesquisa, a partir das experiências dos educandos e docentes inseridos na Rede CEJA, trabalhadores que a conformam e a vivenciaram o contexto de pandemia. Com apoio em Rummert (2014, p. 49):

> Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, as experiências que acorrem para a escola não são idealizadas; são aquelas concretas, vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe, pois os estudantes – e, também, seus professores – não são, e nunca serão, sujeitos desencarnados.

Desse modo, a revisão considerou produções relacionadas a uma pesquisa que se dá na escola, a partir de um contexto concreto. De acordo com Kosik (1976), o concreto não é só o aparente. Para esse autor, na verdade, o concreto é fruto de muitas relações, conflitos, confrontos, mediações, derivando assim de vários procedimentos. Por essa razão, a revisão de literatura tratou-se de um dos primeiros procedimentos para melhor compreensão da historicidade da EJA e, por conseguinte, dos modos de utilização das tecnologias na oferta dessa modalidade.

Os estudos apontam que, desde o ano de 1999, o Brasil se lançava à tentativa de "educar na sociedade da informação" (Kenski, 2012, p. 65); contudo, como reflexo de sua particularidade de Estado capitalista-dependente, isso se deu a partir da integração de diversos setores – público, privado e terceiro setor – e seus interesses. Assim, como expressão do capitalismo periférico e tardio que envolve a sociedade brasileira, tal ação culminou na elaboração do chamado Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil.

Acerca de seu conteúdo, Kenski (2012, p.65-66) explica o seguinte:

> O uso das tecnologias em educação [...] exige a adoção de novas perspectivas pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloque em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder sua posição de instituição social e instrucional, vai, sim, ampliar sua missão [...].

A chegada do novo século fomenta as discussões em torno das tecnologias, mas como dito, numa perspectiva dependente dos países de capitalismo central. No caso do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola, Lavinas e Veiga (2013) tecem discussões a partir da análise de projetos executados em escolas do governo federal similares aos realizados em escolas dos Estados Unidos. Apesar de laptops serem distribuídos e a infraestrutura se fazer

presente nas escolas, “os não pobres são os que mais se favorecem dessas intervenções” (Lavinas; Veiga, 2013, p. 567).

Embora os apontamentos das autoras se refiram a programas que contemplam crianças e jovens, as condições materiais de vida são aspectos que também influenciam a vida dos sujeitos adultos, o que nos permite fazer um paralelo com a EJA.

No ano de 2020, com a instalação da pandemia, surgem novas necessidades educacionais perante a requisição de isolamento social e consequente afastamento do território escolar. Portanto, a ideia de investigar as necessidades dos estudantes da EJA se desenvolve enlaçada por questões que emergiram com a pandemia, mas, ainda, por outras reiteradamente debatidas nos fóruns e seminários dedicados à modalidade. Uma delas é a discussão sobre a oferta da EJA de modo exclusivamente virtual, exigindo o acesso às TDICs.

Em face disso, consideramos que a pandemia revirou ideias latentes e retomou discussões sobre limites e possibilidades do uso das TDICs na educação, visto que, para autores como Saenger e Teixeira (2020), a EaD é vista como uma oportunidade para jovens e adultos voltarem a estudar de onde estiverem. Por outro lado, há o debate sobre as desigualdades suscitadas pela engrenagem neoliberal que, ao selecionar o modo que os avanços tecnológicos são distribuídos, é excludente e reprodutora da exploração (Motoki *et. al*., 2021).

Diante da necessidade de se compreender como esse processo vem se desenvolvendo no contexto da Rede CEJA, a seguir, partimos de uma breve análise de conjuntura, que remonta aos Centros de Estudos Supletivos (CES) para se chegar aos atuais Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

1.3.1 Contextos da EJA na escola pública: uma modalidade da classe trabalhadora

Um dos pontos observados durante a revisão de literatura foi em relação à década de 1970, com a criação do CEJA no Estado do Rio de Janeiro como escola, à época, conformada para estudantes jovens e adultos na conjuntura do regime militar. No período posterior àquela que foi uma das mais longas ditaduras da América Latina, a Constituição Federal de 1988 veio como marco histórico que trouxe a garantia legal da educação no Brasil como um direito social, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Artigo 205).

Assim, o momento histórico do país era de redemocratização e consolidação dos direitos, contemplando o campo da Educação, inclusive, no que dizia respeito a jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de ampliar sua escolaridade.

No ano de 1996, com o estabelecimento da LDB, esses sujeitos passaram a ser considerados e, dentro da Lei nº 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos ganha destaque. Com uma seção própria, a modalidade se legitima como direito e se torna garantida como política pública de oferta do acesso à educação para todas as pessoas, independentemente da idade. Não obstante, embora histórica e legalmente a EJA se configure como uma modalidade necessária, sua visibilidade ainda é pequena dentro das políticas educacionais, principalmente, diante da concepção liberal da escola pública.

Segundo Saviani (2020), o liberalismo funda a organização social baseada na autonomia dos indivíduos, em que essa autonomia pressupõe a propriedade. Ou seja, a materialização das vontades individuais se dá no Estado por meio das ações de representantes que são proprietários – propriedade e liberdades, fundamentos econômicos da sociedade burguesa. Desse modo, a educação pública orientada à preparação de indivíduos prontos a representar o capital dentro do Estado não seria uma atividade lucrativa segundo os ideais liberais da burguesia (Saviani, 2020; Frigotto, 1993).

Diante do lugar periférico reservado à EJA na agenda dos governos, esta pesquisa segue na direção de compreender os dilemas que envolvem a modalidade cujos sujeitos estão perversamente subordinados às políticas neoliberais, em que se defronta com "o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados" (Di Pierro; Haddad, 2015, p.199). Trata-se, portanto, de analisar uma modalidade que abarca "sujeitos aos quais vem sendo negado, ao longo da história e a partir de diferentes estratégias, o pleno direito à educação de qualidade socialmente referenciada" (Rummert, 2021).

Por essa razão, neste trabalho, as categorias de análise que vão se construindo, tomam por princípio a relevância do percebido em torno dos condicionantes que levam aos modos de produção da vida dos sujeitos inseridos na EJA (Alvarenga, 2010; Ianni, 2011). Considerando fortemente a especificidade de ser uma modalidade que atende, principalmente, à classe trabalhadora, apoiamo-nos em Arroyo (2017, p.45), para destacar o seguinte:

> Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores.

Desse modo, a pesquisa tem como perspectiva que os estudantes da EJA trazem a marca social de classe proposta por Marx que, segundo Rummert (2019, p. 140), "vai muito além da dimensão mais estritamente econômica, da força de trabalho como mercadoria subordinada ao capital, comportando também uma dimensão política, da classe como sujeito social."

Para melhor entendimento dessa marca social e de como os CEJAs foram se configurando ao longo do tempo, a tarefa de pesquisa prosseguiu com a busca por trabalhos referentes à formação dessas escolas. Desse modo, uma das primeiras leituras realizadas foi a dissertação "O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)", de Rosa Maria Garcia Monaco Paiva, apresentada no ano de 2017.

A produção de Monaco (2017, p. 125) tomou como questão central "compreender mais acerca da criação do Centro de Estudos Supletivos de Niterói e o seu cenário para o público-alvo que a ele se destinava". A dissertação dessa autora reforça a nossa compreensão em torno das análises de Gramsci (1891-1937) acerca da escola definida para as classes subalternas.

Segundo esse autor, para as escolas diante de condições materiais mais precarizadas ocorre o seguinte:

> as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2006, p. 49).

Embora a Rede CEJA não abarque escolas profissionais, reiteramos que seu atendimento está voltado predominantemente à classe trabalhadora, o que não deixa de estar relacionado às medidas implementadas tanto para a educação como para as leis do trabalho. Essas medidas reforçam a oferta da educação brasileira "marcada pela intensa fragmentação e multiplicidade de vertentes formativas" (Rummert *et al.*, 2013, p. 724), abrindo precedentes para delimitar o tipo de ensino a ser ofertado pela escola pública.

Por essa vertente, a escola pensada a partir das reformas neoliberais e posta a ser frequentada pelos estudantes da EJA, não se importa em garantir sequer o mínimo, e confronta até mesmo as pretensões iniciais da concepção liberal em torno da escola pública.

> A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – acesso efetivo do saber (FRIGOTTO, 1993, p. 179).

No mesmo sentido, Saviani (2020) apresenta elementos para compreensão da trajetória pela qual a educação foi encaminhada. Para ele, o delineamento da posição ocupada pela escola conforme o viés liberal, a partir do contexto de pós-revolução francesa, é o seguinte:

> Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa (Saviani, 2020, p. 7).

Os reflexos desse processo no que atualmente é experimentado no país, e que concerne ao exercício do direito à educação, denotam que embora se perceba alguns avanços, pode-se dizer que esses estão estritamente ligados à economia, não refletindo o seu completo desenvolvimento. A sociedade brasileira foi absorvendo a ideia liberal que a convence por meio de expectativas por melhores condições de vida, contudo, essa mesma ideologia se utiliza de diversos mecanismos para desqualificar a educação escolar neste processo (Frigotto, 1993, p.164), como se explica a seguir:

> O que se pode observar, então, é que da mesma forma em que há um esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação do mesmo, o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos.

Assim, ao transvestir a precarização do trabalho ou a falta de vínculo empregatício em um bloco uniforme de categoria trabalhista intitulado empreendedorismo, essa ideologia propaga a ideia de que para tornar-se *empreendedor de si mesmo*, por exemplo, não há necessidade de ocupar tanto tempo com uma gama de saberes construídos na escola. Diante de propostas como essas, esvaziadas de sentido, vai se enfraquecendo o potencial crítico da classe trabalhadora. Como afirmam Alvarenga *et al.* (2022, p. 7):

> O desmonte das políticas sociais no Brasil a partir de 2016, no trabalho (trabalhista), na educação (reforma do ensino médio e elaboração da BNCC), na economia (Emenda Constitucional nº 95) e no social (reforma da previdência) e a que se encontra em curso (reforma administrativa), convergem para a precarização da vida, em geral da classe trabalhadora.

Desse modo, o lucro e a ampliação do capital buscado pelas classes hegemônicas são alcançados mais rapidamente mediante a aplicação de salários cada vez mais baixos e do

incentivo à informalidade, ao passo que se lança a classe trabalhadora numa espiral de precarização. No entanto, a fim de obter consenso, tais aspectos são eufemizados em discursos cuja narrativa se apoia na ideia de *liberdade*. Cabe lembrar que o consenso, enquanto estratégia de dominação de classe, remonta de longa data, como explicam Martins e Neves (2021, p.132):

> As estratégias de dominação de classe nas formações sociais capitalistas assim como as estratégias das classes subalternas para a construção de sociedades socialistas, conforme Gramsci, sofreram importantes inflexões com as transformações na estruturação e na dinâmica capitalistas, a partir de meados do século XIX. As classes dominantes, que até então utilizavam, predominantemente, a força para manter a sua supremacia política, passaram, progressivamente, a contar com o consentimento dos subalternos para garantir o seu poder de classe.

Consequentemente, as desigualdades sociais continuam a se aprofundar e se verifica a educação como um direito que não contempla a todos. Para Rummert e Algeibaile (2013, p. 722): "A ideia de empregabilidade associada a uma demanda particular de qualificação da força de trabalho encobre a teia da expropriação dos direitos do trabalho". Desse modo, para o convencimento acerca de uma escola de interesses que não os da classe trabalhadora, é possível identificar ações perpetradas pela classe hegemônica para manutenção de seu poder, de modo que até as iniciativas de movimento dos trabalhadores no sentido de sua emancipação são minimizadas.

Trata-se de pontos que engendram a história recente e se refletem no território da EJA, para o qual se encaminha a classe trabalhadora que, em algum momento da vida, foi impedida no direito ao acesso à educação. Portanto, a problematização a partir dos dados empíricos e análises teoricamente fundamentadas sobre a EJA se vincula à dimensão política da formação social do país.

Nessa vertente, de relação entre o cenário econômico e a educação, tem-se a contribuição da dissertação intitulada: "Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói", de Leandro Siqueira de Melo, apresentada no ano de 2012, com elementos importantes sobre a conjuntura do Estado do Rio de Janeiro na primeira década do século XXI.

A pesquisa feita por esse professor-pesquisador descreve o advento de instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro - COMPERJ, instalado do município de Itaboraí, e apresenta as esperanças subjetivas dos sujeitos da EJA ao relacionarem o retorno aos estudos com a inserção no mercado de trabalho. Em relação ao papel do CEJA nesse contexto, o autor apresentou o seguinte:

> Enfatizo que talvez o papel de destaque dos CEJA em relação às demandas industrial e socioeconômica da região, seja a possibilidade de formação em nível médio desta população ainda pouco escolarizada e, que se vê atrelada às especificidades formativas necessárias para o ingresso e permanência destes jovens e adultos no mercado de trabalho, atualmente emergente e ao mesmo tempo avassalador da região estudada, especificamente nos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói (Melo, 2012, p. 75).

Pode-se dizer que a produção de Melo (2012) apresenta um momento histórico que também envolveu os habitantes do município de Magé. À época, alguns desses buscavam o CEJA Piabetá para concluírem os estudos e com isso tentar um posto de trabalho no COMPERJ. Outro ponto importante dessa dissertação é a descrição do ambiente escolar dos CEJAs no contexto da época que, ao ser comparado com o contexto atual ainda denota similaridades, em especial, as necessidades de trabalhadores estudantes.

Essa categoria, imbricada à EJA, abarca grupos de educandos cujas rendas são, por vezes, insuficientes até mesmo para a contemplação de direitos sociais básicos como alimentação, moradia e saúde, previstos constitucionalmente como garantias fundamentais (Brasil, 2016).

Destacamos que a problemática do trabalho se dá em torno do aprofundamento das desigualdades, exacerbado pelo cenário pandêmico, para inscritos em uma modalidade delineada "para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado [...]" (Rummert, 2019, p. 39). Quanto a isso, teve-se que as determinações materiais do capitalismo limitaram o direito à educação em um momento sem precedentes na história, em especial, para a classe trabalhadora.

Harvey (2020) aborda o tema a partir do contexto americano, e ao tratar das falhas no modo como a pandemia foi enfrentada, ele afirma que em várias partes do mundo as forças de trabalho foram conduzidas a não questionar. Assim, por meio da responsabilização dos indivíduos, trabalhadores são socializados de modo a "se comportarem como bons sujeitos neoliberais (o que significa culpar a si mesmos ou a Deus se algo de ruim acontecer, mas nunca ousar sugerir que o capitalismo pode ser o problema)" (Harvey, 2020, p. 22).

Enfatizando o destaque de Rummert *et al.* (2013) para a identificação de Gramsci (2001) em torno da marca social[28] da escola, a pesquisa busca compreender como a questão do coronavírus se relacionou com o aprofundamento de desigualdades dentre sujeitos da classe

[28] Gramsci (2001, p. 49) afirma que a "marca social [da escola] é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental" (Gramsci, 2001, p. 49).

trabalhadora que, em suas esperanças subjetivas (Melo, 2012) decidiram retomar a escolarização no CEJA.

Complementado a tríade das produções acadêmicas referentes a essa rede de escolas e consideradas para esta pesquisa, há a dissertação de Cacilda Fontes Cruz, apresentada no ano de 2018, sob o título "A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana".

No trabalho dessa professora-pesquisadora destaca-se a análise sobre a presença da tecnologia na estrutura do CEJA, em que a autora explicita três diferentes tipos de atendimento: "o atendimento individual com cada professor da disciplina, o atendimento online e o atendimento coletivo que acontece nas oficinas e nas atividades em grupos" (Cruz, 2018, p. 61).

Além disso, Cruz (2018) traz à tona discussões em torno da permeabilidade da Rede CEJA pela modalidade EaD. Para isso, recupera medidas como: a Deliberação nº 267, de 15 de maio de 2001, do Conselho Estadual de Educação e Comissão de Educação a Distância; a Resolução nº 3/2010; bem como o Plano Estadual de Educação, Lei nº 5597/2009.

Com base nessas leituras, é possível observar que, na última década, os projetos políticos elaborados para o campo da Educação tendem a desvincular a EJA de espaços escolares que proporcionem o encontro entre pares; encontro de indivíduos que se identificam a partir de suas batalhas, seus desafios e suas histórias.

A EJA, modalidade composta principalmente por adultos, teve durante a pandemia o vilipêndio de suas atividades, descortinando a intensão dos governos neoliberais em continuar dissimulando a negação de um direito. Com isso, a mutação na forma escolar vai ganhando mais adeptos, ao passo que as instituições são precarizadas e os sujeitos responsabilizados pela não-permanência na escola. Assim, é preciso retomar a esperança de que "o discurso neoliberal não tem força para apagar da história a existência das classes sociais de um lado e a luta entre elas, de outro [...]" (Freire, 2011b, p. 161).

Diante disso, o desafio da EJA como modalidade fortalecida para exercer a promoção da cidadania de seus alunos, está articulado à ideia de que não há como se conceber a educação básica para adultos sem considerar os aspectos sociais, emocionais e as subjetividades de seus integrantes. Como desdobramento, esta pesquisa busca possibilidades para que esse espaço seja concebido no território escolar, tornando-se elemento de resistência aos diversos fatores que levam seus estudantes ao abandono da escola (Fonseca, 2020).

Tomando por base o que foi preconizado por Freire (2011b, p. 98), para o qual "partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele", acredita-se que a relação

dialógica propiciada pelo atendimento presencial e individualizado na Rede CEJA tenha potencial para se fortalecer e garantir que seus territórios sigam na contramão do silenciamento de vozes.

Evidencia-se, portanto, a relevância do CEJA como uma escola que visa ao acolhimento e fortalecimento de vínculos e relações, de modo a assegurá-la como uma garantia prevista em lei, que favorece principalmente aos estratos da classe trabalhadora mais expropriados de seus direitos. Em face disso, reitera-se o seguinte, a partir de Rummert (2019, p. 38): "A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe". A próxima seção aponta alguns dos marcos legais implementados na última década que tensionam esse aspecto.

1.3.2 Breve panorama da Rede CEJA: desdobramentos dos marcos legais no território da escola

Nesta subseção, pretende-se relacionar a Rede CEJA aos marcos legais implementados na década de 2012 a 2022, nos âmbitos nacional e estadual para a modalidade EJA. Tomando o contexto de pandemia como ponto de partida, visto que foi um momento crucial da negação do direito ao acesso à educação, as análises se propõem a investigar o vivido no CEJA Piabetá a partir de sua processualidade histórica.

Como mencionado anteriormente, essa rede de escolas é oriunda dos antigos CES criados na década de 1970 no contexto da ditadura civil-militar. Atualmente, o modo de oferta do ensino se dá sob o regime semipresencial, com os estudantes atendidos de maneira individualizada pelos professores.

No entanto, a Rede CEJA avança para se desvencilhar do seu caráter original – escola pós-ditadura voltada à formação técnica – e para isso, precisa se consolidar como propulsora da emancipação ontológica e epistemológica para aqueles e aquelas cuja força de trabalho está empregada na constituição das grandes riquezas de nosso país (Brasil, 2000).

Nesse sentido, embora os marcos legais apresentados digam respeito ao período 2012-2022, é importante mencionar que os trabalhos de Monaco (2017) e Cruz (2018) favorecem a compreensão do contexto histórico que envolveu a criação desses espaços formais de escolarização no Estado do Rio de Janeiro. Ou seja, fortemente influenciado pelo regime militar, em que "o formato educacional aplicado aos jovens e adultos pelas políticas

educacionais junto aos cursos supletivos era o que mantinha a formação dos indivíduos para o trabalho" (Monaco, 2017, p. 41). Em relação a isso, Mônaco (2017, p. 47) lembra que:

> Havia contradição nas palavras do governo militar, pois, o sistema regular de ensino nem mesmo suportava a demanda de adultos a serem alfabetizados e escolarizados. Outra controvérsia notada era o fato de os adultos da classe média, filhos de militares e de famílias influentes se beneficiarem da expansão do ensino superior, ao passo que ao público desfavorecido estava reservada a campanha em massa de alfabetização, ou mesmo o ensino profissionalizante, que se tornou obrigatório pela Lei nº 5.692/71, no intuito de suprir a demanda da mão de obra em ascensão.

No entanto, diante do cenário de redemocratização "a doutrina do Ensino Supletivo tão em voga durante o regime militar caiu em desuso" (Cruz, 2018, p. 58). A autora lembra que *ensino supletivo* foi, inclusive, uma expressão suprimida na LDB, em 1996, e que, diante das reformulações propostas nesse período "os aspectos do ensino supletivo perderam o sentido" (Cruz, 2018, p. 58), afinal, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação devem ser levadas em consideração "as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Por outro lado, diante de crises, o Estado educador desenvolve novas estratégias que viabilizam a permanência de sua posição e conduzem ao convencimento e ao silêncio da maioria, levando à "conformação política, social e cultural aos interesses majoritários da sociedade" (Martins; Neves, 2021, p. 41).

Tal apontamento torna-se reforçado pela atual fase do capitalismo, em que as relações entre trabalho e escolarização vêm sendo paulatinamente modificadas. Se no que remonta ao período de redemocratização do Brasil, a necessidade de qualificação da mão-de-obra dava ênfase ao ensino técnico-profissionalizante, o contexto da segunda década do século XXI, por sua vez, aponta para um aumento nas demandas do setor de serviços, requerendo uma formação que se adapte rapidamente às necessidades desse sistema de trabalho.

Desse modo, o trabalho de Cruz (2018) ajuda a compreender a trajetória da EJA no Rio de Janeiro desde o seu caráter de suplência, com os Exames de Madureza e posteriormente, supletivos; passando pela criação dos CES e seguindo até os tempos atuais, com os CEJAs servindo à formação da classe trabalhadora que integra, em grande parte, o setor de serviços.

É nessa rede específica, composta por 58 escolas públicas distribuídas por todo o Estado, que uma parte dos mais de 200 mil[29] estudantes matriculados em 2022 na EJA estadual do Rio de Janeiro podem vislumbrar a possibilidade de conciliar estudos, trabalho e disponibilidades de horário. Por essa razão, consideramos que por serem cada vez mais apartadas da ideia de espaço favorável à passagem para a consciência crítica, as instituições escolares públicas para a classe trabalhadora reforçam a necessidade da luta para se garantir a EJA como um direito (Alvarenga, 2019).

> Se por um lado, podermos afirmar que o direito à educação avançou nos fornece o discurso objetivo da lei pela luta sobre a repartição de um bem ou, na linguagem neoliberal, de uma mercadoria, por outro lado este direito não assegura a repartição dos meios de produção e socialização das riquezas produzidas pela classe trabalhadora. É de interesse, em última instância, direito tutelado pelo Estado burguês (Alvarenga, 2019, p. 91).

Em relação à experiência da Rede CEJA, apesar de o processo de aprendizagem ocorrer de modo individual (com cada estudante sendo atendido por um professor), e de alguns CEJAs não disporem de espaço físico suficiente, há ambientes nessas escolas – mesmo que um saguão de espera – em que seus estudantes se reúnem para estudos e têm a possibilidade de encontros que permitem a identificação como pares, como integrantes da classe trabalhadora.

Expandindo as análises sobre o contexto empírico dos CEJAs, retomamos aqui o ano de 2011, quando por meio da Resolução SEEDUC nº 4.673/2011, os CES tiveram sua nomenclatura alterada para Centros de **Estudos** de Jovens e Adultos. Nessa Resolução ficaram definidos os critérios para classificação dessas escolas, vinculando o quantitativo de docentes e funcionários ao número de alunos matriculados[30]. Desse modo, ao passo que os estudantes não permanecem na escola, reduz-se também o número de docentes, gerando implicações diretas aos aspectos relacionados ao fechamento de turmas (Rummert; Ventura, 2021; Fórum de EJA, 2022).

---

[29] De acordo com os dados do Mapa de Coleta do Censo Escolar 2022 é de 203.881 o número de matrículas declaradas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas em todo o Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FMapa%20das%20Escolas>.

[30] Atualizado por meio da Resolução Conjunta SEEDUC/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1513/2020, em que, segundo o Art. 3º - O § 2º do art. 10 da Resolução Conjunta SEEDUC/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1.511/2019, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 10 - (...) § 2º - O quantitativo de alunos definirá a alocação dos professores regentes das Unidades CEJAS (Centros de Educação de Jovens e Adultos) e dos CEJAS Vinculados (Centros de Educação de Jovens e Adultos) de acordo com o Anexo V, excetuados os casos expressamente autorizados conjuntamente entre a Subsecretaria de Gestão Administrativa e a Coordenação da Rede CEJA/CECIERJ."

Nos CEJAs, a alocação da carga horária docente é feita em blocos de horários que permitem a frequência dos educandos a qualquer momento, o que eleva essas escolas à característica de serem favoráveis, principalmente, a sujeitos já inseridos no mundo do trabalho. Por conta da não obrigatoriedade de frequência diária e em horários fixos, jovens e adultos trabalhadores encontram nessa flexibilidade o maior atrativo para se matricularem no CEJA com vistas à conclusão do ensino.

Cabe explicar que até o ano de 2011 a SEEDUC era integralmente responsável pela gestão das escolas da Rede CEJA. No entanto, nesse mesmo ano ocorreu a transferência da gestão pedagógica para a SECTI, por meio de Decreto Estadual e, desse modo, a Rede CEJA passou a estar sob responsabilidade da Fundação CECIERJ[31]. Assim, desde o ano de 2011, a Fundação CECIERJ é a responsável por definir as ações pedagógicas para os CEJAs, mas, além disso, compartilha das decisões administrativas que envolvem, inclusive, o horário de funcionamento das unidades e o número de docentes alocados.

Segundo Bielschowsky *et. al.* (2018, p. 214):

> O projeto preparado em 2012 junto à Rede CEJA desdobrou-se nas seguintes ações concretas:
>
> - discussão de uma matriz curricular própria para o público de EJA, considerando a realidade dos alunos da Rede CEJA no Estado do Rio de Janeiro e o sistema semipresencial de ensino;
> - definição de um currículo mínimo que deve ser cumprido por todas as escolas da Rede CEJA;
> - debate sobre procedimentos de avaliação comuns a todas as escolas, incluindo o número de provas correspondentes ao conteúdo de cada série do ensino regular e por disciplina, em consonância com a carga horária mínima obrigatória para o cumprimento da matriz curricular. Essa atitude ajudaria a compor um sistema de avaliação autônomo para as escolas, garantindo o currículo de cada uma, segundo o perfil de seus alunos e do seu contexto socio-cultural-econômico;
> - discussão de procedimentos acadêmicos que permitissem um registro seguro dos dados dos alunos, matrícula, registro de notas e das ações pedagógicas desenvolvidas por professores nas escolas;
> - estudo e seleção de recursos e ferramentas tecnológicos, próprias da EaD e adequadas à realidade dos alunos da Rede CEJA.

No cumprimento do que foi previsto no Decreto 43.349/2011, o projeto de gestão compartilhada entre as duas secretarias se consolida por meio da Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ Nº 1224, que em 2014 “transforma e estabelece

[31] O Decreto nº 43.349 de 12 de dezembro de 2011, transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para Secretaria de Ciência e Tecnologia, e compartilha a gestão administrativa das referidas unidades/modalidades.

normas, rotinas e procedimentos relativos à gestão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma semipresencial nas unidades CEJA [...]" (Rio de Janeiro, 2014, p. 16).

No entanto, diante desse compartilhamento de gestão, a cada ano a SEEDUC se coloca mais apartada das decisões que envolvem a Rede CEJA, o que pode ser observado inclusive na divulgação de certos marcos legais, como ocorrido na Resolução Nº 5330/2015 já revogada, e pelos dados disponibilizados em seu site oficial, que não apresentam informações sobre os CEJAs. A Figura 3 mostra que, apesar de selecionado o nome da escola, a tela aparece sem os dados.

Figura 3 – Tela de Indicadores Educacionais da SEEDUC

Fonte: SEEDUC em Números, 2023. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros>.

É também na Resolução Nº 1224/2014 que a nomenclatura dos CEJAs é mais uma vez modificada, substituindo-se o termo "Centros de **Estudos**" para "Centros de **Educação**". Por sua vez, fica denominado CEJA VINCULADO o espaço de extensão administrativo e pedagógico das UNIDADES CEJA em Unidades Escolares da SEEDUC[32].

Um ponto muito relevante sobre os CEJAs Vinculados é que esse tipo de unidade escolar não possui assessoramento técnico-administrativo ou técnico-pedagógico próprios[33]. Além dos docentes das disciplinas, o CEJA Vinculado conta apenas com um diretor-adjunto e faz jus a

[32] O Anexo I da Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ Nº 1224, de 15 de maio de 2014, apresenta as unidades escolares da SEEDUC onde funcionará o espaço de extensão administrativo e pedagógico (CEJA Vinculado) da Unidade CEJA que absorverá o CEJA Vinculado. Esses CEJAs eram considerados modalidade dentro das escolas regulares e, embora estejam situados no território dessas escolas, com a nova Resolução, se desvinculam de escolas regulares e passam a estar vinculados a outro CEJA, dentro da mesma Regional Administrativa.

[33] É possível ver mais sobre a estrutura básica dos CEJA(s) na Resolução Conjunta SEEDUC/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1513 de 05 de fevereiro de 2020.

professores extraclasse que, diante da ausência de concurso público, tornam-se cada vez mais escassos. Desse modo, em um CEJA Vinculado, tanto as ações administrativas como as pedagógicas tornam-se estritamente dependentes das decisões do CEJA Vinculante, o que diz respeito, inclusive, à gestão dos recursos financeiros. Destaca-se que o campo empírico da pesquisa é justamente um CEJA Vinculado, situado a quase vinte (20) quilômetros de seu CEJA Vinculante, que fica na cidade de Petrópolis.

Fechando esse parêntese, como docente na Rede CEJA posso afirmar que, de imediato e para alguns, a presença da Fundação CECIERJ gerou esperanças e uma visão otimista, afinal, estamos nos referindo a uma Fundação dedicada a projetos e parcerias importantes entre instituições públicas. Um exemplo é o Consórcio Cederj, que oferta cursos de graduação na modalidade EaD em regime semipresencial, em parceria com instituições de ensino superior públicas do Estado do Rio de Janeiro. A aproximação com os CEJAs levou a considerar que tal parceria poderia promover a visibilidade de uma rede de escolas tão habituadas ao vilipêndio da EJA.

Contudo, sob a gestão administrativa da SEEDUC/RJ, as ações pedagógicas da Fundação CECIERJ não foram suficientes para evitar que entre os anos de 2015 e 2019 fossem fechados quatro CEJAs Vinculados[34], a saber: CEJA Aperibé, CEJA Italva, CEJA Conselheiro Paulino e CEJA Conceição de Macabu. Posteriormente, houve ainda a extinção do CEJA Vinculado São João de Meriti, amenizada, no entanto, pela simultânea criação do CEJA Vinculado Belford Roxo, migrando-se o atendimento da comunidade escolar para outros municípios.

Esse fechamento de escolas ocorreu no mesmo ano em que se articulava o pacto decenal entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, materializando-se a desconsideração da EJA em diversas frentes. No ano de 2014, esse pacto, o Plano Nacional de Educação (PNE)[35], veio como um compromisso firmado a fim de que todas as esferas, independentemente do governante que as representem, estejam comprometidas com o objetivo mister de melhorar a qualidade da educação brasileira em suas diversas etapas e modalidades.

O objetivo do PNE envolve elementos que visam, entre outros, a redução das desigualdades sociais, o fortalecimento do processo de democratização, a ampliação das taxas de alfabetização, além da formação docente e da valorização dos profissionais da educação. No

[34] Nota-se que na Resolução nº 1224, de 2014 são descritas as quantidades de 25 CEJA(s) Vinculados, ao passo que na Resolução nº 1511, de 2019, esse quantitativo passa a ser de 21 unidades.

[35] O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

entanto, durante sua vigência, ações como o fechamento de turmas, a homologação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM), são percebidas como iniciativas desvinculadas de qualquer compromisso com a EJA que, por sua vez, é encarada como uma das modalidades negligenciadas (Aguiar, 2018).

Em análise similar, Catelli Jr. (2019) aponta que na primeira versão da BNCC, em 2015, a EJA sequer foi mencionada. Já na segunda versão, apenas acrescentaram a expressão *jovens e adultos* em seguida de crianças e adolescentes, como se as manifestações postas no campo da educação se dessem apenas pela mera alteração de nomenclatura, desprezando-se tudo o que cabe nas discussões em torno das modalidades. O autor reconhece, ainda, que a ausência da problematização em torno das especificidades da EJA "expressa um descaso com esta enorme fatia da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação em algum momento da vida" (Catelli Jr, 2019, p. 318).

Ainda no tocante ao PNE, Julião (2019) recorda que as ações previstas não garantiam a ampliação do acesso a essa modalidade. Em face disso e das vinte (20) metas apresentadas para o decênio 2014-2024, as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) reforçam observações necessárias à EJA, destacando-se entre elas:

> Ultrapassar a visão da educação compensatória e aligeirada que ainda marcam as ofertas de EJA, sejam em cursos ou exames; assumir a isonomia dos alunos da EJA frente aos demais alunos da educação básica no que tange a financiamento; perceber que a discussão da educação à distância como modalidade é um entrave para sua real compreensão, enquanto dimensão de ambiente de aprendizagem em rede, que com as tecnologias disponíveis hoje deveriam possibilitar que de fato os trabalhadores fossem mais sujeitos em todos os espaços que ocupam (Brasil, CONAE, 2014).

Frente às alterações estruturantes da educação básica e a promulgação dos marcos legais da última década, "o PNE foi aprovado na perspectiva de garantir que o país [...] tenha razões para festejar a superação das heranças coloniais [...] que amarram seu futuro ao peso de um passado escravocrata" (Lázaro, 2019, p.40). Porém, ao observar a redução do financiamento para a EJA, vê-se a contradição entre o previsto no documento e as ações realizadas pelos últimos governos, principalmente, no período 2016-2022.

Embora a conjuntura atual torne premente a problematização do acesso à Educação de Jovens e Adultos como um direito em risco, é plausível reforçar que sua trajetória em nosso País sempre esteve tensionada por disputas que, ao serem agudizadas pelo contexto pandêmico, violaram de imediato as funções primárias da EJA.

Retomando o previsto no Parecer 11/2000, tem-se que a função reparadora visa restaurar um direito negado, garantindo o reconhecimento da igualdade, reduzindo discriminações e a decorrente estratificação social. Assim, a modalidade

> deve ser vista como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola [...]. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000).

Para além da reparação e igualdade no exercício de direitos, há a função equalizadora, que pode ser pensada como um ponto de partida para a igualdade de oportunidades (Brasil, 2000). Segundo o Parecer 11/2000:

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais [...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, n. p.).

Dessa forma, diante da maior distância que se teve em relação ao direito à educação, maiores devem ser as possibilidades de reparação a fim de corrigir esse afastamento do exercício de um direito. O Parecer 11/2000 apresenta a terceira função da EJA como um possível caminho na direção de descobertas do indivíduo em torno da realização de si e essa estaria diretamente relacionada ao que se trata por qualificação (Brasil, 2000, p. 11). Assim, a função permanente, ou qualificadora, ressalta a "tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida" (Brasil, 2000, p. 11). Essa função abarca a incompletude do ser humano e sua vontade de seguir em direção a novas realizações pessoais, sejam elas por meio dos espaços escolares, ou não.

Durante a pandemia, essas funções primárias foram violadas para os educandos do CEJA Piabetá. Diante das escolas fechadas, os trabalhadores estudantes, sujeitos da EJA comumente oriundos de uma história de exclusão, não puderam usufruir da função reparadora que, ao inclui-los na escola, se coloca como uma "via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual" (Brasil, 2000, p. 8).

Esses educandos também não puderam usufruir da função equalizadora, visto que, no caso específico do ERE no Estado do Rio de Janeiro não houve preocupação em se desenvolver ações para garantir sequer o acesso à internet. Sobre isso, os dados produzidos pela própria SEEDUC/RJ acerca do ensino remoto apontaram que a baixa interatividade se deu

principalmente nas "áreas periféricas onde se encontra boa parte da população de mais baixa renda do estado" (Nicodemos; Serra, 2020, p. 883).

No tocante à função qualificadora, o que dizer sobre o desejo por qualificação num contexto angustiante, em que a COVID-19 gerou impactos sociais e econômicos de modo contundente? Como educandos trabalhadores poderiam almejar qualificação quando a grande busca era por sobrevivência? Como se qualificar diante dos altos índices de desemprego e precarização do trabalho? Durante uma catástrofe, como afirma Harvey (2020, p. 21), "os impactos econômicos e sociais são filtrados através de discriminações 'costumeiras' que estão evidentes em todos os lugares".

Por essa razão, para além da pandemia, compreender a escola como espaço e processo vai ao encontro da concepção pautada em Lefebvre de que "o espaço envolve as contradições da realidade social, pois, transformado em produto social, torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo" (Alvarenga; Fernandes, 2021, p. 105). A isso, podemos acrescentar o sentido da função reparadora da EJA, por considerar que a educação realizada no território da escola tende a possibilitar a democracia e a redução de desigualdades a partir da construção de conhecimento em busca de uma sociedade mais igualitária (Brasil, 2000).

Amplificando o campo da educação ao cenário econômico, têm-se as reformas neoliberais valendo-se de novas roupagens para obtenção de consenso sobre suas medidas. Um exemplo é o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a oferta da educação básica na modalidade a distância. Cumprindo a definição de que cabe ao Poder Público incentivar "o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, LDB, 1996), o artigo 80 da LDB/1996 é revisitado mais de duas décadas depois, em 2017, logo em seguida ao golpe político-empresarial-midiático[36] de 2016.

Freitas (2014, p. 1089) lembra que a lógica propagada pela perspectiva neoliberal no início do século XXI visava cooptar a educação pública a partir de reformadores empresariais que se viam entre a necessidade de trabalhadores mais qualificados e o risco de perder o controle ideológico que responsabiliza a escola por seus resultados. No entanto, a conjuntura neoliberal pós-golpe veio a distanciar a educação de um processo democrático, disseminando para isso uma lógica individualista, posta a desprezar a relevância do coletivo de classes e do Estado

[36] O golpe parlamentar de 2016 resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher democraticamente eleita pelo voto popular na história do Brasil. Sobre a crise que envolveu tal contexto sugerimos a leitura do texto de Boito Jr (2016) e dos demais textos inseridos na obra "Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil", publicado pela Editora Boitempo.

como garantidor de direitos; aspectos apresentados por Catini (2021, p. 38) como uma barbárie permeada de contradições. No mesmo sentido, Magno e Barbosa (2011, p. 121) já apresentavam:

> Em outras palavras, estamos diante de um tipo de indivíduo desvinculado de pertenças coletivas e desprovido de qualquer tipo de proteção social fornecida pelo Estado e, por isso, inviável de ser pensado como padrão universal de comportamento em uma sociedade que busca a diminuição das desigualdades sociais.

Como se sabe, a busca pela redução das desigualdades não é característica do neoliberalismo. Nota-se, por exemplo, que em um curto período o governo de Michel Temer (2016-2018) consolida as grandes contrarreformas, aproveitando sua ascensão ao poder a partir do golpe, para cumprir o *modus operandi* dessa ideologia que, segundo Fernandes (2021, p. 27):

> Visando barrar a manutenção e o avanço de um Estado pautado em políticas de bem-estar social, o neoliberalismo age na demonização do Estado e na exaltação do mercado, de modo a silenciar rapidamente questões importantes na relação Estado-Sociedade, como por exemplo, a democratização da educação.

Dentre essas medidas, no mesmo ano de 2017, a Lei Nº 13.415/2017 altera a LDB/96 apresentando que "a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação" (Brasil, 2017). Porém, a implementação da Base, cujo foco está no Novo Ensino Médio, se deu de modo muito discrepante entre as instituições, seja na rede privada ou pública. Para a última, é representada pela perda de conteúdos e alocação de docentes apenas para suprir carências, enquanto para a primeira atrela o ensino médio à formação técnica, ampliando a carga horária do estudante na escola.

Seja como for, em ambas as esferas – pública e privada – o NEM representa a padronização que manterá o controle sobre a educação definida para as camadas mais precarizadas da população.

> Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar (Freitas, 2014, p. 1107).

Sendo a EJA uma modalidade fortemente ligada à classe trabalhadora, há ainda que se considerar os impactos da Reforma Trabalhista sobre seus sujeitos. Durante o governo Temer também foi sancionada a Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando-se a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) sob a justificativa de "adequar a legislação às novas relações de trabalho" (Brasil, 2017). Ou seja, uma medida imposta para legitimar a precarização, com a marca neoliberal de responsabilização única e exclusiva do indivíduo (Antunes, 2018; Freitas, 2014).

Ademais, na década 2012-2022, outra medida dava pistas dos encaminhamentos da EJA semipresencial para a oferta prioritariamente a distância, apesar de já ser inscrita na modalidade EaD. Quando se é publicada a Resolução CNE/CEB Nº 3 de 21 de novembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio são atualizadas e passam a estar alinhadas às alterações realizadas na LDB/96 pela Lei Nº 13.415/2017.

Assim, a Resolução nº 3 recupera o Decreto Nº 9.057/2017 e define, entre outros, o seguinte: "Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, [...] desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado" (Brasil, 2018). Embora no tocante à Rede CEJA, a Resolução aparentemente não representasse grandes alterações na matriz curricular[37], há que se problematizar seus desdobramentos para a EJA, especialmente no Estado do Rio de Janeiro.

Primeiro, porque mediante essa alteração percebe-se um incentivo à redução da presença do aluno na escola – anteriormente, a requisição de carga horária cumprida a distância era de 60%, no caso da etapa do ensino médio. Em segundo, porque apesar de não estar explicitamente relacionada à Resolução nº 3, no ano seguinte foi publicada a Resolução Conjunta SEEDUC/FUNDAÇÃO CECIERJ Nº 1511 de 26 de dezembro de 2019, que estabelece critérios de classificação escolar em novas categorias.

Dessa forma, atualiza-se a Resolução SEEDUC Nº 4.673/2011 com base em novos critérios classificatórios que definem a estrutura básica dos CEJAs na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Essa publicação é bastante significativa, visto que ocorreu pouco tempo depois da Resolução Nº 3/2018 e representou concretamente a otimização da Rede CEJA ocorrida nessa época. Conforme consta nos anexos I e II do referido documento, a Rede deixa de ser

[37] Os estudantes que cursam o Novo Ensino Médio integralmente na Rede CEJA não são afetados pela supressão dos conteúdos curriculares, visto que esses foram remanejados na nova matriz. Por outro lado, os que se matriculam para dar continuidade ao processo iniciado em outra escola são impactados pela reformulação e ausência de determinadas disciplinas.

composta por 61 escolas e passa a contar com 57, sendo 36 CEJAs Unidade, ou CEJAs Vinculantes, e 21 CEJAs Vinculados, conforme Figuras 16 e 17, presentes nos Anexos C e D.

Além disso, no ano de 2020, a Fundação CECIERJ precisou, compulsoriamente, tornar extinto o CEJA Instituto Benjamin Constant[38]. Para absorção dessa unidade escolar foi criado o CEJA Central do Brasil. Essa situação foi bastante debatida na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e gerou controvérsias por se tratar de um CEJA há anos inserido em um território muito bem estruturado para atendimento aos sujeitos da EJA com algum tipo de deficiência visual. Apesar dos esforços, não se chegou a um consenso e o CEJA Instituto Benjamin Constant foi extinguido.

No ano de 2022, houve a criação de um novo CEJA Vinculado no município de Duque de Caxias – o CEJA Parque Santo Antônio. Desse modo, a Rede CEJA perfaz atualmente um quantitativo de 58 escolas, em que se mantém o total de 36 unidades vinculantes e 22 CEJAs Vinculados. Em síntese, apesar da administração conjunta e da criação de um CEJA Vinculado, não houve ampliação da Rede para CEJAs Unidade.

Uma outra observação, a nível nacional, é sobre o Parecer CNE/CEB Nº 6/2020, reexaminado em 2021 pelo Parecer CNE/CEB Nº 1/2021, em que as discussões e análises foram publicizadas visando "contribuir para a elaboração das Diretrizes Operacionais da EJA alinhadas à BNCC" (Brasil, 2020).

Nota-se que esse documento inicia sua seção de análises dando enfoque ao público jovem que integra a EJA, com idades entre 15 e 19 anos; aspecto presente em importantes discussões da modalidade que tratam do fenômeno da *juvenilização*[39].

Entre os dados apresentados no Parecer nº 6, destacam-se:

> Em 2019, segundo dados do Educacenso 2019, o Brasil registrou 3,2 (três milhões e duzentos mil) estudantes na EJA. Desse total, cerca de 30% (trinta por cento) das matrículas são de jovens com idades entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) anos. Todavia, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) 2018, indicaram que 11,8% (onze vírgula oito por cento) dos jovens nesta faixa etária (1,1 milhão) estavam fora da escola. (Brasil, 2020).

[38] No ano de 2019, o Diretor-geral do Instituto Benjamin Constant anunciou que ao final do ano letivo retiraria o CEJA das dependências do Instituto. É possível ver mais sobre isso em: <http://ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFVSWmVrNVZWVEJSVlZsMFRWVk5NVkpETURCT1JVVTFURlJyZDFGclRYUk9WVTB3VFd0Rk5VNUVZelJSVkVKSA==&p=OA==&tb=Y2VqYSBiZW5qYW1pbiBjb25zdGFudCYjMDEzOw>. Acesso em: mar. 2023.

[39] Sobre esse fenômeno na EJA do Estado do Rio de Janeiro sugere-se a leitura da dissertação de Fernandes (2021b): "A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro".

Enquanto o mundo vivia uma crise sanitária catastrófica, enfatizamos que a educação para a classe trabalhadora no Brasil foi colocada como um verdadeiro palco de experiências. Nesse sentido, a EJA é novamente desconsiderada e deixada em último plano. Portanto, vê-se que na década 2012-2022 constrói-se paulatinamente um campo educacional que responsabiliza estudantes da rede pública por seus resultados, garantindo, assim, o álibi para a negligência social intrínseca aos neoliberais.

Em seu conteúdo, no entanto, os marcos legais parecem considerar as especificidades da EJA. O Parecer Nº 6, por exemplo, apresenta que as diretrizes operacionais pretendidas têm como objetivo contemplar o "espectro amplo, diverso e particular dos sujeitos atendidos pela modalidade, cujas singularidades relacionadas à cultura, tempo e trabalho devem ser respeitadas" (Brasil, 2020).

Percebe-se também a abordagem de pontos bastante interligados à educação técnica e profissionalizante, reforçando uma das metas previstas no PNE/2014 – que é a oferta da EJA integrada à Educação Profissional em no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas. Acerca dos sujeitos da EJA, o documento apresenta:

> Nesse contexto, uma característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. São sujeitos de múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares. Retornar à escola e frequentá-la constitui, dessa maneira, uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica (Brasil, 2020).

O Parecer recomenda ainda "o estabelecimento de parcerias com sistemas de Educação Profissional como as redes de instituições de ensino técnico federais e estaduais e do Sistema S" (Brasil, 2020), organizando o currículo da modalidade conforme as competências e habilidades definidas na BNCC.

Acrescido a isso, há um aspecto que nos alerta, quando no documento é reafirmada "a possibilidade de desenvolvimento dos cursos de EJA por meio da EaD" (Brasil, Parecer nº 6/2020, p. 9). Por outro lado, o Parecer explicita a situação dos sujeitos da EJA em relação ao acesso às TDICs: "[...] nem sempre tem acesso ao computador e internet, instrumento básico e

usual da EaD; e vivem situações diversas como trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal" (Brasil, 2020, p. 9).

Após o reexame do Parecer, é publicada a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, e algo que chama a atenção é que para o Ensino Médio fica definido o limite máximo de 80% (oitenta por cento) da carga horária total ofertada em EaD. No entanto, para os anos finais do ensino fundamental não se aponta nada a respeito.

> Art. 4º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:
> I - a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;
> II - disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;
> III - desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;
> IV - disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e
> V - reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica.
> Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo. (Brasil, 2021)

Frente a isso, tal lacuna permitiria a interpretação de não haver limitações para a oferta de EaD nessa etapa do ensino. Por outro lado, essa é uma suposição muito arriscada, visto que, ofertar a EJA para os anos finais do ensino fundamental sem limites de carga horária na modalidade a distância poderia implicar uma formação inicial extremamente fragilizada. Assim, ao desprezar a participação do educando no território escolar, justamente nessa etapa do ensino, precariza-se ainda mais o avanço desse estudante ao Ensino Médio.

Consideramos, portanto, que embora a Resolução nº 1/2021 afirme a necessidade de se desenvolver estratégias de envolvimento e permanência desses sujeitos e aponte a EaD como alternativa para "flexibilização dos tempos e espaços" (Brasil, 2021), o que ocorre de modo concreto é o esvaziamento de sentido do espaço escolar e, consequentemente, a busca cada vez maior por uma formação aligeirada e apartada do sentido formativo que, na visão desses estudantes, não interfere em suas condições materiais de existência.

Ainda em 2021, estando a pasta da Educação sob o comando do ministro Milton Ribeiro[40] (2020-2022), é publicada a Portaria Nº 962, de 1º de dezembro de 2021, em que fica instituído o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada – EPT, com a oferta de cursos a serem realizados em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, definidas a partir da inscrição e aprovação de seu projeto em processo seletivo.

Verifica-se, por mais esse projeto, um novo marco para a Educação de Jovens e Adultos: o alinhamento à formação profissional. Para a execução do projeto, o Governo Federal divulga o Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos estados, municípios e Distrito Federal. Cabe sublinhar que apesar de ser elaborado por um governo conservador, o material aproveita de várias produções de autores estudiosos da EJA que a tem como objeto de pesquisa e campo a ser defendido.

Nota-se que ao longo da década 2012-2022 medidas significativas foram implementadas no campo da Educação e seguiram o percurso delineado desde a construção da BNCC, em que as políticas públicas de educação definidas para a população brasileira denotam a necessidade de o Estado capitalista-dependente cumprir com eficiência o seu papel a serviço das necessidades empresariais. Na engrenagem de crise desse sistema, faz parte que o desmoronamento das condições materiais de vida permita ao neoliberalismo pôr em xeque inclusive as instituições sustentadoras da democracia; mecanismo fortemente favorecido pelo momento de crise causado pela pandemia.

Diante disso, o papel do Estado como garantidor de direitos vai deixando de ser encarado desse modo pelas camadas populares, sendo substituído por uma ótica que convence trabalhadores e trabalhadoras a assumirem total responsabilidade por suas condições materiais de vida, enxergando-se empreendedores de si mesmos e culpabilizados pelos aspectos de sucesso ou fracasso.

Mais uma vez, chamamos a atenção para a quantidade de marcos legais definidos durante o contexto pandêmico. Enquanto professores e estudantes vivenciavam um drástico momento histórico, as novas medidas definiram de modo contundente os rumos da educação projetada para a classe trabalhadora. Nesse contexto, os educandos da EJA tiveram que lidar

[40] Milton Ribeiro foi ministro da Educação no governo de Jair Bolsonaro entre os anos de 2020 e 2022. Diante de escândalos envolvendo corrupção foi preso, porém, solto logo em seguida por meio de medida judicial. Segundo o site de notícias G1: "O ex-ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro foi preso pela polícia federal no ano de 2022 no âmbito de uma operação, batizada de Acesso Pago, que investiga a prática de tráfico de influência e corrupção na liberação de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação". Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/22/entenda-por-que-milton-ribeiro-foi-preso.ghtml>.

com o enfrentamento da doença em si (envolvidos até mesmo com a perda de amigos e/ou familiares – ou de outras doenças decorrentes – depressão, transtorno de ansiedade, insônia); com o aumento no abismo socioeconômico, redução da renda, desemprego, insegurança do trabalho informal; além dos fatores emocionais exigidos nesse momento de luta por sobrevivência.

Desse modo, esses enfrentamentos também nos provocam como professores que integram a "classe-que-vive-do-trabalho"[41]. Ao refletirmos sobre nossa condição, nas frações ou estratos que ocupamos, e imersos no trato com os estudantes que estão inseridos na EJA, jovens e adultos trabalhadores, há que se ampliar a percepção docente e considerar que esses educandos, além de lidarem com a defasagem escolar, ainda são cotidianamente confrontados por outros inúmeros entraves atrelados às desigualdades sociais e à superexploração do trabalho (Antunes, 2018; Marx, 2017).

Por essa razão, corrobora-se a ideia de Bakhtin (2006) de que a formulação dos signos não se dá a partir de uma consciência individual, apenas. É requerida a interação, a aproximação com outros significados, outros significantes. Ou seja: "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social" (Bakhtin, 2006, p. 32).

Diante das reflexões aqui propostas, acredita-se que a possibilidade de superar tal conjuntura e vislumbrar possibilidades outras só ocorrerá, segundo Freire, ao se refletir sobre sua própria *situacionalidade*. Assim, "da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que vai se desvelando" (Freire, 2011a, p.141).

Considerando que "as ideias sobre educação não são intangíveis, mas sempre conectadas a um espaço e a um tempo determinados e, é claro, à própria história e trajetória do autor" (Plaisance, 2021, p. 9), toma-se como próximo passo apresentar o enfoque metodológico da pesquisa, situando o campo empírico à luz do referencial teórico-metodológico, apoiado em aspectos relacionados às políticas públicas de educação, à EJA e às tensões que permeiam os processos educativos que envolvem a classe trabalhadora.

[41] Antunes apresenta o termo "classe-que-vive-do-trabalho" como uma categoria que, segundo ele, "inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário" (Antunes, 2009, p. 103).

2 PANDEMIA E EJA SOB NOVOS MOLDES: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO OU EXCLUSÃO LEGITIMADA?

Esta seção propõe tensionar aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos e à agudização de seus antigos desafios perante a pandemia de COVID-19, uma conjuntura que fez efervescer crises já existentes e as mesclaram a outras novas. No contexto dos anos de 2020 e 2021, os dados divulgados já apontavam o quanto as consequências do cenário seriam ainda piores para países com grandes desigualdades sociais, como o Brasil (Dieese, 2020; PNUD, 2021).

A contundência dessas desigualdades pode ser notada, inclusive, ao se refletir sobre as primeiras vítimas fatais da doença[42]: no País, uma diarista de 57 anos de idade; no Estado do Rio de Janeiro, uma empregada doméstica de 63 anos[43]. Duas mulheres, duas trabalhadoras integrantes das camadas populares. Duas mortes, dentre milhares, que denotam o fato de que as consequências da pandemia seriam ainda piores para as classes com menor renda.

Em face desse agravamento das desigualdades, a sociedade já sentiria os impactos que, infelizmente, não seriam apenas imediatos. Os retrocessos vividos durante a pandemia influenciariam o futuro dessa sociedade para além, em diversos campos (social, econômico, educacional etc.). No entanto, é preciso levar em conta que, antes mesmo do contexto pandêmico, a classe trabalhadora já se defrontava com um campo socioeconômico em estado crítico, tomado pela redução da renda e de vulnerabilidades que, atualmente, são mascaradas por instituições hegemônicas que as apresentam como um ideal de protagonismo e liderança. Para Antunes (2020):

> As alienações, as coisificações e os tantos estranhamentos, as devastações ambientais, as opressões de gênero, raça, etnia, sexos, todas essas aberrações – e tantas mais – estão sendo desencavadas dos porões mais abjetos [...]. Essas desafortunadas tendências encontraram – a partir da crise de 1968-1973 e especialmente em 2008-2009, um *chão social* mais favorável, que lhes permitiu, pouco a pouco, ressurgir e se intensificar, com seus conhecidos desdobramentos: ritmos estonteantes de corrosão do trabalho; destruição ilimitada da natureza; degradação do mundo rural, convertido em *agrobusiness* e em zonas de extrativismos predatórios; segregação urbana e social etc. (Antunes, 2020, n.p.).

[42] Os dados divulgados pela Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz) apontam que, somente no ano de 2020, foram registrados 230.452 óbitos por Covid-19 no Brasil (LEVY, 2021). Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020>.

[43] Sobre essas e outras vítimas da Covid ver em: <https://www.institutowalterleser.org/dossiecovid-vitimas>.

Nesse momento histórico, o caos e a falta de ações sistematizadas por parte do poder público se deram em diversas esferas, mas, no que diz respeito à EJA envolveu as contradições do real, especialmente, a produção de mais desigualdades no interior do que poderia propiciar avanços na democratização da oferta do ensino. O contexto do ERE mediado por TDICs tanto desprezou estudantes que não tinham acesso à internet, como os que possuíam dificuldades relativas aos equipamentos e ao manuseio dessas tecnologias – aspecto ilustrado na charge a seguir (Figura 4).

Figura 4 – Charge de Lézio Junior sobre ensino remoto e desigualdades

Fonte: Pazin, 2020.

Os sujeitos da EJA estão, desse modo, inseridos em um conflituoso contexto de oferta do ensino, no qual o tempo dialógico se torna cada vez mais escasso e a formação, aligeirada. A busca por essas escolas para jovens e adultos passa a ser, portanto, pelo atendimento às demandas impostas por um mercado em que "empreendedorismo é a palavra de ordem" (Catini, 2019, p. 37). Uma síntese da educação brasileira posta sob o jugo do neoliberalismo, ideologia que não se restringe a uma política econômica, mas, de um desdobramento do processo de acumulação capitalista em determinado estágio de crise estrutural (Lambertucci; Ersina, 2022).

Sob essa estratégia, as políticas públicas vigentes durante a pandemia orientam a classe trabalhadora na direção de uma escola esvaziada de sentido, em que sua função certificadora é apropriada pelo educando da EJA de modo deslocado do processo formativo. Diante dessas demandas, o certificado reconfigura como instrumento burocrático, mas, útil à inserção em um posto de trabalho que garanta condições básicas de existência.

Sendo em parte inseridos na categoria que Antunes (2009) trata por "classe-que-vive-do-trabalho", os estudantes da EJA foram profundamente afetados pela conjuntura pandêmica, em diversos aspectos. No caso específico dessa modalidade houve ainda um drástico desvelamento dos embates enfrentados por seus sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras, para os quais se ressalta, contudo, a precarização que envolve suas ocupações (Rummert, 2021; Mattos, 2019). Nesse sentido, Mattos (2019) reforça em Marx que uma visão restrita da classe trabalhadora não dá conta do conjunto de situações que por ela são enfrentadas, requerendo, portanto, uma visão bastante ampliada dessa classe.

Em face disso, julga-se importante apresentar os índices relacionados às condições de trabalho da população brasileira como modo de sublinhar as marcas sociais que dizem respeito aos trabalhadores e trabalhadoras inscritos na modalidade. São números expressivos que, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), denotam diversos aspectos a reforçar a insegurança em torno da renda da população.

Tais estudos apontam, entre outros, o seguinte: o aumento de 19,3% no número de trabalhadores sem carteira assinada, uma taxa de informalidade de 40,1% da população ocupada – representando o número de 38,2 milhões de trabalhadores informais, uma população com 4,6 milhões de pessoas desalentadas[44], e o rendimento real domiciliar por pessoa (per capita) atingindo seu menor valor desde 2012 (Dieese, 2022).

Recorda-se em Mészáros (2008, p. 27, *grifos do autor*) que no projeto societal do capitalismo, a relação estabelecida entre educação e trabalho implica no fato de que "o capital deve permanecer sempre *incontestável* [...]. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (Mészáros, 2008, p.27). Sobre esses aspectos, e em relação aos educandos da EJA, cabe ressaltar que trazem consigo marcas sociais que os refletem como uma população em boa

[44] Na definição do IBGE, a população desalentada é definida como aquela que estava fora da força de trabalho por uma das seguintes razões: não conseguia trabalho adequado, ou não tinha experiência ou qualificação, ou era considerado muito jovem ou idosa, ou não havia trabalho na localidade em que residia – e que, se tivesse conseguido trabalho, estaria disponível para assumir a vaga. Dessa forma, a população desalentada faz parte da força de trabalho potencial. Disponível em: <https://istoe.com.br/brasil-tinha-46-milhoes-de-pessoas-desalentadas-no-1o-trimestre-diz-ibge/>.

parte mais pauperizada, alienada de seus direitos e para a qual o acesso à educação pode representar uma potente ferramenta contra o sistema capitalista que tudo converte em mercadoria, inclusive a força de trabalho.

Infelizmente, a consciência apresentada por boa parte desses sujeitos, trabalhadores educandos jovens e adultos, vai ao encontro do que há mais de quarenta anos foi denominado por Freire (1979, p. 36) como "consciência semi-intransitiva", elemento atrelado à estrutura social e à realidade concreta do contexto de dependência no qual as camadas populares de nosso país ainda hoje estão inseridas. Para Gramsci (2000 apud Martins; Neves, 2021), "a consciência de classe do proletariado se constrói na reflexão e na ação, em meio ao enfrentamento de problemas concretos resultantes da estrutura e da dinâmica capitalistas". Por isso, considera-se que há uma intencionalidade ideológica ao se incentivar a migração integral do território da escola para espaços virtuais.

Freire (1979) chama a atenção, ainda, para o fato de que "uma consciência historicamente condicionada pelas estruturas sociais [...] não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica" (Freire, 1979, p. 35). Ou seja, é somente a partir de um movimento das classes subalternas[45] em direção à percepção estrutural, à apreensão da problemática, que se tem a possibilidade de superar tal nível de consciência. Reforça-se, assim, a ideia de que uma escola de EJA balizada pela vertente emancipatória tornar-se-ia um campo fecundo para a transformação da realidade por seus estudantes.

Corroborando Marx, Freire (2011b, p. 142) afirma que "a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade" e, a respeito disso, se dá o interesse em torno das relações ocorridas na escola justamente pelo fato de que essas, ao serem tecidas pelas linhas de determinado tempo histórico, acabam por refletir os modos de produção da vida bem como os modos de se perpetuar (ou transformar) uma sociedade (Sposito, 2003, p. 211).

No que envolve a educação de adultos tem-se ainda mais clareza em torno dos porquês de a conscientização promovida por meio do espaço escolar ser um projeto inconcebível para a classe hegemônica. Em relação ao contexto brasileiro, Freire (1979, p. 46) afirma que:

> Por isso a conscientização é um projeto irrealizável para as direitas. [...] A direita não pode desmascarar-se; não pode também dar ao povo os meios de desmascará-la mais do que ela deseja. Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas, o que não se pode esperar da direita. Também

[45] "Nessa acepção, as 'classes subalternas' correspondem àquelas que, na luta revolucionária, podem constituir-se em uma 'frente única' anticapitalista, particularmente o campesinato e o proletariado" (Mattos, 2019, p. 141).

> não pode haver conscientização popular para a dominação. Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural.

Complementando essa ideia numa concepção gramsciana, pode-se dizer que "a consciência de ser desenvolve a vontade política de tornar-se" (Martins; Neves, 2021, p. 132). Por isso, consideramos que a relação entre a classe trabalhadora e a EJA, notoriamente negligenciada nas agendas dos governos de 2016 a 2022, seja um ponto importante no sentido de seus sujeitos, "aos quais vem sendo negado, ao longo da história e a partir de diferentes estratégias, o pleno direito à educação de qualidade socialmente referenciada" (Rummert; Ventura, 2021, p. 7).

Apesar de constitucionalmente assegurada para todos e todas que não tiveram possibilidade de acesso ou continuidade da escolarização em idade própria, a modalidade Educação de Jovens e Adultos, diante do contexto pandêmico, foi [mais uma vez] desprezada. Esse contexto acarretou o fechamento das escolas e durante o ERE exigiu a adaptação de docentes e discentes ao uso de TDICs. Acerca da utilização desses recursos, que Batela Neto (2021, n.p.) denomina Tecnologias Digitais (TD), é apresentado o seguinte:

> No campo educacional, as TD transformaram-se na pedra de toque dos formuladores do Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma vez que seus usos podem conectar os sujeitos, possibilitando a comunicação e a interação entre seus pares, através da troca de mensagens de texto, áudio e imagem, via aplicativos, ou mesmo por meio de redes sociais, de forma síncrona e assíncrona, viabilizando, a priori, a continuidade das aulas e o desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas em ambientes virtuais. Mas ao reservarem às TD e seus usos o papel de destaque na resolução dos problemas sociais/educacionais, os sujeitos, principais atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, são secundarizados e reificados pelo fetiche que aliena-os desses mesmos processos (Neto, 2021, n.p.).

Ainda em relação à tecnologia, reitera-se que essa "enquanto expressão teórico-prática da ciência, configura, atualmente, uma agregação de interesses político-econômicos, um poder social" (Machado, 2012, p. 171). Desse modo, o papel desempenhado pelas TDICs para os sujeitos da EJA não pode ser considerado do mesmo modo que ocorre para os sujeitos do ensino regular, nem tampouco, da forma que se dá para estudantes de formações continuadas ou de nível superior em cursos realizados na modalidade EaD.

Como afirma Bakhtin (2006, p. 31):

> No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.

No contexto do Estado do Rio de Janeiro, a necessidade de isolamento social como medida imediata de contenção do vírus exigiu que as atividades escolares[46] se dessem remotamente. O ensino passou a ser, então, ofertado por meio de plataformas virtuais em todas as etapas e modalidades[47], expressando, desse modo, a responsabilidade do Estado sobre a negação de um direito.

Mediante o fechamento das escolas vieram à tona aspectos como, por exemplo, a tecnologia disponível nos lares brasileiros, as ferramentas necessárias ao ensino remoto e as possibilidades financeiras requeridas para a continuidade dos estudos via meios digitais. Todos esses evidenciaram ainda mais a precariedade da educação na rede pública, em específico, quando requisitadas as tecnologias.

Desse modo, o ERE acarretou a interrupção do ensino para aqueles e aquelas cujas condições materiais não permitiram a participação nessas plataformas que, de imediato, exigiram acesso à internet, equipamentos e ainda, disponibilidade para apreensão de conhecimentos no que diz respeito ao manuseio das ferramentas digitais. Esse modo de oferta sem instrumentos de acesso por quem dele necessita tornou-se, então, uma forma de exclusão.

Ora, uma longa ponte entre duas cidades, por exemplo, não será amplamente utilizada por quem não tem acesso a um veículo para atravessá-la. Por outro lado, se alguém ganha uma "carona", ou ainda, por uma força maior decide atravessá-la a pé, mesmo que ao custo de sangue e suor, acaba por ser considerado por aqueles que o assistem como um caso de sucesso individual, lançando todos os demais à responsabilização única e exclusiva pelo fracasso e "falta de vontade" diante da travessia.

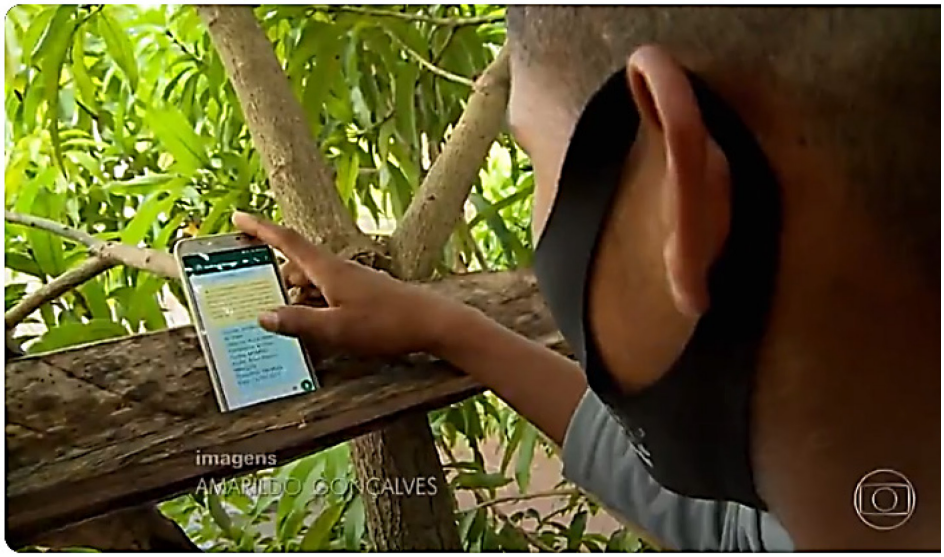
E eis, então, um exemplo típico do propagado pelas ideias neoliberais, que pregam que todos podem alcançar bons resultados conforme seu próprio mérito, desde que se esforcem. É possível compreender essa ilustração do esforço desprendido e das desigualdades exacerbadas a partir de notícias conforme apresentadas nas Figuras 5 e 6:

---

[46] O Decreto n.º 46.970, de 13 de março de 2020 dispôs sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do coronavírus (COVID-19) e o retorno presencial às atividades escolares só ocorreu no 2º semestre do ano de 2021, de modo gradual, após o início da vacinação e mediante a publicação do Decreto n. 47.801, de 19 de outubro de 2021, em que se retoma o atendimento escolar com observância à divulgação das bandeiras classificatórias de risco de cada município do Estado do Rio de Janeiro.

[47] A Resolução SEEDUC/RJ n.º 5.843, de 11 de maio de 2020 estabeleceu "[...] regime especial de atividades escolares não presenciais para as unidades de ensino da rede SEEDUC, em todas as etapas e nas modalidades ofertadas, durante o período em que vigorar a suspensão das aulas presenciais e as medidas de isolamento social, decorrentes da excepcionalidade em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19)" (Rio De Janeiro, 2020).

Figura 5 – Jovem sobe no alto de árvore para assistir aulas no Pará



Fonte: Portal de Notícias G1, 2021.

Figura 6 – Transportes escolares equipados com Wi-Fi para alunos dos EUA

Frota de ônibus com Wi-Fi foi a solução para Ensino a Distância

Através de transportes escolares equipados com Wi-Fi, a provedora de serviços tecnológicos, Kajeet, permitiu ensino a distância para alunos de Austin.

Fonte: Daniel Porcides no Blog AAA Inovação, 2020. Disponível em: < https://blog.aaainovacao.com.br/ensino-a-distancia-kajeet-austin/>.

Para confrontar essa ideologia, que sob o jugo do individualismo reitera a produção de desigualdades, concordamos com Alves *et. al* (2021, p. 7) quando afirmam:

> Não podemos pensar, simplesmente, em um redirecionamento de um regime presencial para um remoto de educação sem refletir sobre as possibilidades que o público participante deste processo tem para aderir ativamente a essas novas dinâmicas de ensino. [...] Afinal, as já citadas condições materiais históricas dos estudantes da EJA fazem com estes se situem nas camadas mais vulneráveis e os efeitos da pandemia agravam esta situação fazendo com que estes se encontrem em difíceis situações de sobrevivência e com poucas perspectivas que os permitam um pleno acesso à educação oferecia, agora, em regime remoto.

Desse modo, ao não fornecer meios para o acesso à educação mediada por tecnologias tem-se que o contexto do Estado do Rio de Janeiro é mais uma demonstração de que o cenário pandêmico no Brasil agudizou a complexidade de um contexto gestado por um processo histórico e político que, ao ser controlado por agendas neoliberais, não firma a EJA como um direito. No mesmo sentido, é negligente quanto ao financiamento para a modalidade e viola "direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação" (Di Pierro, 2014, p. 41). Corrobora-se, assim, os argumentos de Batela Neto (2021, n.p.) de que

> [...] para a garantia do direito à educação em tempos de pandemia, é premente democratizar o acesso às TD e a internet de qualidade, mas, ao mesmo tempo, desmistificar os seus usos nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando, assim, uma das premissas básicas para a sua efetivação. Nesse sentido, é preciso ir além, estabelecer novas conexões e (re) conhecer o cotidiano, as condições materiais de existência e as visões de mundo dos educandos, para que a comunidade escolar busque construir práxis pedagógicas que promovam situações educacionais em que os sujeitos possam experienciar atividades de sua existência, a partir de um coletivo diverso, como sujeitos que constituam-se em comunhão, objetivando a permanência de todos e todas na escola educando-se, mesmo que, paradoxalmente, temporariamente fora dela.

Em relação aos avanços na democratização da internet, Alves (2019, p. 135) apresenta: "Em 2008, 23% de toda a população do globo tinham acesso regular à Internet. Em 2016, oito anos depois, esse mesmo percentual se elevou para 46%, um crescimento de exatos 100%". O Brasil acompanhou essa tendência de crescimento, porém, embora tenha ocorrido a expansão digital, a "cultura digital" (Kenski, 2018) popularizada por meio dos *smartphones*[48] não significou, necessariamente, o completo alcance ao campo da Educação, em especial na rede pública.

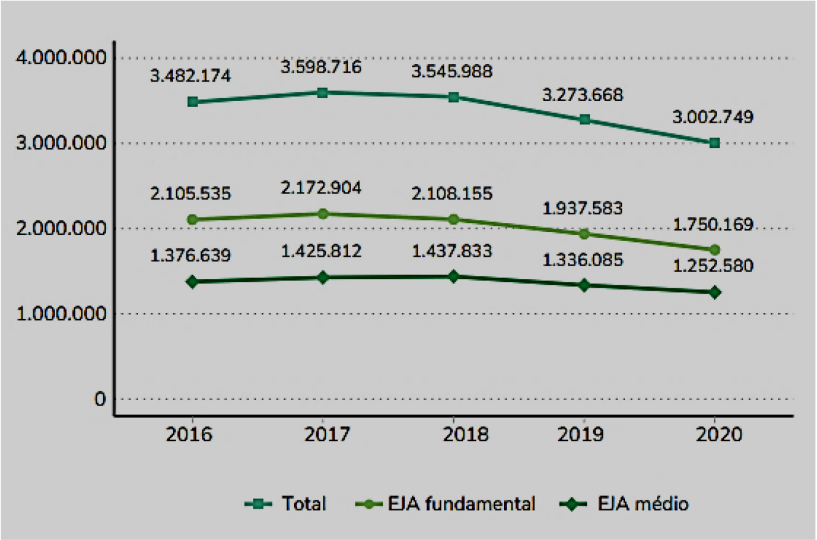
Em relação a essa "sociedade em rede", destaca-se o seguinte: "De fato, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afetada pela

[48] Os smartphones são híbridos entre celulares e computadores; considerados como equipamentos que englobam diversas tecnologias de comunicação em um só lugar: Internet, GPS, e-mail etc. Permitem, ainda, a utilização de aplicativos de diversas funcionalidades (BARROS, 2011). Ver mais em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.ghtml>. Acesso em: 02 fev. 2023.

sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social" (Castells, 2005, p. 18).

Nesse contexto de exacerbação das desigualdades, que também foi defrontado por alunos e alunas da EJA na rede pública estadual durante o ERE, e diante das necessidades apresentadas pelos educandos do CEJA Piabetá, é acrescido a esse trabalho um outro ponto de análise: a importância/relevância/implicação do espaço físico da escola e das relações estabelecidas nesse território. Portanto, as discussões vão para além da utilização das TDICs na EJA durante o ERE e incluem diversas camadas. Dentre elas, dedicamos atenção especial à negligência da modalidade, que ultrapassa o contexto de pandemia e implica na continuidade da redução do número de matrículas na EJA em todo o país, como vem ocorrendo desde 2018 (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2016-2020)



Fonte: INEP, 2020.

Em razão disso, entendemos que o descaso com as necessidades dos estudantes da EJA carrega uma intencionalidade, pois, a engrenagem de funcionamento do sistema do capital impossibilita o direito às tecnologias como uma necessidade histórica. Trata-se, deste modo, de um sistema que para se reproduzir necessita da contínua produção de desigualdades, definindo o modo e em que medida a classe trabalhadora terá acesso a determinados direitos.

Portanto, ao se levar em conta a inserção em uma sociedade capitalista, compreende-se que o acesso às tecnologias esteja inserido no âmbito de uma entre as necessidades humanas, tratando-se de uma necessidade histórico-social.

Dois exemplos desse aspecto no âmbito da rede pública estadual do Rio de Janeiro podem ser vistos desde o ano de 2023, quando a Rede CEJA recebeu autorização para a compra de *tablets* a serem utilizados em suas escolas, visando à realização de provas nesse equipamento, e no ano de 2024, quando os CEJAs recebem *chips* de telefonia[49] para distribuição aos alunos.

A primeira ação se configura como uma aquisição importante, principalmente se considerarmos a redução dos gastos com folhas de papel e o favorecimento aos estudantes com deficiências visuais. Já em relação à segunda, a distribuição de *chips* para acesso à internet, tão necessários à época do Ensino Remoto Emergencial, recebê-los apenas agora, no ano de 2024, e com seu funcionamento condicionado a veiculação de propagandas para liberar minutos e horas de acesso, são bastante representativos de que as decisões do Governo Estadual não se deram no momento de necessidade das escolas, mas sim, quando o Poder Executivo teve interesse em realizá-las.

Estreitando as análises do trabalho para o lócus empírico, a próxima seção apresenta o contexto da pesquisa, relacionando o território em que se situa a unidade escolar e os aspectos de seu atendimento aos trabalhadores e trabalhadoras que não concluíram a Educação Básica.

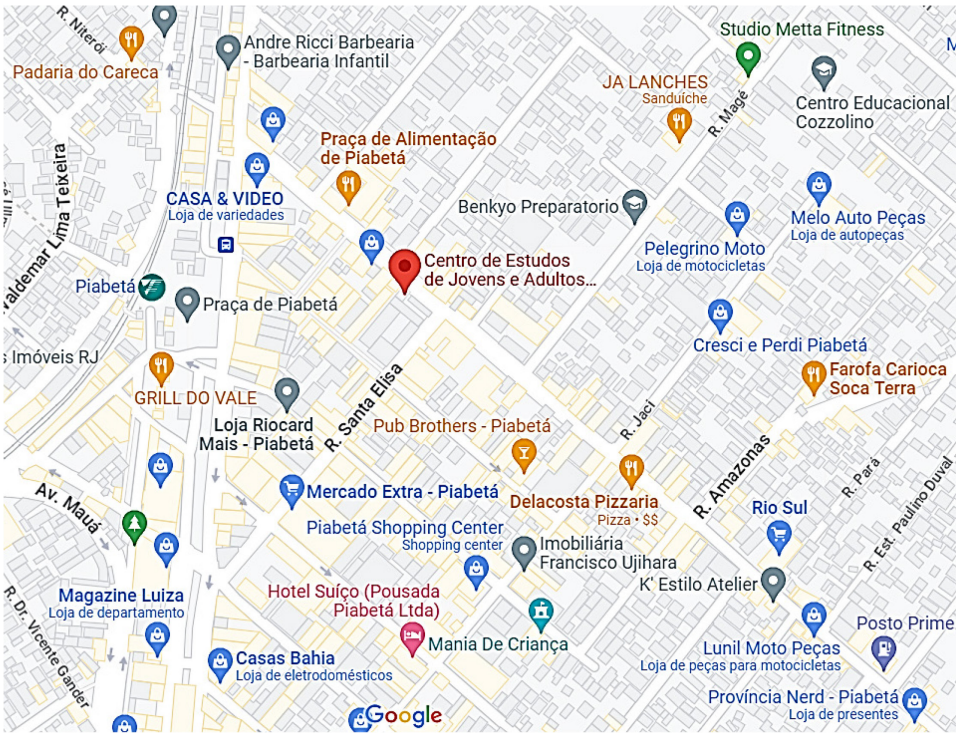
2.1 **CEJA Piabetá: o contexto da pesquisa em uma escola da Baixada Fluminense**

Como brevemente informado na introdução deste trabalho, o CEJA Piabetá está situado no sexto distrito do município de Magé, na região da Baixada Fluminense. Situado aos fundos do Colégio Estadual Profa. Alda Bernardo dos Santos Tavares, a Figura 7 apresenta esse CEJA Vinculado (a) localizado na região central de Piabetá, cujo entorno possui inúmeros estabelecimentos comerciais (b).

[49] O Processo SEI-260004/000319/2023 teve como objeto a aquisição de 177 mil unidades de chips (SIM CARD) para a Fundação CECIERJ. Dentre esses, 91 mil foram previstos para a Rede CEJA e o CEJA Piabetá foi contemplado com 500 unidades.

Figura 7 – O CEJA Piabetá e seu entorno

(a)



(b)

Legenda: (a) Fachada do CEJA Piabetá; (b) Localização do CEJA Piabetá e seu entorno.
Fonte: A autora, a partir do Google Maps, 2023.

Em relação ao município de Magé, trata-se de uma cidade cuja história se mescla à própria história do Brasil, visto que, no ano de 1565 sua região se insere oficialmente como um

dos pontos da colonização de nosso País, por meio da chegada do português Simão da Motta. Carvalho (2016), em sua pesquisa, faz um breve resumo da historicidade desse município para o qual consideramos destacar alguns pontos.

A ocupação de grande parte do território mageense, no entorno da Baía de Guanabara, se deu com os engenhos de cana-de-açúcar, com a marca do trabalho escravo e da posição favorável à conjuntura mercantilista da época, com a possibilidade de escoamento dos produtos por via marítima. Com a Revolução Industrial ocorrendo na Europa no século XIX, não tardou para que fossem desenvolvidas as primeiras locomotivas e, consequentemente, as estradas de ferro. No Brasil, os reflexos desse avanço chegaram ao País por meio do município de Magé quando

> O grande empreendedor brasileiro, Irineu Evangelista de Souza, (1813-1889), mais tarde Barão de Mauá, recebeu em 1852, a concessão do Governo Imperial para a construção e exploração de uma linha férrea, no Rio de Janeiro, entre o Porto de Estrela, situado ao fundo da Baía da Guanabara e a localidade de Raiz da Serra, em direção à cidade de Petrópolis. [...] A Estrada de Ferro Mauá, permitiu a integração das modalidades de transporte aquaviário e ferroviário, introduzindo a primeira operação intermodal do Brasil. Nesta condição, as embarcações faziam o trajeto inicial da Praça XV indo até ao fundo da Baía de Guanabara, no Porto de Estrela, e daí, o trem se encarregava do transporte terrestre até a Raiz da Serra, próximo a Petrópolis (Brasil, 2016).

Embora tal contexto tenha dado nova importância a Magé, Carvalho (2016, p. 26) destaca que, originalmente, a cidade exercia a função de abastecer a capital com produtos, sendo, assim, um local de passagem estruturado pelo sistema escravista. A autora ainda destaca que "nesta época toda a região dos atuais municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Petrópolis, Teresópolis, Sapucaia e Paraíba do Sul faziam parte de Magé" (Carvalho, 2016, p. 26).

Souza (2014) apresenta que essa região se desenvolve como reflexo da metropolização tomada como suporte para o desenvolvimento do estado do Rio de Janeiro e avançando por outras perspectivas, além da geográfica, Rocha (2014, p. 31) ressalta sobre "a necessidade da desnaturalização da ideia de Baixada Fluminense [...] para analisá-la como uma categoria espacial que guarda expressões das relações de poder entre campo econômico e político".

Em sua tese, o autor ressignifica a Baixada Fluminense ao defender que deva "ser entendida como uma categoria social que tenciona dimensões territoriais, políticas e sociais" (Rocha, 2014, p. 41). A Figura 8 apresenta o mapa dos municípios que compõem essa região, bem como os anos de fundação de cada um deles.

Figura 8 – O território de Magé e demais municípios que compõem a Baixada Fluminense

Fonte: Blog disponível em https://duquecaxiense.blogspot.com/. Acesso em: mar. 2023.

Desse modo, as observações em torno da inserção do CEJA Piabetá em um município da Baixada pautam-se em perspectivas que consideram a construção dessa região "a partir das representações sociais ligadas a uma periferia urbana, convertendo-se a um espaço de grande importância para a reprodução da dinâmica social fluminense" (Souza, 2014, p. 42).

> As categorias centro e periferia remetem à qualidade de vida no espaço urbano, no contexto da Baixada Fluminense, são construídas representações que por vezes se confundem com a própria dimensão regional da Baixada [...]. Sendo assim, a periferia metropolitana fluminense, construída a partir da polarização político-econômica da antiga capital federal brasileira e, posteriormente, integrada no âmbito socioespacial com a metrópole carioca, revela um espaço onde a noção da distância está imbuída por variados sentidos que vão desde o afastamento físico à ideia da carência de acesso aos bens básicos, e, mais especificamente, da precariedade dos serviços públicos à população (Souza, 2014, p. 47).

No ano de 2007, quando a autora passou a atuar no CEJA Piabetá, boa parte dos educandos frequentavam essa escola no turno da noite, ainda sob os reflexos do movimento pendular casa-trabalho que categorizava o município de Magé como *cidade-dormitório*.

> Embora exista um maior fluxo de investimentos e um incremento no dinamismo econômico na Baixada após os anos de 1990, como uma "redescoberta" ou um espraiamento da valorização do uso e consumo do espaço em direção à periferia oeste da Baia de Guanabara – a Baixada Fluminense – todavia não se pode aferir que a representação de progresso seja unânime e se materializa uniformemente nos treze municípios selecionados (Rocha, 2020, p. 6).

Nessa pesquisa não será possível investigar se para os estudantes do CEJA Piabetá há a predominância ou a alteração desse aspecto. Empiricamente, nota-se que a frequência em

determinados turnos é sazonal, a depender das demandas do trabalho de cada estudante. Devido à flexibilidade de horário, o educando da Rede CEJA vai frequentar a escola no horário que lhe for mais conveniente.

O CEJA Piabetá oferta 12 horas de atendimento diário (das 08:30 às 20:30), de segunda a quinta, e às sextas-feiras há uma pequena redução para 11 horas de atendimento (das 08:30 às 19:30). Essa carga horária de atendimento já chegou a ser de 15 horas diárias, quando o CEJA funcionava das 07h às 22h. Ao passo que o número de alunos se reduz, a administração da Rede CEJA na Fundação CECIERJ orienta a redução do horário de atendimento que, segundo as regras de classificação da escola, implica o mesmo para o número de docentes. Em relação a esse quantitativo, no ano 2024 a escola conta com o indicado pelo Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de docentes alocados no CEJA Piabetá em 2024

Componente curricular	Número de docentes
Arte	1
Biologia/Ciências	2
Educação Física	1
Filosofia	1
Física	1
Geografia	2
História	2
Língua Estrangeira / Espanhol	1
Língua Estrangeira / Inglês	2
Língua Portuguesa	4
Matemática	4
Química	1
Sociologia	1
Diretor-adjunto	1
Professor Facilitador da Metodologia EaD	1
Total	**25**

Fonte: A autora, 2024.

No município de Magé há ainda outro CEJA Vinculado – o CEJA Petrópolis/Magé, localizado no 1º distrito e que fica a aproximadamente 20 quilômetros de distância do CEJA Piabetá. Para a etapa do ensino fundamental, há ainda a oferta da EJA pela rede municipal de ensino, de modo presencial ou também a distância, por meio de apostilas.

Com a otimização de turmas de EJA em diversas esferas, o CEJA Piabetá também abarca os estudantes que não conseguiram dar continuidade ao ensino ofertado na modalidade regular.

O Quadro 2 apresenta o comparativo entre o número de matrículas na EJA no município de Magé nos anos de 2019 a 2022, em que é possível perceber a redução do número de alunos matriculados na modalidade.

Quadro 2 – Número de Matrículas na EJA no município de Magé (2019-2022)

Ano	Total	Ensino Fundamental			Ensino Médio	
		Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal
2019	3.087	-	1.678	-	1.389	-
2020	3.521	-	1.914	-	1.607	-
2021	2.827	-	1.247	-	1.580	-
2022	2.843	-	1.662	16	1.165	-

Fonte: A autora, a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

Destaca-se que os dados constantes do Quadro 2 não incluem o número de matrículas na Rede CEJA, pois, os dados relativos a suas escolas são divulgados apenas na tela inicial do Sistema Acadêmico desta rede, após a data de fechamento do Censo e disponível apenas aos profissionais do CEJA quando realizam o *login* no sistema. Empiricamente, o que a autora recorda – enquanto docente na Rede CEJA – é que o número de matriculados no CEJA Piabetá, que é um CEJA Vinculado, é bem próximo ao número de matriculados no CEJA Petrópolis, o CEJA Unidade.

A partir disso, lembra-se que de acordo com o Art. 13 da Resolução Conjunta SEEDUC/Fundação CECIERJ, de 26 de dezembro de 2019, o CEJA Piabetá poderia se tornar CEJA Unidade[50]. No entanto, a criação de uma nova Unidade Administrativa (UA) implicaria a ampliação de funções gratificadas tais como: Diretor-geral, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar, Orientador Educacional, entre outros. Frente a qualquer impacto financeiro para o setor da Educação, o Governo do Estado do Rio de Janeiro lança mão da justificativa de estar sob Regime de Recuperação Fiscal[51].

[50] Art. 13 - O CEJA Vinculado que apresentar mais de 700 (setecentas) matrículas cadastradas no censo escolar deverão ter aberto processo pela Coordenação Administrativa da REDE CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) da Fundação CECIERJ e encaminhado para a SEEDUC avaliar a criação de uma Unidade CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos).

[51] O Regime de Recuperação Fiscal (RRF) foi instituído em 2017, por meio da Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017. O Regime visa a auxiliar Estados e o Distrito Federal que, eventualmente, se defrontem com grave desequilíbrio fiscal. [...] Em termos gerais, o RRF constitui estrutura legal que permite que estados em situação de desequilíbrio fiscal gozem de benefícios, como a flexibilização de regras fiscais, concessão de operações de crédito e a possibilidade de suspensão do pagamento da dívida, desde que a Unidade da Federação adote reformas institucionais que objetivem a reestruturação do equilíbrio fiscal. Entre as reformas institucionais constam, por exemplo, a necessidade de aprovação de um teto de gastos, a criação de previdência complementar e a equiparação das regras do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS), no que couber, às regras dos servidores da União. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/temas/estados-e-municipios/regime-de-recuperacao-fiscal-rrf>. Acesso em: mar. 2024.

Mesmo diante desse número de alunos que justificaria a criação de uma nova UA, os CEJAs Vinculados não têm sua estrutura modificada no sentido de ampliação. Além disso, essas escolas não são autônomas para desenvolver plenamente suas ações que envolvem a utilização de recursos. Isso porque o repasse financeiro é depositado na conta bancária da UA Vinculante, que por sua vez, compartilha a verba recebida entre os CEJAs Vinculados, com base em suas diferentes demandas. No caso de um CEJA Vinculado com a estrutura do CEJA Piabetá – cujo número de atendimentos se aproxima aos números de um CEJA Unidade – isso acaba exigindo esforços contínuos para que os recursos financeiros deem conta das necessidades das três escolas (a Unidade CEJA Petrópolis e os Vinculados CEJA Piabetá e CEJA Magé).

No que diz respeito ao material didático da Rede CEJA, ele é unificado, impresso na própria Fundação CECIERJ e distribuído periodicamente às escolas. Cabe explicar que os componentes curriculares na Rede CEJA podem ser cursados um a um, visto que os conteúdos são disponibilizados em fascículos correspondentes aos anos de escolaridade. O Quadro 3, a seguir, ilustra a distribuição desses fascículos para a disciplina de Matemática.

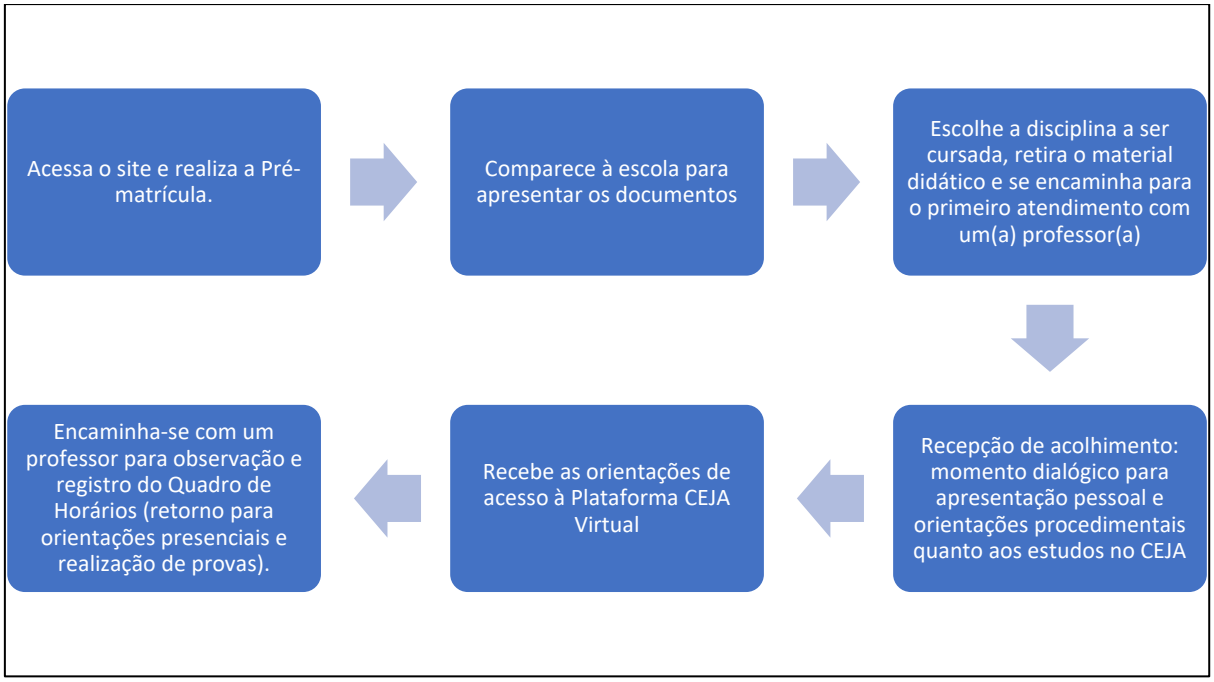
Quadro 3 – Fascículos de Matemática por ano e série

Ensino Fundamental	
Ano de escolaridade	**Numeração dos Fascículos**
6º	1, 2 e 3
7º	4, 5 e 6
8º	7, 8 e 9
9º	10, 11 e 12
Ensino Médio	
Série	**Numeração dos Fascículos**
1ª série	1, 2, 3, 4, 5 e 6
2ª série	7, 8 e 9
3ª série	10, 11 e 12

Fonte: A autora, 2023.

Em relação às pessoas que buscam a Rede CEJA, considera-se relevante apresentar como se dá a realização de matrícula nessas unidades. Primeiramente, os interessados devem acessar o site https://sca.cecierj.edu.br/scc/prealuno/preMatricula/ para, então, realizar um cadastro prévio, denominado Pré-matrícula. Ou seja, a primeira etapa da matrícula no CEJA já requer o acesso à internet. A Figura 9 ilustra o processo realizado pelo estudante ao se matricular no CEJA:

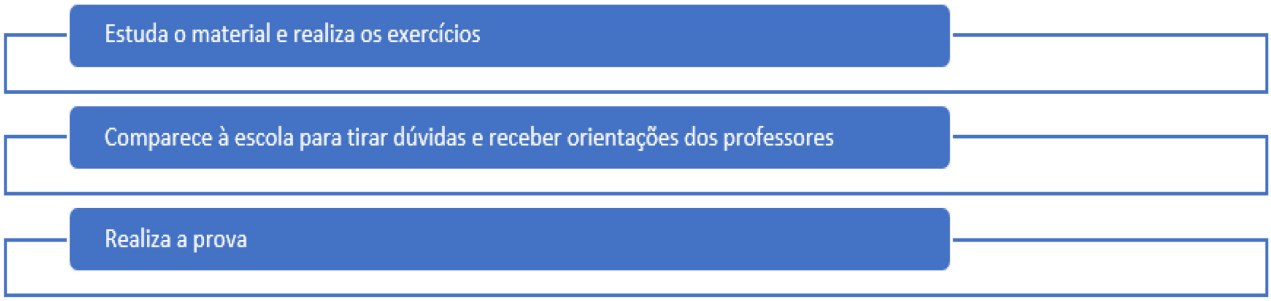
Figura 9 – Percurso inicial do estudante no CEJA Piabetá



Fonte: A autora, 2023.

Durante o acolhimento, nota-se que a disciplina a ser cursada é normalmente escolhida com base em dois aspectos predominantes: a conciliação entre os dias de disponibilidade do estudante e os dias de atendimento dos professores, e a disciplina julgada pelo estudante como a mais fácil e com mais afinidade. Acerca da rotina de estudos e atendimento no CEJA Piabetá, retomamos a tríade apresentada por Cruz (2018), ilustrada na figura a seguir:

Figura 10 - Tríade da rotina discente na Rede CEJA



Fonte: A autora, a partir de Cruz (2018), 2023.

Como docente de Matemática, percebo que poucas vezes essa disciplina é escolhida para dar início aos estudos no CEJA. Diante disso, costumo sugerir que ela seja cursada paralelamente a outras, em um tempo menos aligeirado, visto o processo requerido pelo conteúdo da própria disciplina que, por vezes, é apresentado pelos estudantes como um entrave

à sua conclusão do ensino. A essa fala acrescento sobre a possibilidade de que as dúvidas sejam tiradas presencialmente e a importância do acesso ao ambiente escolar como um direito.

Apresentado o contexto do CEJA Piabetá serão explicitadas, a seguir, as duas ferramentas que desde o ano de 2013 são utilizadas em toda a Rede CEJA. Consideradas uma representação dos avanços tecnológicos pretendidos para essas escolas, o Sistema Acadêmico e a Plataforma estão descritas nas seções a seguir.

2.2 **SCA e CEJA Virtual: o Sistema de Controle Acadêmico e a Plataforma da Rede CEJA**

No ano de 2012 efetivou-se a conjunção entre a Fundação CECIERJ e as escolas da Rede CEJA (Rio De Janeiro, 2011). Como projeto-piloto de padronização da Rede foi implementado um sistema de controle acadêmico e uma plataforma virtual, ambos desenvolvidos no âmbito da Fundação CECIERJ. Em 2013 todas as escolas iniciam o processo de *alimentação* e consulta desses sistemas, intitulados, respectivamente, SCA e CEJA Virtual.

Desde então, o SCA passou por diversas atualizações e, na primeira década, já se consolida como o banco de dados da Rede CEJA, em que são registradas as matrículas, os atendimentos aos alunos, as aplicações de prova, as merendas fornecidas, os livros emprestados, além de possibilitar a emissão de diferentes relatórios com base nas permissões de cada perfil de acesso (Diretor, Diretor Adjunto, Professor, Secretaria, entre outros).

Por meio desse sistema, construiu-se também um banco de itens, abastecido com questões elaboradas pelos próprios docentes dos CEJAs. Esse repositório, aprimorado desde o ano de 2013, vai se desenhando como a base de dados para a elaboração de provas da Rede. No ano de 2022, por meio da Portaria CECIERJ nº 569, se consolida como elemento integrante do Sistema de Avaliação da Aprendizagem aos Estudantes da REDE CEJA (SAAEJA). Além de gerar as provas da própria unidade escolar, o SAAEJA fornece questões para o Provão CEJA[52].

[52] Os Exames Estaduais de Certificação, amplamente divulgados como Provão CEJA, foram instituídos pela Portaria CECIERJ Nº 569, de 26 de maio de 2022, que definiu normas de avaliação com fins a certificação e Exames Estaduais de Certificação para as Unidades da Rede CEJA. Os Exames são realizados na intitulada Semana de Certificação, que ocorre em duas edições por ano. Na primeira edição, o exame contou com mais de 24 mil inscritos em toda a Rede CEJA e, como um projeto-piloto, suas provas foram geradas pelos próprios docentes e equipe diretiva, e a impressão realizada na própria escola. No entanto, com a consolidação do Exame, essa ação passou a ser realizada pela Coordenação da Rede CEJA na Fundação CECIERJ e desde o ano de 2023 as provas já chegam impressas às escolas.

Como dito, é também pelo SCA que os estudantes realizam a Pré-matrícula. A Figura 11 mostra a tela inicial desse sistema:

Figura 11 – Tela inicial do SCA

Fonte: Disponível em: <https://sca.cecierj.edu.br/scc/>.

A partir dos distintos perfis de acesso, é possível extrair diferentes informações desse sistema. Em meu caso, cujo perfil é Professor, a configuração do sistema permite acessar, por exemplo, os relatórios dos diferentes tipos de atendimentos realizados, o que se configurou, inclusive, como fonte de dados dentro do contexto desta pesquisa.

Trata-se, portanto, de um sistema dedicado a dados quantitativos e que favorece análises a partir de seus números. Já no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, o papel fica a cargo da plataforma específica da Rede, o CEJA Virtual[53]. Antes de iniciarmos a compreensão do contexto tecnológico dos CEJAs e da plataforma utilizada por essa rede, cabe uma breve apresentação sobre de que se trata um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Segundo Vasconcelos *et al.* (2020, p. 15550):

> Em termos pedagógicos, o AVA é a sala de aula online, lugar de ensino e de autoaprendizagem significativa e colaborativa. Através de softwares que auxilia na montagem de cursos pela Internet como espaço de gerenciamento de conteúdo e processo educacional dos estudantes.

Implementado desde o ano de 2013, o AVA da Rede CEJA foi promovido por conta da aproximação entre a SEEDUC e a SECTI, intermediadas pela Fundação CECIERJ. Intitulado

[53] O CEJA Virtual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos alunos do CEJA. É um espaço disponibilizado em um site da internet em que é possível encontrar diversos tipos de material didático para auxiliar nos estudos como vídeos, animações, textos, listas de exercício, exercícios interativos, simuladores etc. Além disso, também existem algumas ferramentas de comunicação como chats e fóruns. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/rede-ceja/ceja-virtual/>. Acesso em: jan. 2023.

CEJA Virtual, a plataforma específica e unificada para todas as escolas dessa rede já era um recurso pedagógico conhecido pela comunidade escolar, mas, no entanto, tratado em alguns casos como ferramenta acessória, vistas as dificuldades de acesso à internet tanto nas próprias escolas, como no manuseio por parte dos estudantes matriculados.

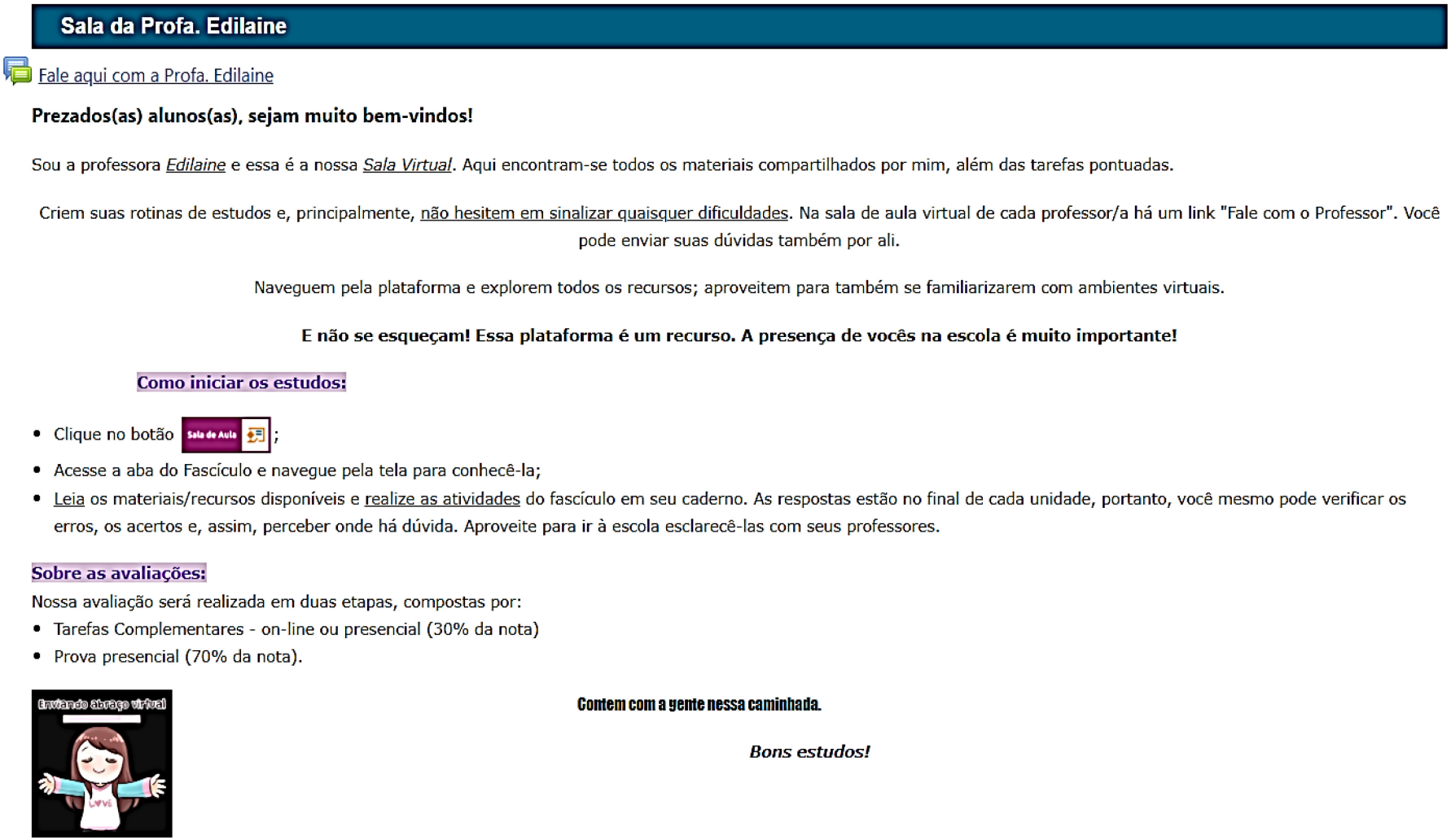
Por essa razão, o *CEJA Virtual* era subutilizado e os estudos no CEJA Piabetá eram predominantemente pautados pelo atendimento presencial dos professores (momento em que as dúvidas são esclarecidas por meio das orientações individuais recebidas dos docentes titulares das disciplinas). Outrossim, foi a partir da pandemia que o *CEJA Virtual* – também tratado pela comunidade CEJA como "a plataforma" – deixou de ser ferramenta pedagógica opcional e tornou-se o meio exclusivo para continuidade dos estudos enquanto as escolas permaneciam fechadas.

Possível de ser acessada tanto por meio de computadores quanto pela versão *mobile* (no celular), a Plataforma está ambientada no sistema Moodle[54] e é composta de diversos Recursos Educacionais Abertos (REA) visualizados a partir de uma conexão com internet.

Dentro do *CEJA Virtual* há as seções padronizadas – elaboradas pela equipe pedagógica da Fundação CECIERJ – além de seções construídas exclusivamente pelos docentes de cada unidade escolar. Essas últimas possibilitam editar a página de modo que cada CEJA possa relacionar o ambiente virtual ao seu contexto local, levando em conta o território no qual está inserido. Uma dessas seções é denominada *Sala de Aula do Professor,* e é nela que os educandos com matrícula ativa têm a possibilidade de interação assíncrona tanto com seus professores como com outros colegas. Dedicada ao esclarecimento de dúvidas relacionadas a conteúdo, ou atendimentos de modo geral, essa foi uma seção bastante acessada durante o ERE, visto que nela foram concentradas as atividades propostas e as avaliações disponibilizadas para realização *on-line*. A Figura 12 adiante apresenta a personalização desse canal, por meio do fórum "Fale aqui com a Profa. Edilaine".

[54] Segundo Vasconcelos *et al.* (2020, p. 15551): "O MOODLE, que é um ambiente virtual voltado para a aprendizagem colaborativa de acesso livre e gratuito a qualquer indivíduo com variados recursos disponíveis para auxiliar na interação e desenvolvimento das atividades."

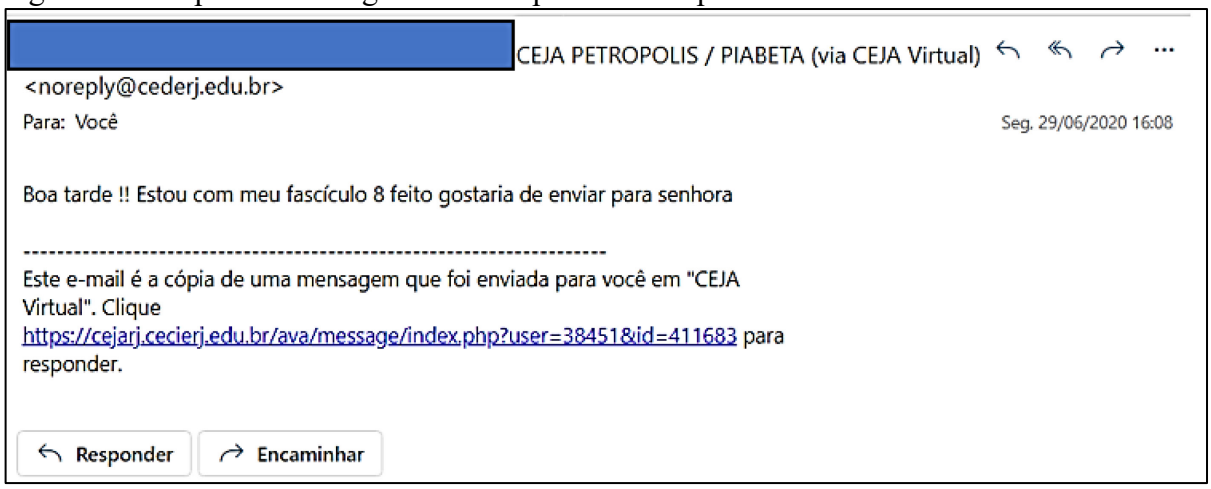
Figura 12 – Sala virtual da plataforma CEJA



Fonte: A autora, a partir da Plataforma CEJA Virtual, 2023.

Há ainda, uma seção de mensagens individualizadas, denominada *chat*, onde os alunos podem se comunicar de modo privado com seus professores. A configuração da plataforma Moodle permite, inclusive, que as mensagens enviadas por esse canal cheguem ao e-mail do destinatário como cópia, conforme mostra a Figura 13, o que se tornou um ponto fundamental para a extração dos dados de 2020, visto que por alguma razão (desconfiamos da necessidade de liberar espaço no AVA), as interações ocorridas nesse ano (bem como os anos anteriores) não aparecem mais na plataforma.

Figura 13 – Cópia de mensagem enviada pelo *chat* da plataforma e recebida no e-mail



Fonte: E-mail da autora, 2020.

A partir do exposto, a coleta de dados envolveu diferentes técnicas de pesquisa qualitativa, dentre elas, a análise de conteúdo que decorre da observação participante. Essa técnica, segundo Cruz Neto (2002, p. 59), "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos". Como afirma o autor, a importância dessa técnica é a possibilidade de se captar os bastidores e sua variedade de situações, a partir da observação direta da realidade.

As análises presentes no próximo capítulo são tecidas com base nesse procedimento metodológico, fundamentado na "necessidade de que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro" (Minayo, 2009, p. 70). Por meio da observação participante, portanto, pretende-se discutir as implicações das tecnologias como necessidade histórica.

3 TECNOLOGIAS COMO NECESSIDADE HISTÓRICA: IMPLICAÇÕES PARA OS SUJEITOS DA EJA

> O conteúdo da educação – tal como a forma –, tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico. É definido para cada fase e para cada situação da evolução de uma comunidade. Por conseguinte, deve atender primordialmente os interesses da sociedade. Se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser os do povo, e se consideramos um país em esforço de crescimento, tem que ser o de suas populações que anseiam por modificar sua existência. (Pinto, 1993, p. 43).

A conjuntura pandêmica explicitou uma das faces das desigualdades produzidas pelo sistema do capital, que é o acesso às TDICs que se verificaram importantes nesse momento histórico. Em razão disso, considera-se que delinear reflexões acerca da EJA mediada por TDICs a partir de tal contexto nos permite desvelar aspectos que vão para além do que, aparentemente, estaria situado entre possuir, ou não, equipamentos e acesso à internet, mas, sim, um tema com vistas ao debate em torno do acesso ao direito à educação.

Assim como a educação escolar é uma necessidade histórica, as tecnologias também o são. Portanto, a negação a seu acesso representa uma forma de manutenção do poder da classe dominante. Por conseguinte, torna-se importante para as análises considerar a perspectiva conceitual de tecnologias no que concerne às políticas relacionadas com o desenvolvimento tecnológico, mas, principalmente, no que diz respeito ao âmbito do poder da classe que as dominam. Essa acepção é apresentada por Frigotto, no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, no qual chama a atenção para o termo *tecnologia* vinculado às "relações de poder entre as classes sociais" (Frigotto, 2008, p. 377).

> O filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2005) destaca quatro sentidos mais usuais do conceito: O primeiro e mais geral é seu sentido etimológico: 'tecnologia' como o 'logos' ou tratado da técnica. Estariam englobados, nesta acepção, "a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa" (PINTO, 2005, p. 2219). O segundo sentido de 'tecnologia' é tomado, no senso comum e no linguajar corrente, como sinônimo de técnica ou de know-how. O terceiro sentido, que também aparece frequente, relaciona-se ao 'conjunto de técnicas de que dispõe uma sociedade'. Refere-se mais especificamente ao grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade. Por fim, um quarto sentido, ligado a este último, que é o de 'tecnologia' como 'ideologia da técnica'.

Nota-se, contudo, que o processo de incorporação das tecnologias na educação por meio das plataformas virtuais de aprendizagem é um campo de disputa, em que alguns consideram como "democratização de oportunidades educacionais e de desenvolvimento de competências

requeridas na sociedade do conhecimento, enquanto outros criticam a diretividade dos programas [...] e constatam as dificuldades de acesso" (Di Pierro; Dias, 2021, p. 2).

Embora se perceba uma modernização das escolas públicas por meio da aquisição de computadores e internet, principalmente para os espaços administrativos, a conjuntura pandêmica explicitou que a qualidade no acesso a tais tecnologias ainda é incipiente dentro e fora do espaço escolar. Neste trabalho, concorda-se com Joaquim e Pesce (2018) no sentido de que as políticas públicas dedicadas à EJA precisam considerar a oferta do acesso às TDICs para seus sujeitos.

As necessidades expressadas pelos estudantes do CEJA Piabetá, ao falarem de suas dificuldades na utilização do CEJA Virtual, vão para além do uso específico da plataforma: elas representam necessidades para acesso à educação. Ao desconsiderar tais necessidades fere-se, portanto, um direito que durante a pandemia foi tomado, inclusive, por oportunidade de balcão de negócios. Para Leal (2021, p.6):

> A pandemia da Covid-19 alterou as relações humanas por conta do distanciamento social e a implementação do ensino remoto. Em 2020 com sua estreia de forma emergencial, muitas dúvidas surgiram, e, em 2021 com sua permanência as plataformas digitais viram neste modelo de ensino o lucro. Ao mesmo tempo, reformas que estavam sendo impostas, foram executadas sem o debate democrático, e sob a bandeira de ser emergencial, permanecem.

Ao passo que a SEEDUC realizava a aquisição de plataformas como a Google Workspace for Education (GWE) e aplicativos como o Applique-se, a Rede CEJA por já possuir sua própria plataforma não foi afetada por essas novas aquisições. Por outro lado, seu ambiente virtual por vezes subutilizado, passou a ser a ferramenta exclusiva para o processo de aprendizagem dos alunos, o que foi envolto por um outro problema: a necessidade de aquisição de novos equipamentos e melhoria nos recursos tecnológicos dessa Rede.

Acreditamos que por isso tenha se dado, no decorrer do contexto pandêmico, a publicação da Portaria CECIERJ nº 507, de 21 de dezembro de 2020, que, entre outros, tornou autorizado que a Fundação CECIERJ realizasse transferências financeiras às Associações de Apoio à Escola (AAEs) da Rede CEJA. Trata-se de recursos destinados às atividades próprias da Educação Básica da unidade escolar, em que dentre essas fica previsto o seguinte:

> V - atualização de tecnologia para acompanhamento dos melhores padrões de atendimento aos alunos, tais como: instalação e/ou manutenção de rede Wi-Fi, câmeras e porteiros de segurança, sistemas de monitoramento, alarmes e segurança patrimonial, automação de portões, entre outros, adequadas às condições geográficas da região (Rio de Janeiro, 2020, p. 13).

Essa Portaria pode ser considerada primordial no que diz respeito à melhoria das condições do espaço físico e tecnológico das escolas da Rede CEJA, mas, no entanto, durante a pandemia não contemplou as necessidades dos educandos e em torno do acesso à internet e dos equipamentos requeridos ao ensino mediado por TDICs.

Diante da impossibilidade do contato presencial entre professores e estudantes por conta do contexto pandêmico, os educandos do CEJA Piabetá se depararam com a ausência de alternativas que não fosse a utilização do *CEJA Virtual* para o prosseguimento de seus estudos. Com a falta de atendimento às suas necessidades, isso fez com que muitos deles tivessem seu processo de escolarização [mais uma vez] interrompido.

Assim, ao relacionar tais aspectos ao território da EJA lembramos que, durante a pandemia, pairou sobre seus sujeitos "o peso de ser a força de trabalho que corre maior risco de contrair o vírus através de seus empregos ou de ser demitida injustamente por causa da retração econômica imposta pelo vírus" (Harvey, 2020, p. 21). Essa cruel conjuntura foi denominada por Antunes (2020, n.p.) como capital pandêmico, como apresentado a seguir:

> A esta simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de *metabolismo antissocial do capital*, *crise estrutural* e *explosão do coronavírus* podemos denominar, se quisermos usar uma síntese forte, *capital pandêmico*. Ele tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver.

Vê-se que a engrenagem de funcionamento do sistema do capital impossibilita o direito às tecnologias como uma necessidade histórica, afinal, trata-se de um sistema que para se reproduzir necessita da contínua produção de desigualdades. Um sistema que define, portanto, o modo e em que medida a classe trabalhadora terá acesso a determinados direitos.

Em face disso, ressalta-se a importância do espaço escolar para o processo de inserção da classe trabalhadora no mundo digital para mais que utilização de redes sociais ou aplicativos de *uberização* do trabalho (Antunes, 2020). Sobre as escolas de EJA, cabe aqui retomar um dos pontos expostos no trabalho de Gontijo (2008, p. 159), quando sugere "reflexões acerca do papel da escola pública na democratização do acesso e dos usos das tecnologias pelos sujeitos escolares".

No caso da Rede CEJA, por exemplo, o acesso ao espaço escolar de modo presencial favorece aos educandos trabalhadores o encontro entre pares, promovendo compartilhamentos que envolvem, inclusive, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam no retorno à escola pública, sejam essas por conta da dissociação entre os conteúdos curriculares e a produção material de suas vidas, ou pelas pressões e urgências do mercado de trabalho. Além do mais,

considera-se que haja potencial para que as escolas dessa Rede incluam seus educandos no circuito de democratização do acesso às tecnologias e a inclusão digital como exercício do direito à educação.

Observa-se que enquanto milhares de estudantes não possuíam condições para o ensino remoto mediado por TDICs – Em 2021 era de 7,3 milhões o número de domicílios do País em que não havia utilização da Internet (IBGE, 2021) – houve a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021, legitimando um modo de oferta do ensino que aparta, principalmente, estudantes cujas condições financeiras são mais precárias. No entanto, como já discutido, essa não é uma preocupação nas políticas públicas implementadas por um governo neoliberal, conforme afirma Kenski (2003, p. 94):

> A preocupação é, de fato, com a exclusão, mas do acesso ao consumo e do controle social geral. Sua ameaça – e que pode pôr em risco toda a arquitetura capitalista da exploração tecnológica da informação – é a de procurar evitar que as novas tecnologias aumentem ainda mais a disparidade social entre as pessoas, as nações e os blocos de países.

Considera-se, assim, imprescindível ir para além dos elementos mais imediatamente observados em torno do ensino remoto na EJA como objeto de pesquisa em determinado contexto histórico. É importante reforçá-la como uma educação de classe, de classe trabalhadora. E nessa acepção, retoma-se aqui, a partir de Marx, uma definição que contempla muito além da dimensão econômica que trata a força de trabalho e a educação como mercadorias, que considera o sujeito social dentro da dimensão política e das observações em torno da precariedade como regra (Mattos, 2019, p. 140).

Na acepção do materialismo histórico-dialético "as *técnicas* de pesquisa são os mais variados, desse a análise documental até as formas mais diversas de observação [...]" (Netto, 2011, p. 25-26). Sendo assim, consideramos que a coleta de dados envolvendo a análise do conteúdo das mensagens e das interações realizadas entre os educandos e a autora no contexto do CEJA Piabetá, favoreça também o debate sobre os rumos da EJA.

Buscando-se investigar como as mudanças na educação ofertada a jovens e adultos se materializam nos processos de aprendizagem desses sujeitos, apresenta-se a próxima seção, que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, cujo recorte temporal envolve o período que o acesso às TDICs foi requisitado pelo Ensino Remoto Emergencial no CEJA Piabetá.

3.1 **A coleta de dados na pesquisa de campo**

A etapa da coleta de dados se formou a partir de técnicas de pesquisa qualitativa como observação, pesquisa de campo e análise de conteúdo. Teve sua fase embrionária no ano de 2020, mas, somente a partir do ano de 2022, mediante o ingresso no curso de pós-graduação, essa pesquisa de campo foi contemplada pelo aprofundamento teórico-metodológico necessário à análise de seu conteúdo, dados coletados no biênio 2020-2021.

Assim, a investigação se origina nas mensagens trocadas entre os estudantes e a autora, como expressão dialógica das manifestações da classe trabalhadora inserida na EJA no decorrer de um contexto histórico carregado de diversos sentidos – não apenas econômicos, mas, também sociais e ideológicos (Alvarenga, 2010, p. 53).

Ao tomar por base o conteúdo dessas mensagens enviadas pelos educandos do CEJA Piabetá, ao longo da vigência do ERE, compreendemos, a partir de Bakhtin (2006, p. 35), "que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam". Por essa razão, o teor, o conteúdo das mensagens enviadas pelos estudantes não têm sua análise fundada exclusivamente a partir da consciência da autora, mas sim, do diálogo com outras consciências – as dos educandos do CEJA Piabetá.

Essas tomam forma e se materializam nos trechos enviados tanto pela Plataforma quanto por e-mail, evidenciando se tratar de um processo real, imbricado à realidade das condições sociais em que seus remetentes estão inseridos. O trabalho de pesquisa leva em conta, portanto, que:

> O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. Uma vez mais, não há aqui diferença qualitativa. Os processos cognitivos provenientes de livros e do discurso dos outros e os que se desenvolvem em minha mente pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças que existem, apesar de tudo, entre a mente e os livros não dizem respeito ao conteúdo do processo cognitivo (Bakhtin, 2006, p. 57).

Diante desse encontro do contexto das consciências com o campo científico, e no intuito de buscar a essência dos fenômenos, recorremos a Kosik (1976) quando afirma da importância dos procedimentos para se chegar ao que vê, até então, visto de forma opaca. Assim, para o

autor, os procedimentos não são o método, mas, conduzem ao método. A sistematização dos procedimentos leva à posterior análise, com literatura científica relacionada ao tema.

O desenvolvimento da pesquisa se baseia, portanto, nos anos de 2020 e 2021 para compreender um contexto de crises intensificadas, em que o momento histórico de uma pandemia evidenciou a complexidade da realidade social dos sujeitos da EJA e sua materialidade nos processos de aprendizagem. Considerando a imersão no campo e as anotações registradas ao longo dos 19 meses de Ensino Remoto apresentamos, a seguir, como se deram os procedimentos da pesquisa.

A ação procedimental para construção do subsídio teórico deste trabalho se deu com a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, quando retomadas as leituras em torno de Rummert, Alvarenga e Nicodemos – autoras que discutem a EJA em uma perspectiva crítica, inclusive de modo relacionado ao contexto da pandemia e da aprendizagem remota – e de Melo, Monaco e Cruz – por serem professores-pesquisadores inseridos na Rede CEJA. Concomitantemente, realizou-se o levantamento acerca das publicações emitidas pela SEEDUC/RJ relacionadas ao tema Coronavírus no período 2020-2021[55].

Outra etapa procedimental tratou da coleta de dados. Nessa, deu-se início ao levantamento dos dados empíricos, elaborando-se as sinopses estatísticas sobre sexo, idade, cor/raça, estado civil e domicílio dos estudantes matriculados no CEJA Piabetá e atendidos remotamente no período de vigência do ERE. Por fim, há o procedimento que trata do levantamento e da transcrição das interações entre estudantes e a autora desta dissertação, professora de Matemática na referida escola. Para a coleta das mensagens enviadas por esses estudantes, procedeu-se à sua extração por meio de *prints* de telas.

As mensagens em seu modo bruto (extraídas da plataforma e do e-mail da autora) estão armazenadas em arquivo próprio, em versão digital. Foram compiladas em um arquivo único de planilha eletrônica, com as mensagens transcritas em seu formato original, respeitando-se fielmente a escrita de cada um dos estudantes e o modo que se expressaram.

Inicialmente, cogitou-se que a apresentação desses dados se desse por meio de *prints*, sendo inclusive a forma indicada no texto de qualificação. No entanto, no decorrer da pesquisa percebeu-se que a transcrição também poderia cumprir o papel de expressar o que foi apresentado por eles. Desse modo, serão utilizados *prints* de tela e transcrições para explicitar

[55] A SEEDUC/RJ organizou em um drive on-line todas as normativas publicadas no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro relacionadas à situação de excepcionalidade decorrente da pandemia do coronavírus. No entanto, desde o mês de abril do ano de 2023, o link <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o> informa a necessidade de solicitar permissão para acessá-lo, não sendo mais disponibilizado abertamente.

o teor dos e-mails enviados, bem como das postagens na plataforma CEJA Virtual, por meio de *chat* ou fórum de dúvidas. Reitera-se que os dados dos remetentes estão tarjados, as mensagens participantes identificadas numericamente e referenciadas por data. Mediante o teor dessas mensagens, enviadas pelos estudantes do CEJA Piabetá, buscamos aporte para apresentá-las como palavras representativas de interações que deram a dimensão do real vivido naquele momento histórico de pandemia.

Com base nessa acepção, justificamos a observação participante como a técnica mais apropriada à nossa análise, por levar em conta o modo que se cria a realidade, como essa se constitui e como sua interpretação também influencia na constituição de um novo objeto, impregnando-o (Ianni, 2011). Essa etapa da coleta de dados é apresentada a seguir e destacamos que não se deu forma linear, mas sim, em abordagens simultâneas.

3.1.1 Observação participante no CEJA Piabetá

Alvarenga (2010, p. 53) nos recorda em Marx que "o modo como os indivíduos interagem consigo mesmos, com os outros e com a própria sociedade é realizado por meio de representações construídas a partir de suas vivências, de seu sentido de estar no mundo". Por isso, nesta pesquisa, a abordagem se dá principalmente com base no que foi vivido dentro da escola, no caso, o CEJA Piabetá, validando-o como o campo empírico em que a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora se faz objeto de pesquisa a ser interrogado.

Nesse contexto, a pesquisa toma por base o teor das interações realizadas durante a vigência do ERE, por estudantes dos ensinos fundamental e médio, utilizando-se exclusivamente de dois canais de comunicação específicos: a plataforma virtual da Rede CEJA (CEJA Virtual) e o correio eletrônico (e-mail). Acerca dessas mensagens serão ocultados os dados de seus remetentes, em estrita observância à LGPD, não permitindo a identificação de qualquer estudante e assegurada a natureza acadêmica do estudo (BRASIL, 2018, Art. 4º, b).

Para efeitos de pesquisa, as observações do campo no recorte temporal dos anos de 2020 e 2021 consideraram 1031 interações dos estudantes do CEJA Piabetá com a autora, sendo 271 delas realizadas por e-mail (correio eletrônico da autora) e 760 registradas na Plataforma CEJA Virtual (434 por meio do chat e 326 pelo Fórum Fale com o seu Professor).

Foram contabilizadas as interações do mesmo estudante em mais de um canal de comunicação, conforme detalhado no Quadro 4, mais adiante.

Quadro 4 - Relação das interações por canal de comunicação de 16/03/2020 a 21/12/2021

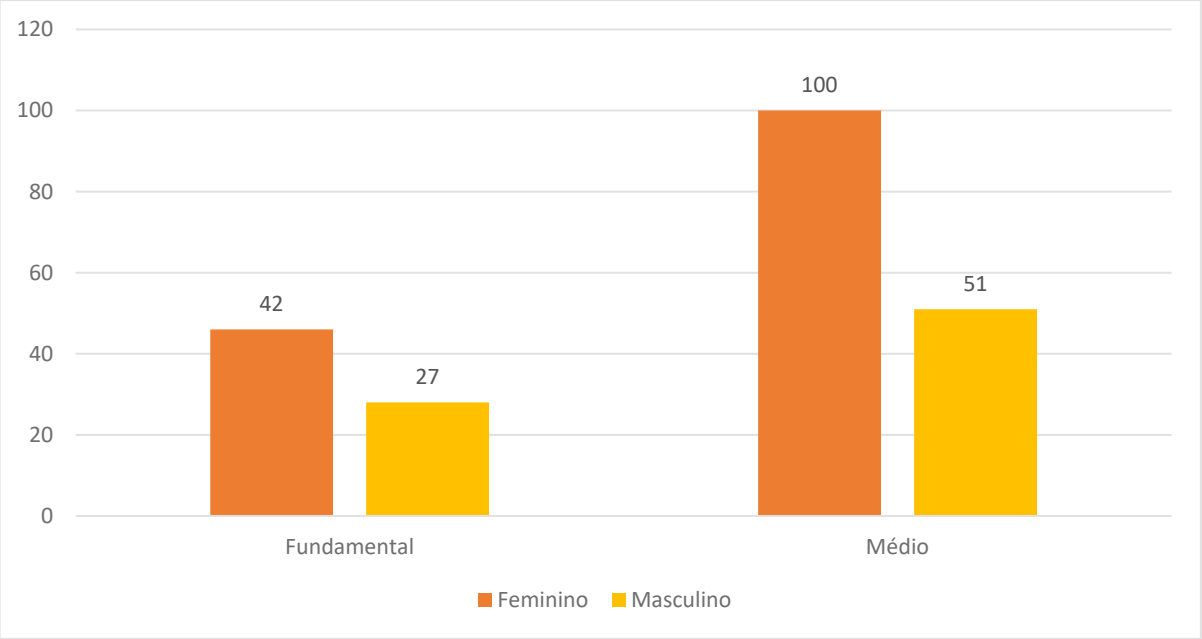
Mês/Ano	Chat da Plataforma	Fórum	E-mail
06/2020	Registros indisponíveis		3
07/2020			17
08/2020			52
09/2020			29
10/2020			11
11/2020			25
12/2020			11
02/2021	52	27	9
03/2021	76	82	3
04/2021	100	66	3
05/2021	60	53	12
06/2021	35	28	9
07/2021	29	16	2
08/2021	48	31	39
09/2021	21	17	36
10/2021	6	5	9
11/2021	5	1	1
12/2021	2	0	0
TOTAL	**434**	**326**	**271**

Fonte: A autora, a partir da Plataforma CEJA Virtual e E-mail, 2023.

Essas interações são oriundas dos 220 estudantes do CEJA Piabetá que interagiram uma ou mais vezes no biênio 2020-2021, recorte temporal utilizado para a análise de conteúdo. Seus dados pessoais como sexo, idade, cor/raça, estado civil, número de filhos e domicílio foram extraídos em estrita observância à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Brasil, 2018), a partir da autodeclaração e se constituíram como base para a elaboração das sinopses estatísticas, cujo panorama será apresentado pelos gráficos adiante.

Esclarecemos que os quantitativos do gráfico totalizam 225 matrículas, pois, há uma intersecção de cinco (5) estudantes entre as duas etapas. São educandos que, durante a vigência do Ensino Remoto, concluíram o Ensino Fundamental e ingressaram no Ensino Médio. No Gráfico 5, a seguir, fica indicada a predominância de estudantes do sexo feminino, tanto na etapa do Ensino Fundamental quanto na etapa do Ensino Médio.

Gráfico 5 - Estudantes atendidos durante o ERE por sexo e etapa do ensino



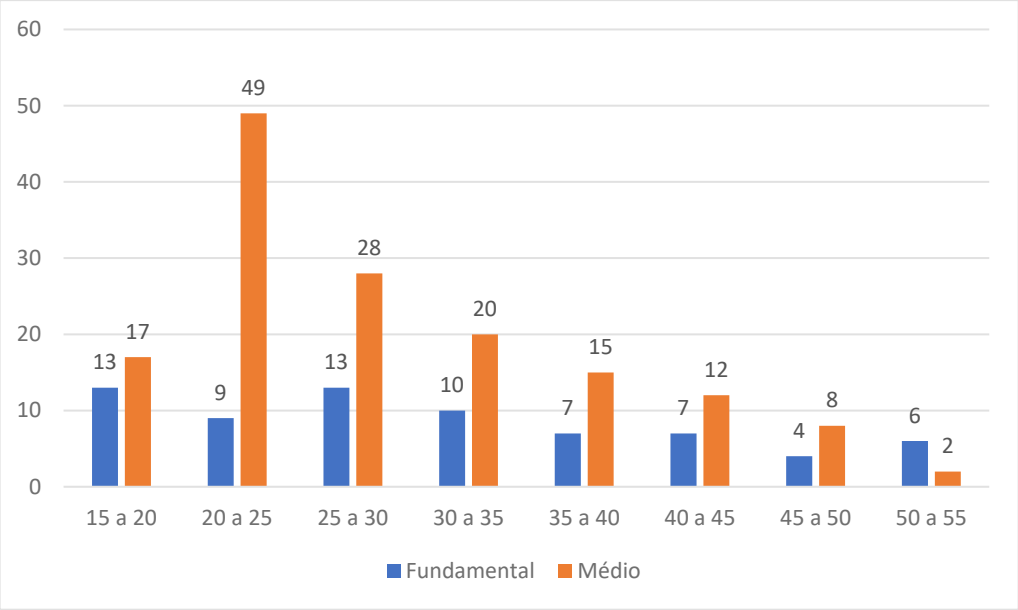
Fonte: A autora, 2024.

Consideramos que esse aspecto possa estar relacionado às condições de trabalho impostas a pessoas do gênero feminino, visto que somente após as eleições de 2022 os índices vêm apresentando alguma melhora nesse sentido, com a mudança para um ambiente mais democrático em nosso País. Apesar disso, o Boletim Especial 8 de março de 2024, do DIEESE, apresentou que, em 2023, as mulheres ainda representavam a maioria dos desocupados (54,3%), com predominância das mulheres negras nesse índice. Em relação ao contexto do recorte temporal considerado neste trabalho, o Boletim também nos lembra o seguinte:

> A pandemia também afetou mais as trabalhadoras. Enquanto a participação dos homens voltou ao nível anterior à crise sanitária, elas sentiram mais dificuldades para voltar ao mercado de trabalho e enfrentaram taxas de desemprego mais altas. Durante a pandemia, algumas mulheres assumiram tarefas adicionais nos domicílios (como o cuidado de outras pessoas). Outras perderam postos de trabalho em atividades mais afetadas pela crise (comércio, restaurantes e serviços) e, mesmo com a retomada da economia, muitas ainda não conseguiram se recolocar (DIEESE, 2024).

O perfil etário desses estudantes é apresentado no Gráfico 6, e considera a idade que o aluno possuía na data da sua última interação com a autora. De acordo com os dados a interação predominante foi de um alunado jovem (mais da metade com até 30 anos de idade), com uma concentração de estudantes de 20 a 25 anos no Ensino Médio.

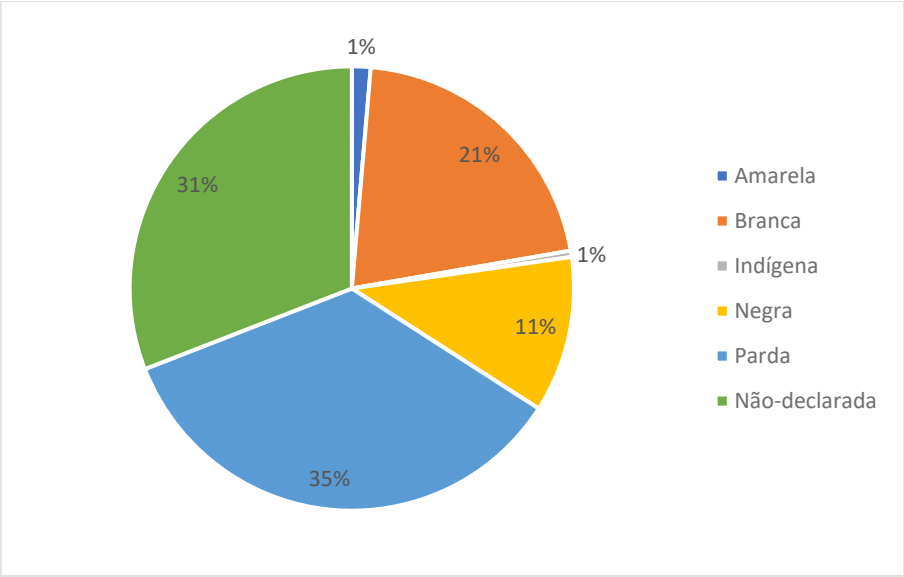
Gráfico 6 – Perfil etário dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

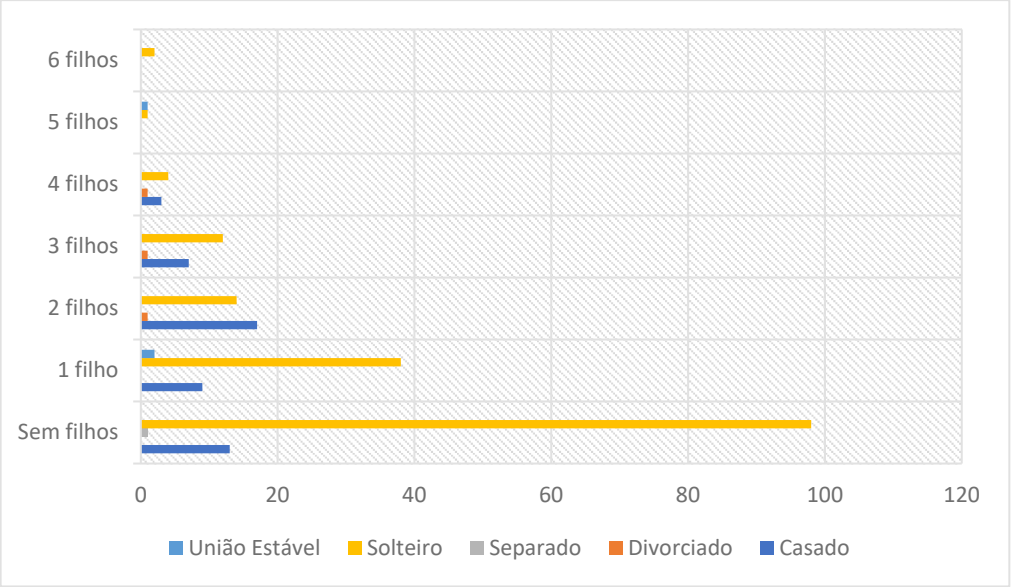
Ainda sobre o perfil desses estudantes, sublinhamos que no momento da matrícula há a autodeclaração para o preenchimento de alguns campos como, por exemplo, cor/raça e número de filhos. Os Gráficos 7 e 8 apresentam informações sobre tais aspectos.

Gráfico 7 – Cor/Raça autodeclarada pelos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

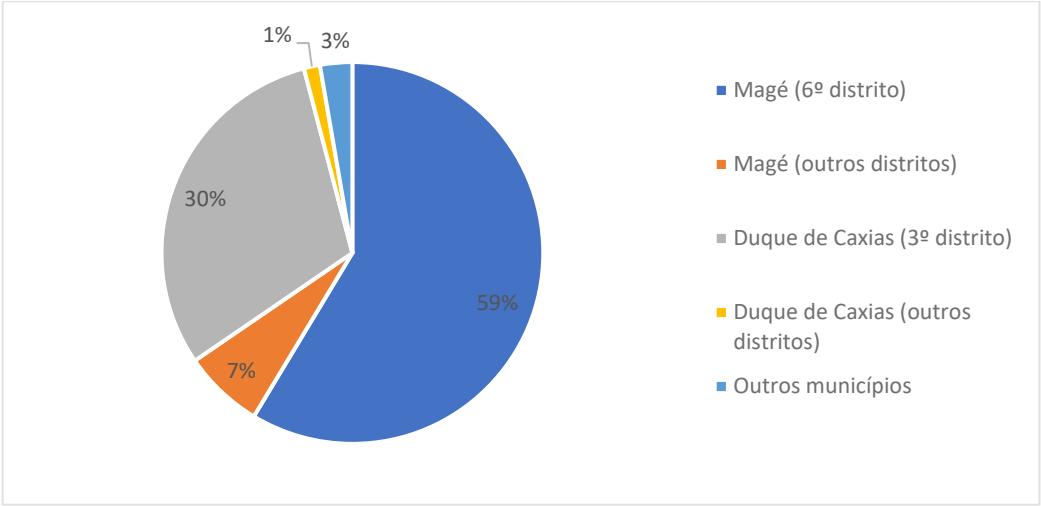
Gráfico 8 – Estado civil e número de filhos dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

Em relação ao domicílio desses estudantes, fica explicitado que a maioria dos estudantes do CEJA Piabetá reside no mesmo distrito em que está situada a escola. Em segundo lugar, há os estudantes que residem no terceiro distrito de Duque de Caxias, município vizinho, cuja proximidade favorece o deslocamento para o CEJA.

Gráfico 9 – Região de domicílio dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: A autora, 2024.

Reiteramos que esses dados foram utilizados exclusivamente para demarcar marcas identitárias e o perfil do público atendido pelo CEJA Piabetá, não sendo levado em conta nenhuma outra informação além das que foram citadas. Isso porque o objeto da pesquisa orbita

tanto as necessidades dos educandos do CEJA Piabetá para acessarem à plataforma CEJA Virtual durante o ERE quanto os desdobramentos deletérios sobre o direito à educação e que sujeitos são implicados nesse processo.

Como dito, foram 1031 interações registradas e, para os fins da pesquisa, optamos por agrupá-las prioritariamente por remetentes. Dessa forma, foi possível identificar a quantidade de estudantes interagiram, visto que o número de interações variava para cada aluno. Nesta pesquisa a ênfase é dada ao teor das interações e não em suas quantidades, no entanto, tem-se que as **1031 mensagens** são representativas das interações de **220 estudantes distintos**, considerando-se os ensinos fundamental e médio.

A seguir, apresentamos um relatório com aspectos a serem retomados que, embora não utilizem o recorte temporal considerado na análise de conteúdo das mensagens dos estudantes, demarcam as ações de uma escola que não interrompeu suas atividades. Trata-se de um relatório emitido à época, com dados de atendimento do CEJA Piabetá na conjuntura pandêmica, como mostra o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Atendimentos entre 16/03/2020 e 19/10/2021

Tipo de Atendimento	Total de Atendimentos
Devolução de Módulo	208
Empréstimo de Módulo	229
Acolhimento	440
Secretaria	1131
Correção de Prova	**10090**
Aplicação de Prova	**10271**
Orientação	**12880**
Atendimento Virtual	**21320**

Fonte: Sistema Acadêmico da Rede CEJA (SCA), 2023.

Reiteramos sobre os dados coletados à época para demarcar que apesar das imposições da pandemia e da ausência das aulas presenciais, o CEJA Piabetá apresentou um número expressivo de atendimentos, especialmente, em relação aos atendimentos virtuais e aplicações/correções de prova. Cabe também sublinhar que o atendimento presencial por parte dos professores foi gradualmente retomado a partir de 13 de agosto de 2021, focado principalmente na aplicação das provas – que a partir de então, passaram a ter a exigência de sua realização presencial. A partir de 07/10/2021 as atividades presenciais no CEJA Piabetá foram integralmente retomadas e os atendimentos realizados no território da escola.

O Quadro 6 apresenta os dados quantitativos do atendimento docente da autora registrados nos relatórios emitidos a partir do SCA.

Quadro 6 - Atendimentos da docente no período de 16/03/2020 a 19/10/2021

Atendimentos por Docente no período 16/03/2020 a 19/10/2021	
Docente: Edilaine de Melo Souza	**Disciplina: Matemática**
Tipo de Atendimento	**Total de Atendimentos**
Acolhimento	45
Correção de Prova	292
Aplicação de Prova	290
Orientação	763
Atendimento Virtual	1097
Total	**2487**

Fonte: A autora, a partir de dados do SCA, 2024.

No intuito de compreender os impactos dessa mutação do espaço escolar provocada pela pandemia, o presente trabalho não se restringiu a investigar o número de interações ou de alunos que *abandonaram* os estudos, mas sim, ao analisar o conteúdo do que foi escrito por esses estudantes, se propõe a elaborar reflexões sobre os elementos que dão indícios da negação de um direito aos sujeitos da EJA. A próxima seção se delineia nesse sentido.

3.1.2 Análise de conteúdo e interpretação dos dados

Ao longo deste trabalho de pesquisa foram observadas as interações dos estudantes inseridos no ERE, ou seja, que deram prosseguimento aos estudos no CEJA Piabetá via e-mail ou pela plataforma CEJA Virtual (chat/fórum), no período de 16/03/2020 a 21/12/2021.

Desse modo, a unidade de análise considerada nesta pesquisa são as mensagens enviadas por esses estudantes em canais que requereram a utilização de TDICs. O recorte temporal para seleção das unidades analíticas engloba tanto o período de vigência do ERE (16/03/2020 a 06/10/2021) como o período posterior até o final do ano letivo (21/12/2021). Explicamos que essa escolha metodológica se deu com vistas a considerar não somente as mensagens que

expressaram aspectos decorrentes do atendimento virtual, mas também, as que envolveram a retomada do atendimento presencial e sua realização no território da escola.

Após a retomada das aulas presenciais, passamos a observar os estudantes que interagiam e acompanhamos seu retorno ao território presencial do CEJA. Apesar disso, dos 220 alunos, mais da metade (57,27%) se configura como alunos cuja matrícula se apresenta com o status de Abandono, como mostra o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Status em 2024 das matrículas dos estudantes que interagiram no período do ERE

Status da Matrícula	**Etapa do Ensino**		**Matrículas oriundas do Ensino Fundamental (C)**	**Total (A + B – C)**
	Fundamental (A)	**Médio (B)**		
Abandono	46	82	2	126
Concluinte*	22	61	2	81
Transferência	4	6	1	9
Ativa	1	1	0	2
Desistente	1	1	0	2
Total	**74**	**151**	**5**	**220**

*Nota: Dentre os concluintes, houve uma estudante que ao longo do período concluiu todo o nível da Educação Básica. Por isso, sua matrícula constou no quantitativo do Quadro Y para as duas etapas (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Porém, o mesmo quadro apresenta que uma matrícula é desdobramento de outra e, consequentemente, se trata de uma única pessoa.

Fonte: A autora, 2024.

Os dados evidenciam a predominância das interações com alunos do Ensino Médio e, embora seja uma tendência observada no campo empírico desde antes da pandemia, devido à limitação do tempo não foi possível o aprofundamento dessa temática. No mesmo sentido, dentre os estudantes que abandonaram (126), a maioria já estava inserida no Ensino Médio (82). Outrossim, em relação a essa etapa, o percentual de matrículas com status "Concluinte" (40,39%) tensionou as matrículas com status "Abandono" (54,30%).

Comparando-se com o percentual de abandono dentre alunos matriculados no Ensino Fundamental, nota-se um problema maior: dos 74 estudantes que interagiram, 46 deles abandonaram, representando um percentual de abandono de 62,16% contra os 29,73% de alunos concluintes dentro da mesma etapa do ensino.

Por fim, os dados identificaram um estudante com matrícula ainda ativa na etapa do Ensino Médio e outro no Ensino Fundamental, matriculados em 2017 e 2016, respectivamente. Ou seja, são adultos que interagiram durante a vigência do ERE, porém, a intermitência dos estudos somada à conjuntura pandêmica acarretou a não conclusão do ensino, mesmo decorridos mais de 7 anos de suas matrículas no CEJA Piabetá. Essa ação de observar a data da matrícula e, consequentemente, a duração dos estudos no CEJA Piabetá, só ocorreu no decorrer da pesquisa, mas, não se configura como objeto de análise neste trabalho.

Quanto à análise dos *status* das matrículas, os dados foram agrupados em torno da codificação de aspectos positivos e aspectos negativos. O Quadro 8 mostra que, infelizmente, teve-se o prevalecimento do segundo grupo de aspectos:

Quadro 8 – Aspectos dos motivos que levaram à saída da escola

	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Aspectos positivos de saída da unidade (Concluinte + Transferência)	35,14%	44,37%
Aspectos negativos de saída da unidade (**Abandono** + **Desistente**)	**63,51%**	**54,97%**

Fonte: A autora, 2024.

As interações desses estudantes integram as mais de 400 páginas contendo *prints* e registros das mensagens enviadas por eles à autora pelos canais disponibilizados (E-mail e Plataforma CEJA Virtual). A seleção dessas mensagens se deu com base nas categorias que emergiram do campo, quando certos códigos foram percebidos nos diferentes modos de comunicação de 36 (trinta e seis) estudantes do Ensino Fundamental e 64 (sessenta e quatro) estudantes do Ensino Médio, descritos daqui em diante como participantes da pesquisa.

O perfil desses participantes é composto por 76 mulheres e 24 homens, com 65 pessoas inseridas na faixa etária de 20 a 35 anos. Em relação à cor/raça autodeclarada, tem-se uma pequena maioria parda (37%) e, na sequência, pouco menos de um terço não declarada (30%). Os participantes autodeclarados como pessoas negras correspondem a 9%, como pessoas brancas, 22% e amarela, 2%.

Sobre a matrícula, o levantamento dos dados do primeiro mês do ano de 2024 mostra que predomina o status de Abandono (56%) entre os participantes da pesquisa, ou seja, vê-se que mais da metade não deram continuidade aos estudos na Rede CEJA. Por outro lado, o status Concluinte contempla 36% dos participantes. Devido às limitações do tempo para a pesquisa não foi considerado se essa conclusão ocorreu durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial ou posteriormente a esse período.

O Quadro 9 relaciona o perfil dos participantes da pesquisa e, apresentadas essas informações, a pesquisa avança para a etapa final ao trazer as mensagens enviadas por essa centena de estudantes que expressaram suas necessidades frente às experiências vividas no ERE. Ao analisar o teor dessas mensagens, as interações desses sujeitos da EJA, matriculados no CEJA Piabetá, foram codificadas e categorizadas conforme apresentado no Quadro 10, mais adiante.

Quadro 9 - Relação dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Etapa	Cor/Raça	Status da matrícula em 2024
Estudante 1	mulher	39 anos	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 2	homem	28 anos	Médio	Branca	Abandono
Estudante 3	mulher	23 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 4	mulher	48 anos	Médio	Branca	Transferência
Estudante 5	mulher	31 anos	Médio	Parda	Abandono
Estudante 6	mulher	27 anos	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 7	homem	27 anos	Fundamental	Parda	Concluinte
Estudante 8	mulher	24 anos	Fundamental	Amarela	Abandono
Estudante 9	mulher	28 anos	Fundamental	Parda	Transferência
Estudante 10	mulher	32 anos	Fundamental	Negra	Abandono
Estudante 11	mulher	24 anos	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 12	mulher	41 anos	Médio	Branca	Abandono
Estudante 13	mulher	34 anos	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 14	mulher	16 anos	Fundamental	Não declarada	Concluinte
Estudante 15	mulher	20 anos	Fundamental	Branca	Abandono
Estudante 16	mulher	37 anos	Médio	Negra	Concluinte
Estudante 17	homem	19 anos	Médio	Parda	Abandono
Estudante 18	mulher	23 anos	Médio	Parda	Abandono
Estudante 19	mulher	21 anos	Fundamental	Branca	Abandono
Estudante 20	homem	48 anos	Fundamental	Parda	Concluinte
Estudante 21	homem	28 anos	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 22	mulher	42 anos	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 23	mulher	38 anos	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 24	homem	45 anos	Fundamental	Branca	Abandono
Estudante 25	mulher	45 anos	Fundamental	Negra	Concluinte
Estudante 26	homem	37 anos	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 27	mulher	24 anos	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 28	mulher	24 anos	Médio	Branca	Abandono
Estudante 29	mulher	24 anos	Fundamental	Parda	Concluinte
Estudante 30	mulher	30 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 31	homem	19 anos	Médio	Negra	Abandono
Estudante 32	mulher	44 anos	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 33	mulher	19 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 34	mulher	26 anos	Fundamental	Negra	Concluinte
Estudante 35	mulher	41 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 36	homem	17 anos	Fundamental	Branca	Concluinte
Estudante 37	mulher	20 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 38	homem	27 anos	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 39	homem	39 anos	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 40	homem	29 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 41	mulher	34 anos	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 42	mulher	31 anos	Fundamental	Negra	Abandono
Estudante 43	mulher	33 anos	Fundamental	Não declarada	Abandono

(continua)

Quadro 9 - Relação dos participantes da pesquisa (continuação)

Participante	Sexo	Idade	Etapa	Cor/Raça	Status da matrícula em 2024
Estudante 44	mulher	36 anos	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 45	mulher	40 anos	Médio	Parda	Abandono
Estudante 46	mulher	23 anos	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 47	mulher	27 anos	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 48	mulher	34	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 49	mulher	37	Médio	Parda	Abandono
Estudante 50	mulher	46	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 51	homem	48	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 52	homem	27	Médio	Parda	Abandono
Estudante 53	mulher	30	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 54	mulher	29	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 55	mulher	27	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 56	mulher	27	Médio	Parda	Abandono
Estudante 57	homem	22	Médio	Parda	Abandono
Estudante 58	mulher	20	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 59	homem	20	Médio	Parda	Abandono
Estudante 60	mulher	31	Fundamental	Branca	Ativa
Estudante 61	mulher	25	Médio	Não declarada	Transferência
Estudante 62	mulher	31	Médio	Negra	Transferência
Estudante 63	mulher	21	Médio	Branca	Abandono
Estudante 64	mulher	16	Fundamental	Não declarada	Concluinte
Estudante 65	mulher	43	Médio	Negra	Concluinte
Estudante 66	mulher	22	Médio	Parda	Abandono
Estudante 67	mulher	29	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 68	mulher	31	Médio	Parda	Abandono
Estudante 69	mulher	31	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 70	mulher	21	Médio	Não declarada	Transferência
Estudante 71	mulher	25	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 72	homem	34	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 73	mulher	21	Médio	Branca	Abandono
Estudante 74	mulher	22	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 75	homem	27	Médio	Branca	Abandono
Estudante 76	mulher	26	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 77	mulher	22	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 78	mulher	24	Médio	Parda	Abandono
Estudante 79	mulher	51	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 80	mulher	43	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 81	mulher	40	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 82	mulher	24	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 83	mulher	36	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 84	homem	35 anos	Médio	Negra	Ativa
Estudante 85	mulher	33	Médio	Não declarada	Abandono
Estudante 86	homem	17	Fundamental	Parda	Concluinte

(continua)

Quadro 9 - Relação dos participantes da pesquisa (continuação)

Participante	Sexo	Idade	Etapa	Cor/Raça	Status da matrícula em 2024
Estudante 87	homem	20	Médio	Parda	Abandono
Estudante 88	homem	27	Médio	Branca	Abandono
Estudante 89	mulher	19	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 90	mulher	20	Fundamental	Não declarada	Abandono
Estudante 91	mulher	24	Médio	Parda	Abandono
Estudante 92	mulher	18	Fundamental	Não declarada	Transferência
Estudante 93	mulher	27	Fundamental	Branca	Abandono
Estudante 94	homem	42	Médio	Parda	Abandono
Estudante 95	mulher	26	Fundamental	Parda	Abandono
Estudante 96	mulher	21	Médio	Amarela	Concluinte
Estudante 97	mulher	39	Médio	Parda	Concluinte
Estudante 98	mulher	22	Médio	Branca	Concluinte
Estudante 99	mulher	29	Médio	Não declarada	Concluinte
Estudante 100	homem	33	Fundamental	Parda	Abandono

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 10 – Codificação das interações dos alunos participantes

Código	**Categorização***		
	(I) Experiências com TDICs	(II) Experiências de Classe Trabalhadora	(III) Experiências com AVA / CEJA Virtual
Agradecimento	X	X	X
Busca pelo presencial	X	X	
Dificuldades com o trabalho		X	
Dificuldades com a Plataforma			X
Dificuldades com acesso / equipamentos	X		
Dificuldade de contato / atendimento	X		X
Dúvidas procedimentais	X		X
Dúvidas sobre outras disciplinas	X		X
Envio de atividades / Solicitação de provas	X		X
Notas e Resultados	X		X
Saudação / Cumprimentos	X	X	X

*Nota: Algumas das mensagens codificadas se inseriram em mais de uma categorização.
Fonte: A autora, 2024.

No Capítulo a seguir, o derradeiro deste trabalho, estão apresentadas as mensagens enviadas pelos participantes, estudantes relacionados no Quadro 9. Como dito, iremos dispô-las de dois modos: transcritas e em *prints*, em diálogo com a discussão dos resultados obtidos com a pesquisa.

4 **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com o objetivo de *contribuir para a compreensão crítica dos impactos provocados pela conjuntura pandêmica para o acesso ao direito à educação de jovens e adultos a partir do Ensino Remoto Emergencial mediado por TDICs*, neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa.

Tratando-se, portanto, do uso das tecnologias como uma necessidade histórica, apresentam-se as mensagens enviadas pelos educandos do CEJA Piabetá à docente da disciplina de Matemática, autora deste trabalho. Ao abordar reflexivamente o teor das mensagens enviadas por educandos da EJA no período de pandemia percebeu-se no campo a evidência de três categorias relacionadas às experiências com o ERE: (i) experiências relacionadas ao acesso e ao manuseio das TDICs, (ii) experiências com ambientes virtuais, e (iii) experiências com o processo de aprendizagem matemática.

Assim, o capítulo é estruturado em três subseções que discutem as experiências, principalmente, no sentido das dificuldades, mas, apresentando também as percepções de seus enfrentamentos.

4.1 **Experiências com o ERE desenvolvido exclusivamente por meio de TDIC: o que "disseram" os estudantes do CEJA Piabetá**

> *"Professora, nunca mexi em internet, pois minha filha que mecheu pra mim hoje é viu, por favor me ajuda não sei nem por onde começar, não tem nenhum Whatsapp pra ficar mais fácil pra mim não??, preciso dos estudos para o meu trabalho".* (Estudante 1, mulher, 39 anos, Ensino Médio)

Interagir com os estudantes do CEJA Piabetá em um contexto de aprofundamento das desigualdades chamou a atenção para diversos aspectos como inclusão digital, direito ao acesso à educação, políticas públicas para a educação de jovens e adultos, entre outros. No entanto, nesta etapa da pesquisa, o processo de análise de conteúdo das mensagens enviadas por esses estudantes tratou-se de um procedimento surpreendente, no sentido de que ao retomar as reflexões sobre o vivido, fez-se notar o que antes não fora percebido.

As relações estabelecidas no momento histórico de uma pandemia e as experiências vividas no processo educativo mediado exclusivamente por TDICs nos fizeram recordar um apontamento de Thompson (2002, p. 13) que diz o seguinte: “o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional [...]”.

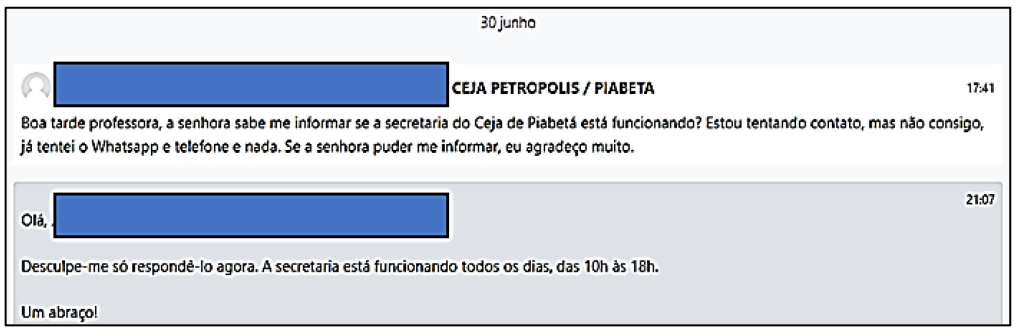
Assim, para os educandos do CEJA Piabetá, a experiência da aprendizagem remota se mesclou às experiências trazidas por esses sujeitos, em grande parte inseridos na classe trabalhadora, cujas condições materiais para produção de suas vidas implicaram no prosseguimento dos estudos em um momento histórico tão delicado.

O campo empírico nos mostrou ainda que “ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o *universo de signos*” (Bakhtin, 2006, p.30). A formulação desses signos não ocorre de modo individual (Bakhtin, 2006, p. 32) e envolve relações e contradições entre diversos aspectos. Por isso, “captar a contradição passa a ser sintoma da apreensão do movimento real dos fenômenos” (Marx; Engels, 2007, p. 9).

Compreendemos, portanto, que no campo da EJA mediada por TDICs, os equipamentos e as máquinas, por si mesmos, não possuem um sentido único de transformação. Contudo, como instrumentos, essas tecnologias poderão desempenhar papeis formuladores de novos signos ideológicos (Bakhtin, 2006), reforçados principalmente pela conjuntura pandêmica.

A precariedade dos instrumentos tecnológicos é um ponto de desigualdade. Os modos de contato possível aos alunos durante o período do ERE eram por e-mail, pela Plataforma ou, comparecendo presencialmente à secretaria da escola nos dias e horários dedicados ao atendimento ao público (no ano de 2020, em esquema de rodízio, e no ano de 2021, todos os dias das 10h às 18h). O *print* a seguir (Figura 14) ilustra essa busca por informações de contato por parte do Estudante 2 (homem, 28 anos, Ensino Médio).

Figura 14 – Mensagem enviada pelo Estudante 2 sobre dificuldades de contato



Fonte: A autora, a partir do CEJA Virtual, 2021.

Considerando que se tratava do período de isolamento, a ida à escola implicava tanto à exposição desses estudantes ao risco, quanto à desistência da continuidade dos estudos nesse período. Em face disso, ao receberem minha mensagem, alguns aproveitavam o contato para se informar sobre o funcionamento da escola, como ilustram as transcrições abaixo.

> *Bom dia. Teria como me passar o Whatsapp do ceja. Fui assaltada e perdi.*
> (Estudante 3, mulher, 23 anos, Ensino Médio, E-mail, 07/10/2020)

> *Olá a escola não responde*
> *Olá a escola não responde se começou as aulas!*
> *Como ficou 2020 pra quem não conseguiu estudar?? Ficou perdido?.*
> (Estudante 4, mulher, 48 anos, Ensino Médio, Chat, 10/02/2021)

> *Bom dia, professora Edilaine. Desculpa o incomodo, mas será que a senhora poderia me enviar o número de whatsap do Ceja? Não estou consigo ligar para lá.*
> (Estudante 5, mulher, 31 anos, Ensino Médio, Chat, 16/04/2021)

> *Bom dia professora, eu tentei contato com a escola e não consegui.no momento estou impossibilitada de ir a escola então sigo sem iniciar os estudos.se caso a senhora ja tenha a informação por qual fascículo devo começar eu fico no aguardo.obrigada.*
> (Estudante 6, mulher, 27 anos, Ensino Fundamental, Fórum, 12/05/2021)

> *Boa tarde Professora, eu tenho algumas dúvidas e acho que talvez você possa me auxiliar Existe algum número de contato para que eu possa ligar para a escola e tirar minhas dúvidas?.*
> (Estudante 7, homem, 27 anos, Ensino Fundamental, Chat, 27/05/2021)

> *Assunto: Ajuda!!*
> *Olá professora,boa noite a senhora poderia estar me passando o e-mail ou o whatsapp da escola? Pois infelizmente desde o ano retrasado que não vou pra escola,e quero voltar!!.*
> (Estudante 8, mulher, 24 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 23/09/2021)

Como dito, perante a implementação do ERE foi requisitada a migração do ambiente presencial para o virtual, em que um melhor desempenho pode ser alcançado com a utilização de microcomputador (CGI.br/NIC.br, 2021). Contudo, os resultados do campo denotam que os estudantes do CEJA Piabetá fazem mais uso do *smartphone*, sendo esse o principal, ou até mesmo, o único instrumento utilizado para prosseguimento dos estudos no contexto pandêmico. Aspecto que corrobora o apresentado pela Pesquisa TIC Domicílios 2020 (Cetic.br, 2021, n. p.):

> Ainda que tenha sido observada uma ampliação no acesso à Internet nos domicílios, o principal dispositivo utilizado seguiu sendo o telefone celular, e, para a maioria dos usuários, trata-se do único dispositivo de acesso, o que limita um uso mais

> aprofundado dos recursos oferecidos pela rede. Pela primeira vez na série histórica da pesquisa – e, justamente, em um ano de pandemia em que os usos dos dispositivos conectados ganharam importância no interior dos domicílios –, a proporção de acesso pela televisão apareceu numericamente à frente do acesso pelo computador, com implicações para o uso potencial da Internet e para o aproveitamento de seus benefícios.

A Estudante 9 se refere aos impedimentos decorrentes dessa dificuldade enfrentada pela falta de recursos tecnológicos.

> *Oi professora bom dia preciso de um auxilio pois estava sem celular e com essa pandemia eu não pude resolver nada e acabei ficando em falta com umas matérias e gostaria de saber como eu faço para esta voltando com os meus estudos que fiquei atrasada [...].*
> (Estudante 9, mulher, 28 anos, Ensino Fundamental, Chat, 04/02/2021)

Desse modo, mediante a ausência ou precariedade de equipamentos, o acesso à educação nesse período se configurou um direito intermitente e de responsabilidade individual, como sinalizado pelos estudantes do CEJA Piabetá via e-mail ou pela plataforma. As mensagens enviadas pelas Estudantes 10 e 11, após três meses de ausência, são representativas desses aspectos, em que estudar requereu um esforço ainda maior perante a dificuldade com equipamentos.

> *Desculpa não mandar as atividades figuei sem celular estava difícil estudar sem . Mais com força de vontade eu chego lá.*
> (Estudante 10, mulher, 32 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 03/08/2020)
>
> *Boa noite, meu celular quebrou e não consegui mais entrar na plataforma.*
> (Estudante 11, mulher, 24 anos, Ensino Médio, Chat, 14/09/2021)

Trata-se, portanto, de mensagens que manifestam dificuldades relacionadas ao tipo de equipamento utilizado, ou seja, envolvem a necessidade econômica para aquisição de equipamentos adequados. Por essa razão, a análise de conteúdo também se deu em torno disso, pois, conforme Bakhtin (2006, p. 41): "Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social".

Além das condições materiais relacionadas aos equipamentos, há ainda a consideração em torno do acesso à internet de qualidade que favoreça a plena utilização de um ambiente virtual (com possibilidade de assistir a vídeos, de permanecer com a página estável enquanto se responde a um questionário etc.).

Após mais de um mês sem acessar a plataforma, a Estudante 12 informa em sua mensagem sobre a dificuldade com o acesso à internet.

> *professora boa tarde me desculpa ter demorado eu fui até o ceja explicar eu fiquei sem internet e sem pc agora eu conseguir voltar e quero continuar vou fazer as atividades e assim que a senhora puder liberar a prova para mim muito obrigado professora.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Ensino Médio, Chat, 18/05/2021)

Em relação ao serviço de internet, destaco que em determinado momento também houve dificuldades da minha parte, o que requereu, inclusive, a contratação de outro provedor de internet. Frente às novas demandas e diante da insuficiência do antigo serviço, foi necessária a aquisição de um serviço de internet de custo mais elevado. Essa foi, inclusive, uma das despesas que não puderam ser custeadas pelo auxílio tecnológico fornecido aos professores – mais um indício da falta de ações articuladas para contemplar necessidades de docentes e alunos da rede estadual.

Ao longo do período 2020-2021 foram mais de mil (1000) interações com os estudantes, considerando os canais de comunicação já citados. Em cada um desses contatos os modos de se expressar eram diversos: com *emojis*[56]; em poucas palavras ou em longos textos; mas, sempre tentando nos sinalizar o que estava sendo vivido em seus processos de continuidade dos estudos.

Quando houve a impossibilidade do contato presencial entre professores e estudantes por conta do contexto pandêmico, os educandos do CEJA Piabetá se depararam com a ausência de alternativas que não fosse a utilização do *CEJA Virtual* para o prosseguimento de seus estudos. Com a falta de atendimento às suas necessidades, isso fez com que muitos deles tivessem seu processo de escolarização novamente interrompido.

Nesse sentido, uma das primeiras observações acerca das mensagens enviadas foi a seguinte: apesar de esses educandos estarem inscritos em uma modalidade que se utiliza da metodologia semipresencial e encontrarem na Rede CEJA uma alternativa aos horários fixos da rede regular, diante da ausência do presencial, se defrontaram com dificuldades que, de acordo com os resultados da pesquisa, acarretaram o abandono da continuidade dos estudos por esses sujeitos. A mensagem enviada pela Estudante 9 é representativa desse aspecto.

> *Oi professora boa tarde!!!! Me chamo XXXX e eu não to conseguindo entender nada na plataforma me ajuda por favor se for possível me chama no zap 219XXXXXXXX*

[56] Signo não verbal incluído no dicionário Oxford online (1997), como "uma pequena imagem digital ou ícone usado para expressar uma ideia, emoção, etc., em comunicações eletrônicas."

> *pq nem as meninas do grupo da escola ta querendo fazer mais nada estão todas quase decistindo.*
> (Estudante 9, mulher, 28 anos, Ensino Fundamental, Chat, 22/04/2021)

Como apontado por Nicodemos e Serra (2020, p. 885), além da falta de sensibilidade com o vivido por todos, as "atividades escolares não mediadas por relações presenciais, realizadas em condições impróprias e através de aparelhos inadequados, poderiam ser mais desestimuladoras que garantidoras de direitos". Assim, seja pela Plataforma ou pelo e-mail, as mensagens indicativas de dificuldades continuavam frequentes, como mostra o texto enviado pela Estudante 13:

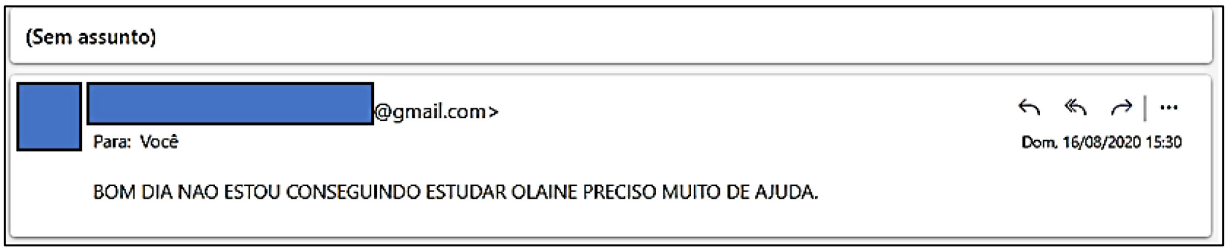
> *Boa tarde professora estou um pouco perdida como faço pra mandar as respostas das atividades.* (Estudante 13, mulher, 34 anos, Ensino Médio, Chat, 26/04/2021)

Em síntese, os resultados indicam que a busca dos sujeitos da EJA por uma escola semipresencial não significa que estejam renunciando ao território escolar, até mesmo por esse espaço propiciar o diálogo e o compartilhamento do real vivido por eles que envolve situações delicadas, como a apresentada na mensagem da Estudante 14.

> *Perdão, tive alguns problemas e não consegui acessar a plataforma. Ainda não levei o meu histórico, pois eu só posso pegar ele quando a minha mãe terminar de pagar o meu antigo colégio. Mas eu já completei o ensino fundamental 1 e já fiz o 8 ano, só falta o 9 para que eu possa terminar o ensino fundamental 2 e ir para o ensino médio.*
> (Estudante 14, mulher, 16 anos, Ensino Fundamental, Chat, 16/11/2021)

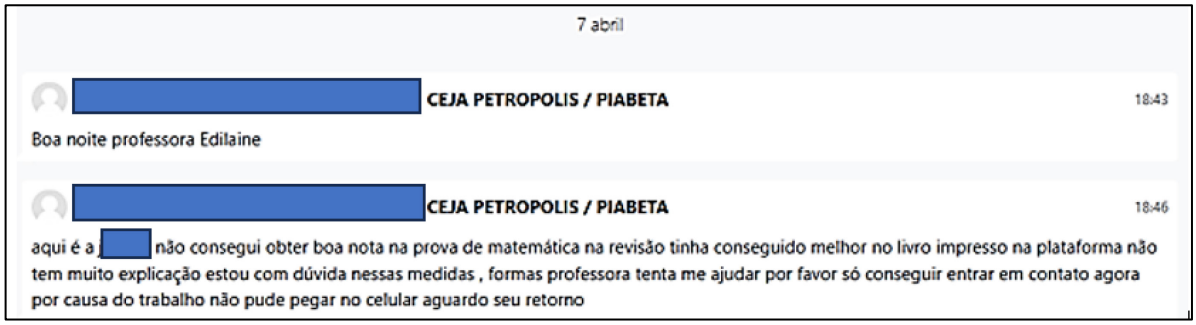
Na verdade, a ausência das aulas presenciais desvelara necessidades dos sujeitos da EJA em diversas vertentes, relacionadas desde o processo de ensino e aprendizagem (em que professores e estudantes são envolvidos pelas orientações e explicações acerca dos conteúdos curriculares relacionados à prática da leitura, da escrita e das operações fundamentais), até os diálogos tecidos no espaço escolar. Sendo assim, consideramos que as dificuldades se amplificaram tanto na ausência das aulas presenciais (aspecto pedagógico) quanto do território da escola como espaço formativo (aspecto da sociabilidade), conforme ilustram os *prints* das Figuras 15 e 16, referentes às interações da Estudante 15 (mulher, 20 anos, inscrita no Ensino Fundamental), e da Estudante 16 (mulher, 37 anos, inscrita no Ensino Médio).

Figura 15 – Mensagem enviada pela Estudante 15 sobre dificuldades com o ERE



Fonte: A autora, 2020.

Figura 16 – Mensagem enviada pela Estudante 16 e os entraves com a plataforma



Fonte: A autora, a partir do CEJA Virtual, 2021.

Na mensagem acima, a estudante apresenta que consegue estudar melhor com o livro impresso, o que reforça a ideia de que, para os sujeitos da EJA, o formato de uma sala de aula exclusivamente virtual e acessada pelo celular não se configura como um facilitador à sua aprendizagem.

Em relação aos equipamentos utilizados, o território dos CEJAs poderia propiciar a utilização habitual de microcomputadores com acesso à internet e, por meio dessas ferramentas, incentivar o aperfeiçoamento da leitura e da escrita com ações desenvolvidas por seu corpo docente – uma necessidade urgente para a emancipação dos educandos da EJA, visto que, em uma sociedade grafocêntrica os códigos para se expressar em determinados nichos se baseiam na norma culta da língua portuguesa. Esse aspecto pode ser notado, inclusive, pelo que a Estudante 12 apresenta em sua mensagem. Ela chama a atenção para o uso que faz do corretor ortográfico no *smartphone*, citando isso como um hábito prejudicial, visto que ao utilizar o computador percebe essa diferença ao digitar rápido, como ela mesma diz.

> *me perdoe a ortografia olhando agora a escrita que horror o mal costume de corretor ortografico e quando chego no computador acabo escrevendo rapido e vendouns erros horríveis.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Chat, 23/03/2021)

A Estudante 12 sinaliza ainda sobre a dificuldade de acesso a esse tipo de equipamento. Diante da necessidade de compartilhar o microcomputador, sua disponibilidade para aguardar o atendimento fica prejudicada, como indicado por ela no trecho a seguir.

> *[...] e que eu tbm trabalho e quando eu consigo um tempinho e posso usar o pc eu queria aproveitar pra conseguir fazer as provas*
> *teria como a senhora me mandar eu fico no meio de uma guerra pra conseguir usar o pc por que ele não e meu então me perdoe por não ficar aguardando mais eu queria muito conseguir concluir essa matéria mesmo em meio as dificuldades que eu estou tendo.*

Os dados extraídos do campo apontam, por outro lado, que em relação às experiências com as TDICs, há mensagens que denotam a familiaridade de alguns alunos e a possibilidade de acesso ao seu uso, embora isso não tenha se dado com tanta frequência. Apenas em algumas das interações consideradas é que foi percebido o aspecto de facilidade no acesso e manuseio das TDICs. Optamos por sintetizá-las no quadro adiante:

Quadro 11 – Mensagens dos estudantes mais familiarizados ao uso das TDICs

Estudante	**Mensagem**	**Canal utilizado**	**Data do envio**
Estudante 17 (homem, 19 anos, Ensino Médio)	"Olá Professora, boa noite. Estou estudando primeiro as matérias no qual tenho menos dificuldade. Assim concluo mais rapidamente. Assim que eu terminar tais matérias, darei início a matemática*".	Chat	10/02/2021
Estudante 18 (mulher, 23 anos, Ensino Médio)	"Oi professora, boa tarde! Muito obrigada pelas dicas, fiz uma prova do Fascículo 2 hoje, e já fiz a revisão e as atividades do Fascículo 3."	Chat	18/03/2021
Estudante 19 (mulher, 21 anos, Ensino Fundamental)	"boa tarde professora ja estou online e aguardo a senhora p realizar a avaliação"	E-mail	03/09/2020
Estudante 20 (homem, 48 anos, Ensino Médio)	"Prova matemática fascículo 07Bom dia professora segue as fotos da matéria de matemática no caderno e avaliação do fascículo 07 desde já agradeço muito obrigado e uma ótima quinta feira	E-mail	27/08/2020
Estudante 21, (homem, 28 anos, Ensino Fundamental)	Boa tarde prof*,tudo bom? Professora,será que a senhora poderia me dizer os erros que foram cometidos? Agradeço a atenção da senhora,fique com Deus!	E-mail	03/11/2020

Fonte: A autora, 2024.

Sobre a utilização das TDICs no processo de aprendizagem, as palavras extraídas do campo denotam que, além das dificuldades em seu acesso e manuseio, houve dificuldades em compreender o processo de viabilização das atividades do CEJA durante o ERE. Isso foi observado, principalmente, em relação aos estudantes matriculados no período de pandemia.

Para esses, o acolhimento se deu de modo virtual, por meio da plataforma, e requeria dos alunos uma leitura atenciosa dos procedimentos.

Sem a orientação presencial, as dúvidas iam desde as procedimentais até outras que envolviam as mediações dos professores. Um exemplo pode ser dado em relação ao Quadro de Horários dos Atendimentos; embora estivesse disponível na plataforma, nem sempre os estudantes o observavam antes de contatar os professores. Assim, pode-se afirmar que prevaleceu o caráter assíncrono para o atendimento desses estudantes.

A autonomia requerida pela modalidade EaD ainda precisa ser construída por muitos dos estudantes do CEJA Piabetá. Para esses, o que se viu durante o Ensino Remoto Emergencial foi algo diferente: a necessidade da constante mediação (e presença) do professor no Ambiente Virtual. Desse modo, consideramos que a Rede CEJA está inserida na modalidade EaD e seu fortalecimento se dá com o aspecto da semipresencialidade, visto que o atendimento presencial propicia o contato direto entre professores e alunos para as orientações mais profícuas.

Os trechos adiante são indicativos de como as mensagens com dúvidas relacionadas às ações procedimentais eram frequentes e perduraram ao longo da vigência do ERE (2020-2021):

> *Olá boa noite eu ñ sei bem com funciona? Mais gostaria de está fazendo a matéria de matemática.*
> (Estudante 22, mulher, 42 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 09/07/2020)

> *Eu começo pelo fascículo 1, faço as atividades e faço as do quadro negro e mando as fotos delas. é isso?.*
> (Estudante 23, mulher, 38 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 10/08/2020)

> *Boa tarde Professora, estou estudando na plataforma virtual do ceja, tem como você me informar se a revisão já é prova.*
> (Estudante 24, homem, 45 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 01/09/2020)

> *Boa tarde professora sim eu queria fazer eu naõ sabia que era assim me desculpe.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Ensino Médio, Chat, 24/03/2021)

> *Olá professora boa tarde! Entrei hoje na plataforma e preciso terminar. Me.ajudaaaa, kkk desde já obrigada. Por onde começo.*
> (Estudante 25, mulher, 45 anos, Ensino Fundamental, Chat, 24/03/2021)

> *Olá. Boa tarde. Gostaria de saber como funciona. Em fazer a matéria pelo computador. Primeira vez que tento fazer. Obg.*
> (Estudante 26, homem, 37 anos, Ensino Fundamental, Chat, 09/08/2021)

> *é sempre necessário eu te enviar os exercícios do fascículo? posso te enviar só eles feitos?*
> *seus dias de atendimento são segunda e quarta somente?*

> *hoje que eu achei o calendário depois de meses aqui na platarfoma e ta meio confuso ainda rs*
> (Estudante 27, mulher, 24 anos, Ensino Médio, Chat, 10/05/2021)

> *seria possível a senhora olhar no sistema em que fascículo estou? Porque estou perdida e não sei por onde começar.*
> (Estudante 28, mulher, 24 anos, Ensino Médio, E-mail, 15/06/2021)

> *Bom dia! Desculpe o horário é o dia também, Gostaria de saber se a senhora aceita as atividades da plataforma? Ou só no caderno.*
> (Estudante 29, mulher, 24 anos, Ensino Fundamental, Chat, 11/09/2021)

Na próxima seção, a abordagem dessas experiências vividas e apresentadas pelos educandos do CEJA Piabetá se dá sob outra lente, dedicada às reflexões sobre o modo que produziram suas vivências escolares como sujeitos da classe trabalhadora que durante a pandemia não teve suas atividades interrompidas.

4.2 **Experiências da classe trabalhadora inserida na EJA: nuances da busca por formação aligeirada e a Rede CEJA como possibilidade**

> *"Bom dia professora, terminei a prova ,mas acho q não me dei bem,pois estou de plantão 48 horas e parei agora para fazer a prova na correria.".*
> *(Estudante 30, mulher, 30 anos, Ensino Médio, Chat, 15/04/2021)*

Como afirma Rummert (2008), a EJA é uma modalidade que traz como marca social o atendimento à classe trabalhadora. Assim, a análise das mensagens enviadas por esses estudantes se apoiou em Bakhtin (2006, p. 34) ao considerar que "esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem". A densidade das análises corrobora o apresentado por Ianni (2011, p. 403) ao nos lembrar da dimensão do real:

> Porque, o que está em questão, sem exagerar, é de como se cria a realidade, como se constitui a realidade e de como essa interpretação vem se desenvolvendo para a constituição do real. [...] Nesse sentido, a interpretação não resulta em algo que se põe fora da história da história, do objeto. Ela impregna o objeto.

Considerando que a rotina de vida dos sujeitos da EJA envolve o campo do trabalho, julgamos que para analisar a influência desse aspecto nas mensagens enviadas é importante retomar sobre os procedimentos dentro da estruturação do ensino ofertado pela Rede CEJA,

composto por práticas instituídas e instituintes que envolvem, principalmente, a tríade: buscar o módulo, estudar sozinho e fazer a prova (Cruz, 2018).

Nessa trinca, o segundo ponto - estudar sozinho - é um elemento que nas orientações presenciais é sempre bastante esclarecido a fim de que o estudante não se sinta desmotivado. A prática instituída, portanto, é a de retornar apenas quando se pretende realizar provas, mas, em contraponto a isso, em minha prática docente, costumo utilizar a frase: “Estude a seu tempo, mas, venha à escola sempre que puder, sempre que tiver dúvida, de qualquer tipo”.

Durante a vigência do ERE, essa afirmativa precisou ser ainda mais reforçada, haja vista que para os sujeitos da EJA a exigência da autonomia no processo de aprendizagem a distância desse contexto ora acarretou a não continuidade dos estudos, ora provocou a busca por uma formação mais aligeirada.

Em relação à utilização de ambientes virtuais, cabe lembrar, como explicado no Capítulo 2, que o CEJA Virtual é uma plataforma que, anteriormente, era considerada ferramenta pedagógica complementar às orientações realizadas no território da escola. Por essa razão, sua utilização durante o ERE se pautou por ações que antes da pandemia eram formuladas como prática cotidiana. Desse modo, retomamos sobre essas ações procedimentais desempenhadas no CEJA Piabetá.

Após a leitura do material e dos estudos em torno dos conteúdos abordados, os estudantes do CEJA Piabetá precisam cumprir os critérios avaliativos que, na disciplina de Matemática, preveem a realização de duas tarefas: a resolução da lista de exercícios proposta pelos professores e a realização da prova.

Durante a vigência do ERE esses critérios foram mantidos, com a peculiaridade de que em determinado momento a prova passou a ser disponibilizada *on-line*. Mediante a impossibilidade das orientações presenciais, esses procedimentos precisaram ser constantemente adaptados ao ambiente virtual, com vistas tanto ao cumprimento legal da carga horária requerida às etapas do ensino básico, mas, também, de modo a estimular a continuidade do processo nesse período.

Em relação à estruturação da Sala Virtual de Matemática a Figura 17 ilustra o processo avaliativo:

Figura 17 – Processo avaliativo dentro da Sala de Aula Virtual

Fonte: A autora, 2024.

Contudo, a realidade vivida pelos sujeitos da EJA em relação ao mundo do trabalho é apresentada em suas mensagens como empecilho para a observância dos elementos anteriores. Para esses estudantes a rotina de trabalho impacta o processo formativo que requer certo tempo de dedicação a leituras e à realização de exercícios como forma de assimilação do conteúdo estudado. A aprendizagem de novos conteúdos torna-se, assim, deslocada da obtenção da conclusão do ensino, materializada apenas no certificado. Esse aspecto é ilustrado pelas mensagens dos Estudantes 31 e 32 quando me questionaram sobre a requisição dos exercícios como um dos critérios avaliativos.

> *Professora, já fiz todos os processos e AGR?*
> *Ok professora, mas eu trabalho em 2 empregos e n tenho tempo pra fazer os exercícios, teria como a senhora me dar a prova?*
> (Estudante 31, homem, 19 anos, Ensino Médio, Chat, 10/02/2021)

> *Bom dia Prof Edilaine ! Na sua aula tem q fazer as atividades do fascículo primeiro? Pra depois fazer a prova?*

(Estudante 32, mulher, 44 anos, Ensino Médio, Chat, 12/04/2021)

No caso do Estudante 31, nota-se que por conta da jornada dupla de trabalho ele abdica da etapa formativa, buscando apenas pelas avaliações objetivas (Revisão e Prova). Nesse modelo de avaliação há a possibilidade de escolha aleatória das respostas, o que pode levar ao alcance da nota mínima requerida, apesar de desconhecimento do conteúdo. Contudo, no caso desse aluno, em específico, o resultado alcançado não permitiu a aprovação do fascículo estudado, sendo necessária a realização de um novo processo avaliativo.

Já em relação à Estudante 32, mediante os esclarecimentos enviados, é percebido um novo aspecto em suas mensagens, como mostra a transcrição abaixo.

> *Finalizei a prova prof!*
> *A questão 3 acertei da quilometragem? Estava muito na dúvida.*
> (Estudante 32, mulher, 44 anos, Ensino Médio, Chat, 14/04/2021)

Após receber orientações sobre os procedimentos para os estudos, a estudante demonstra assumir o protagonismo no processo de aprendizagem e, como visto acima, o teor de suas mensagens passou a envolver não apenas as solicitações de prova, mas, também, as dúvidas sobre o conteúdo estudado. Esse tipo de orientação também provocou a interação de outra estudante no mesmo sentido, como pode ser visto a seguir:

> *A senhora está certa! Realmente me apressei em acelerar . Vou estudar melhor e com calma da forma que está me orientando. Tenha uma boa noite e obrigada!.*
> (Estudante 23, mulher, 38 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 27/08/2020)

No entanto, mensagens como essas se deram em menor quantidade, prevalecendo o aspecto de urgência para a conclusão do ensino, representado na busca pela realização das provas seguidamente e em um intervalo muito curto de tempo. A mensagem da Estudante 33, matriculada para cumprir apenas a 3ª série do Ensino Médio no CEJA Piabetá, é representativa dessa nuance percebida com mais veemência durante o ERE.

> *Professora, preciso de senhas para realizar as provas, estou pronta para realizar todas. Obrigada.*
> (Estudante 33, mulher, 19 anos, Ensino Médio, Chat, 11/03/2021)

A fim de orientar esses estudantes em relação ao percurso formativo e resguardar a legalidade do cumprimento da carga horária requerida à conclusão do ensino Médio, o corpo docente do CEJA Piabetá decidiu limitar a quantidade de provas realizadas em um mesmo dia.

No caso específico da estudante acima, que em relação às provas informou “estar pronta para realizar todas”, após um terceiro contato já não sabia qual prova de matemática deveria realizar, como fica explicitado na transcrição abaixo.

> *Bom Dia, professora!*
> *Qual prova preciso fazer agora?.*
> (Estudante 33, mulher, 19 anos, Ensino Médio, Chat, 25/03/2021)

O trato das provas objetivas como um instrumento descolado do processo de aprendizagem não é algo novo no campo empírico do CEJA Piabetá. Diante de mensagens como a anterior, buscava-se esclarecer sobre a necessidade de leitura dos materiais e do tempo que seria requerido por essa etapa. Apesar disso, havia a insistência pela imediata liberação das provas, com palavras que expressavam até mesmo certa impaciência com o diálogo, como pode ser notado no trecho a seguir.

> *Professora boa tarde, agora a senhora pode me passar a prova? [...]*
> *Não professora não estou com dúvida*
> *Tô aguardando a senha pra acessar a prova.*
> (Estudante 34, mulher, 26 anos, Ensino Fundamental, Chat, 10/03/2021)

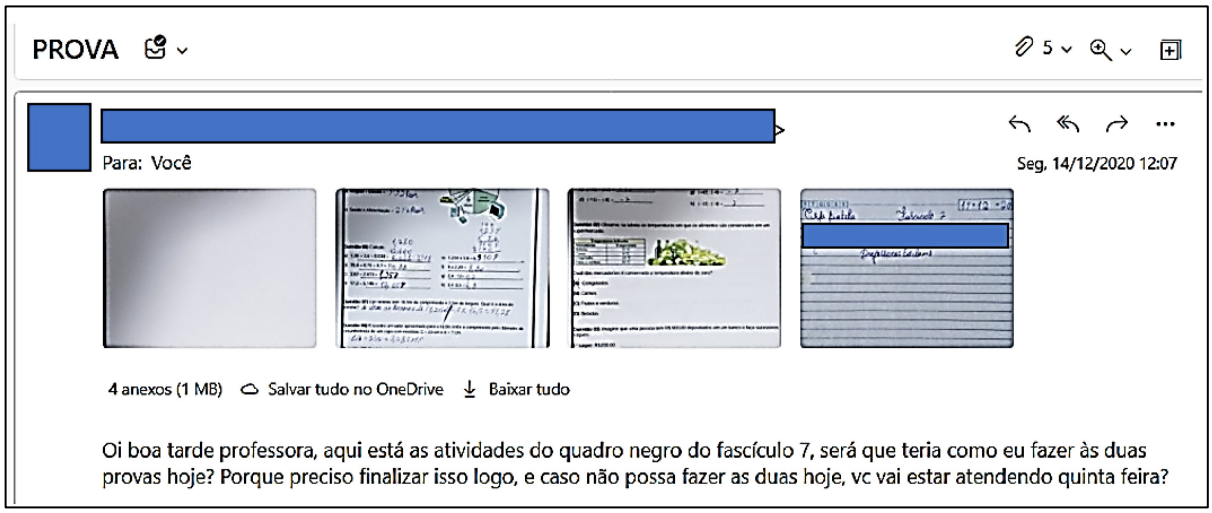
Sabemos que, para alguns estudantes, o processo formativo da educação pode ocorrer fora do ambiente escolar e, além disso, que o aprendizado de certos conteúdos de matemática tenha ocorrido em outra época que não a atual, quando se solicita a prova. No entanto, os dados que emergem do campo empírico se relacionam mais aos exames/provas como possibilidade de atendimento a urgências impostas sobre a classe trabalhadora, do que a aspectos de autodidatismo ou de saberes construídos ao longo da vida.

Diante dessa aceleração, os indícios de estar *perdido* entre inúmeras provas e disciplinas também foi elemento observado no conteúdo de outras mensagens, vindas de estudantes que solicitaram muitas provas em um curto período. No exemplo a seguir, apresenta-se a mensagem enviada por uma estudante que, de início, interagiu nos dias 15/02/2021, 23/02/2021, 24/02/2021, 01/03/2021, 02/03/2021, 08/03/2021 e, em todos eles, solicitou a realização de provas *on-line*.

> *Boa tarde professora*
> *A senhora poderia por favor, olhar no seu sistema em qual fascículo eu estou por conta desse feriadão pedi o fio da miada.*
> (Estudante 35, mulher, 41 anos, Ensino Médio, Chat, 05/04/2021)

Passados quase um mês desde então, essa mesma aluna retorna o contato no dia 05/04/2021, demonstrando não saber mais qual fascículo deveria estudar. De outro modo, havia alunos que apresentavam suas urgências, mas, não deixavam de cumprir todas as etapas procedimentais da avaliação, como no caso do exemplo a seguir, a interação com o Estudante 36 (homem, 17 anos, Ensino Fundamental):

Figura 18 – Mensagem enviada pelo Estudante 36 para solicitação de prova



Fonte: A autora, 2020.

Para outra estudante, situação similar ocorreu de fevereiro a maio de 2021, em que ao longo do percurso eram constantes as mensagens indagando o que faltava fazer e se já havia concluído a disciplina. Cabe observar que se trata de uma aluna matriculada no ano de 2020, ou seja, não recebeu de modo presencial o acolhimento que orienta, dentre outros, sobre a quantidade de livros a serem estudados, a relação da prova com o conteúdo de cada livro etc.

Adiante, apresenta-se o print com a sequência dessa interação da Estudante 37 (mulher, 20 anos, Ensino Médio):

Figura 19 – Mensagem enviada pela Estudante 37 com dúvidas sobre conclusão

Fonte: A autora, a partir do CEJA Virtual, 2021.

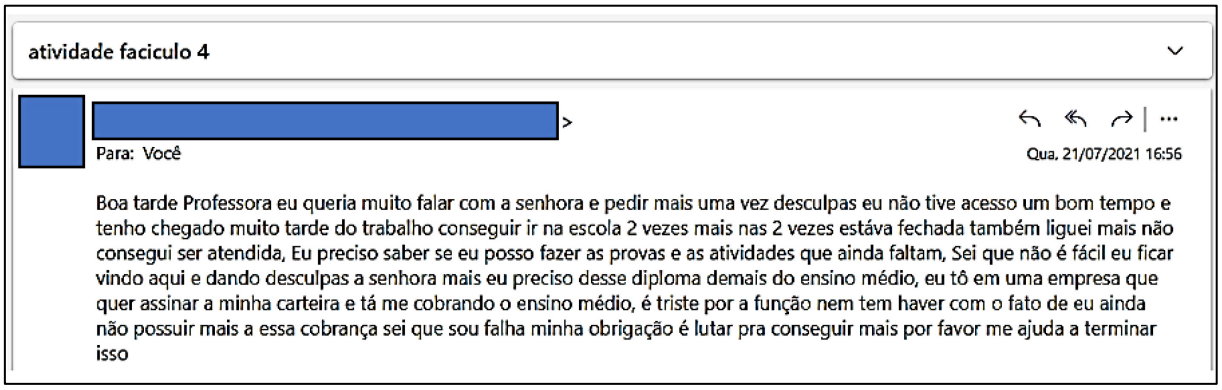
Face ao exposto, consideramos que tais circunstâncias foram representativas dos impactos da falta do território da escola como espaço de diálogo entre pares, onde é possível

abordar diversos temas, inclusive, os que dizem respeito ao processo de aprendizagem na rotina de trabalhadores e possíveis implicações do aligeiramento para esses sujeitos.

A partir da pandemia, e consequente ausência do território escolar, observou-se que a urgência em eliminar avaliações e alcançar a conclusão do ensino de modo aligeirado mostra-se como fenômeno percebido no campo empírico, independentemente do seu contexto. Ademais, os estudantes possuem diferentes motivos que levam à busca pela conclusão do ensino. Contudo, não se pode desconsiderar que estão submetidos às exigências do capital.

Selecionamos algumas mensagens consideradas emblemáticas nesse sentido ao apresentarem necessidades que provocam a urgência em torno da conclusão. Estão apresentadas abaixo e, em seguida, elaboramos sua contextualização.

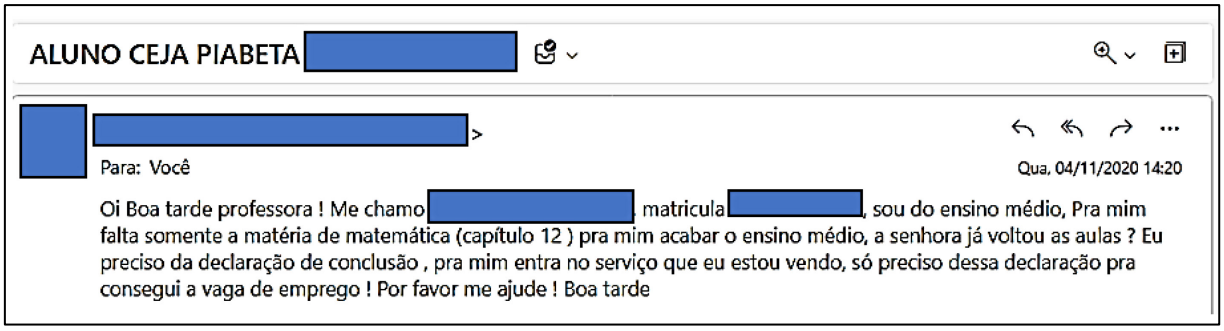
Figura 20 – Mensagem enviada pela Estudante 12 apresentando as dificuldades de uma trabalhadora estudante



Fonte: A autora, 2021.

A Estudante acima se apresenta como uma trabalhadora que executa uma função que segundo ela, nem tem a ver a com a requisição do Ensino Médio. No entanto, essa é a exigência da empresa para assinar sua carteira, ou seja, contratá-la com vínculo empregatício. Em síntese, o emprego é o motivo dessa trabalhadora se inserir na EJA como estudante. Aspecto semelhante pode ser percebido na mensagem do Estudante 38 (homem, 27 anos, Ensino Médio), apresentada na Figura 21.

Figura 21 – Mensagem enviada pelo Estudante 38 e as urgências na certificação



Fonte: A autora, 2020.

Ao mencionar que falta apenas a realização de uma prova de matemática para alcançar a conclusão do Ensino Médio, o Estudante 38 apresenta sua angústia com a emissão da declaração de conclusão para alcançar a vaga de emprego. No entanto, essa situação foi um tanto curiosa, pois, ao verificar a situação escolar desse aluno, constava que ele havia concluído o Ensino Médio na data de 12/08/2020. Na mensagem acima, enviada em 04/11/2020, as palavras do estudante mostram que ele mesmo não havia se dado conta da conclusão.

Em outros casos, a urgência na conclusão do ensino se relacionava ao prosseguimento dos estudos em outros cursos, como mostra a mensagem do Estudante 39, a seguir.

> *Pode me enviar a senha por favor, Eu fiz o enceja ano passado e só precisa terminar matemática. As outras matérias já conclui. Preciso terminar o mais rápido possível pra conseguir me matricular na faculdade ano q vem. Por isso queria fazer mais provas em um dia. Estou com um professor particular sabado e domingo então estou estudando tudo de uma vez.*
> *Me envie a senha que faço amanhã então. Obrigado.*
> (Estudante 39, homem, 39 anos, Ensino Médio, E-mail, 30/11/2020)

Esse estudante menciona o interesse em cursar o nível superior e apresenta esse motivo para sua urgência em concluir a disciplina de Matemática. Vê-se que ele justifica a celeridade do processo decorrente da contratação de um professor particular, o que foi uma solicitação vista, inclusive, na interação do Estudante 40.

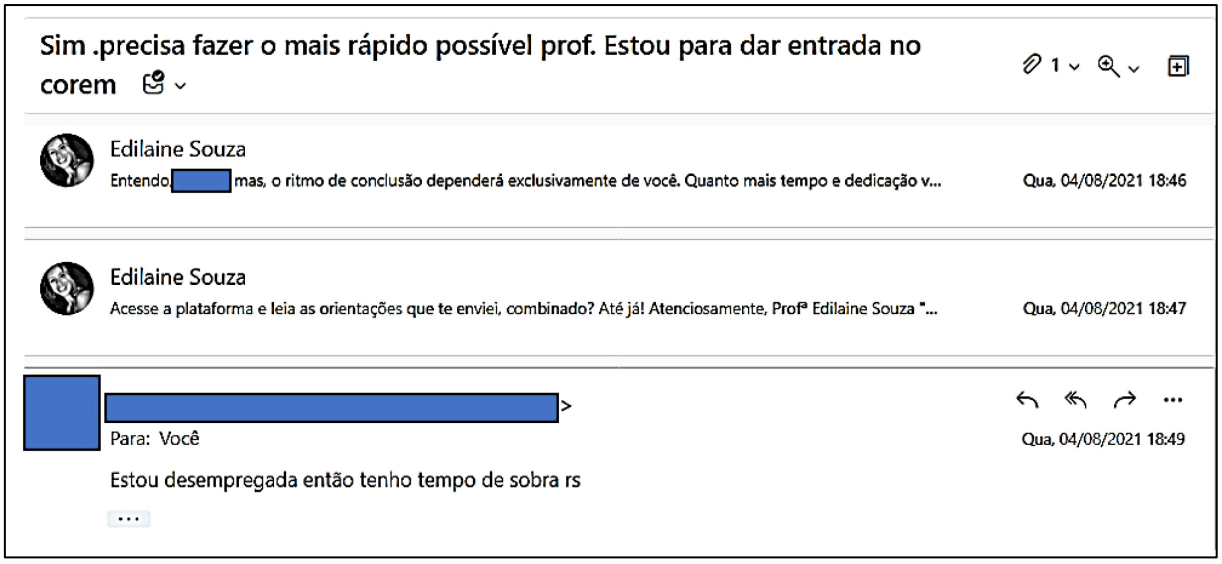
> *Boa tarde professora, Gostaria de saber se a senhora trabalha com aulas particulares?*
> (Estudante 40, Homem, 29 anos, Ensino Médio, Chat, 26/07/2021)

Consideramos como um ponto indicativo da relevância da presença do professor no processo de ensino e aprendizagem, que o ambiente virtual não dá conta quando se refere à educação básica.

Outro aspecto observado é que a busca por emprego se reforça como uma das necessidades apresentadas pelos estudantes, sendo citado inclusive como o motivo que os levou a se matricularem no CEJA Piabetá. Reitera-se, assim, a característica de uma escola favorável aos trabalhadores em suas buscas por melhores condições de trabalho, contudo, envolta por questões sensíveis como o esvaziamento da formação.

A interação com a Estudante 41 (mulher, 34 anos, Ensino Fundamental) denota esse aspecto quando informa que precisa terminar o mais rápido para dar entrada no Conselho Regional de Enfermagem (Coren).

Figura 22 – Mensagem enviada pela Estudante 41 e as urgências na certificação



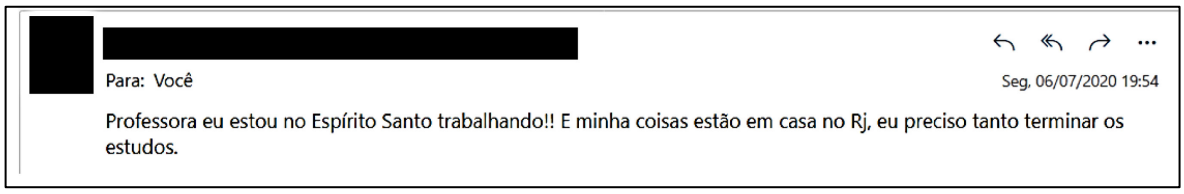
Fonte: A autora, 2021.

Enfatizamos, no entanto, que tal urgência se relaciona à emissão de um documento que legitima profissionais da enfermagem, ou seja, tanto enfermeiros (nível superior) como auxiliares (ensino fundamental completo) e técnicos de enfermagem (ensino médio completo). Em sua mensagem, a estudante informa que está prestes a dar entrada no processo de registro no Coren, apesar de não ter concluído o Ensino Fundamental, aspecto que se soma aos diversos indícios de aligeiramento da formação para alcançar uma oportunidade de trabalho.

Historicamente, a EJA tem sido tratada como uma modalidade de ensino “aligeirado” e a busca por formação em períodos cada vez mais curtos indica a relação desse aspecto com os marcos do neoliberalismo que se imprimem sobre a classe trabalhadora. Concordamos com essa análise, visto que para os estudantes da EJA, a conciliação da rotina de trabalho e o prosseguimento dos estudos torna-se um processo desafiador, envolto por dificuldades cuja

superação ultrapassa a vontade desses sujeitos. A mensagem da Estudante 42 (mulher, 31 anos, Ensino Fundamental) exemplifica tal circunstância.

Figura 23 – Mensagem enviada pela Estudante 42 sobre a necessidade de concluir os estudos



Fonte: A autora, 2020.

Dessa forma, urgência torna-se palavra de ordem, e as mensagens adiante expressam a articulação de trabalhadores e trabalhadoras entre suas jornadas de trabalho para exercerem o direito ao acesso à educação, como mostram as interações a seguir.

> *Oi professora a senhora pode liberar a prova do fascículo 5 pra eu está fazendo? Hj eu não fiz prova nenhuma, é preciso agora fazer rápido pq agora estou trabalhando e hj é o único dia que dá pra eu fazer as provas.*
> (Estudante 34, mulher, 26 anos, Ensino Fundamental, Chat, 05/04/2021)

> *Professora eu já estou quase terminando é porque eu só faço só os finais de semana e um dia da semana que eu estou em casa...:-)*
> (Estudante 43, mulher, 33 anos, Ensino Fundamental, Chat, 28/05/2021)

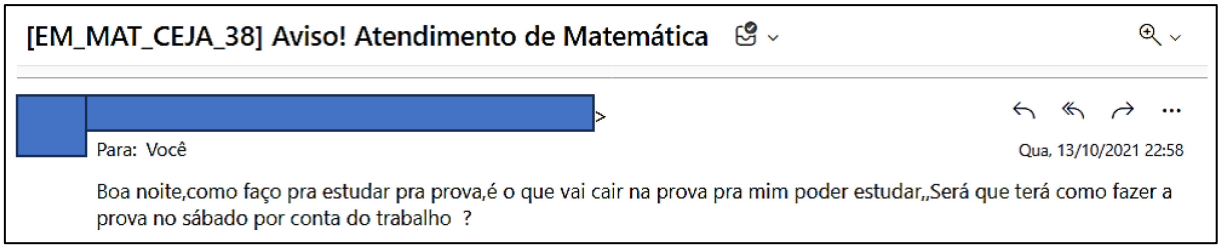
> *Tá bom, professora vou me esforçar para conseguir revisar tudo até amanhã para conseguir fazer a prova, pois hj eu trabalho.* 🙏🥵🤞 *Professora preciso colocar no papel e lhe enviar novamente o exercício?.*
> (Estudante 44, mulher, 36 anos, Ensino Médio, E-mail, 26/08/2020)

> *será que eu poderia fazer mais tarde prof.? eu saio somente 19:30h do trabalho.*
> (Estudante 45, mulher, 40 anos, Ensino Médio, E-mail, 04/08/2021)

> *Professora como a senhora viu estou com muitas dúvidas na matéria preciso de ajuda Só pude entrar em contato agora porque no trabalho foi proibido o uso do celular att.*
> (Estudante 16, mulher, 37 anos, Ensino Médio, Chat, 08/04/2021)

Os dados extraídos evidenciam, portanto, que na vida dos estudantes inseridos na EJA as condições de trabalho estão imbricadas à interrupção dos estudos. A interação com a Estudante 46 (mulher, 23 anos, inscrita no Ensino Médio) é um exemplo disso, como se vê no *print* a seguir:

Figura 24 – Mensagem enviada pela Estudante 46 com dúvidas sobre a prova



Fonte: A autora, 2021.

Nossa escolha por utilizar a palavra interrupção, em vez de abandono, vem para demarcar que muitos estudantes que interromperam os estudos gostariam de ter continuado seu processo de escolarização. Esse aspecto foi evidenciado pela busca ativa realizada no período de vigência do ERE, quando alguns estudantes se manifestaram em relação à vontade de retornar, como pode ser visto a seguir:

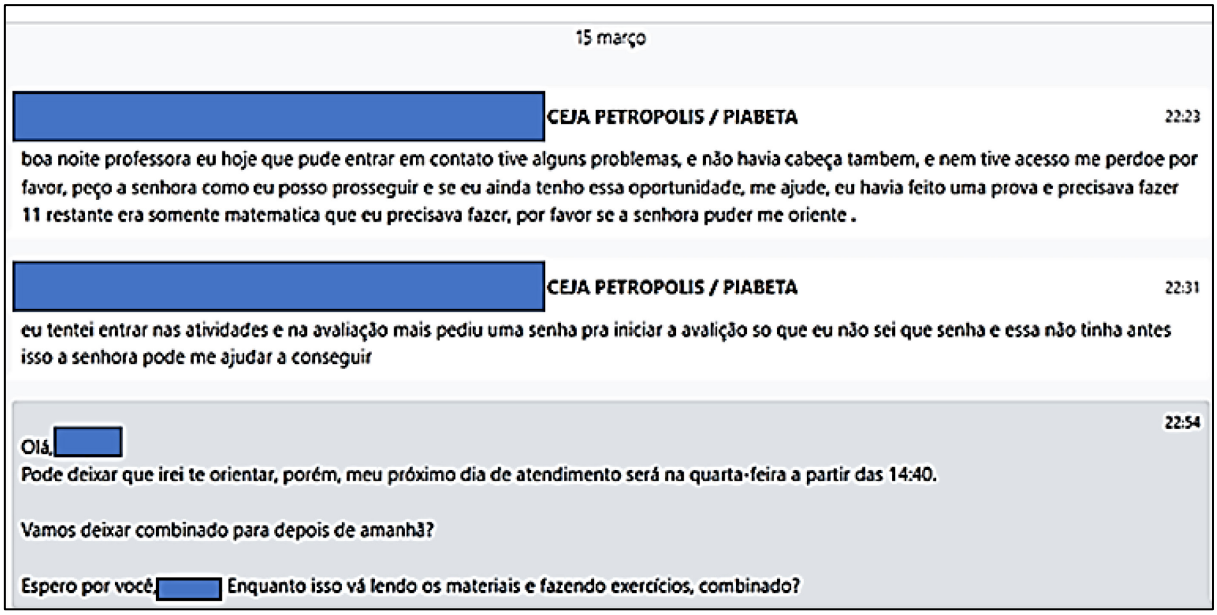
> *Boa Noite Professora*
> *vamos retornar sim*
> *se eu demorar a responder me perdoe, é por causa do trabalho.*
> (Estudante 47, mulher, 27 anos, Ensino Fundamental, Chat, 30/04/2021)

Como trabalhadora docente e, portanto, também sujeito da EJA, a compreensão em torno dos horários de atendimento e de envio das mensagens foi uma constante ao longo do ERE. Ao longo da pandemia, os trabalhadores estudantes foram afetados de diferentes formas, mas, em relação aos inseridos da EJA consideramos que os desafios foram permeados pela precarização e exploração da força de trabalho. Saviani (2020) nos recorda em Marx que a exploração da força de trabalho é a grande remuneradora do capital, gerando seu lucro e promovendo sua ampliação. A mensagem a seguir colabora com essa análise.

> *Professora desculpe o transtorno E porque eu só posso fazer as provas nos horário do almoço ou nos entervalos por causa. Do meu serviço.*
> (Estudante 16, mulher, 37 anos, Ensino Médio, Chat, 22/03/2021)

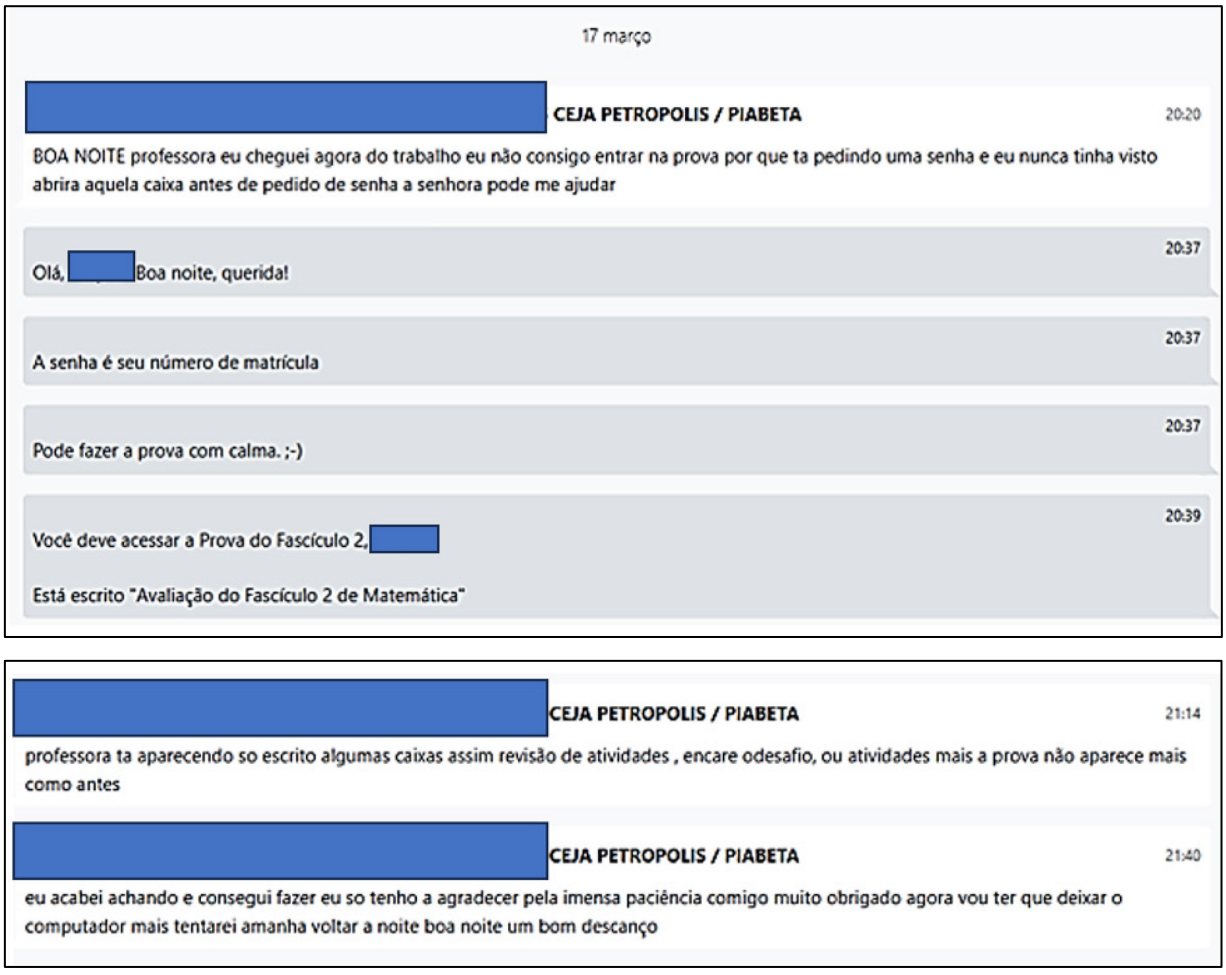
Por essa razão, a angústia em atender às necessidades de atendimento dos estudantes fez com que, por diversas vezes, o diálogo ocorresse a altas horas da noite, como no caso da interação com a Estudante 12 (mulher, 41 anos, Ensino Médio), nos dias 15/03/2021 e 17/03/2021, ilustrada nos *prints* a seguir.

Figura 25 – Mensagem enviada pela Estudante 12 compartilhando angústias e dificuldades



Fonte: A autora, a partir do chat do CEJA Virtual, 2021.

Figura 26 – Mensagem enviada pela Estudante 12 acerca das dificuldades no CEJA Virtual



Fonte: A autora, a partir do CEJA Virtual, 2021.

Um ponto observado é que, se de um lado houve manifestações dos estudantes pelo retorno das aulas presenciais, de outro, as requisições do atendimento virtual também se fizeram presentes, o que levou a perceber, mais uma vez, a influência das condições trabalho sobre a escolarização da classe trabalhadora. Apresentamos, a seguir, mensagens representativas desse conflito entre o presencial e o virtual.

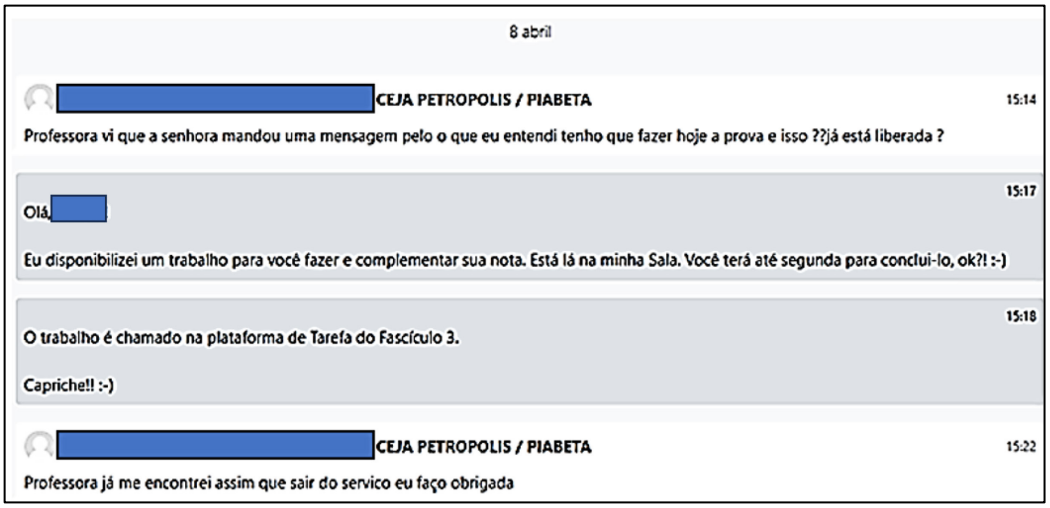
> *Professora boa noite. Está tendo atendimento presencial?*
> (Estudante 48, mulher, 34 anos, Ensino Médio, Chat, 10/03/2021)

> *Professora, eu sou de Piabetá e trabalho de segunda a sábado no Rio. Tem possibilidade de eu continuar fazendo as avaliações online?*
> (Estudante 49, mulher, 37 anos, Ensino Médio, Chat, 22/11/2021)

As palavras apresentadas pelos estudantes trazem aspectos do vivido cotidianamente por trabalhadores educandos na EJA, em que "a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc." (Bakhtin, 2006, p. 40).

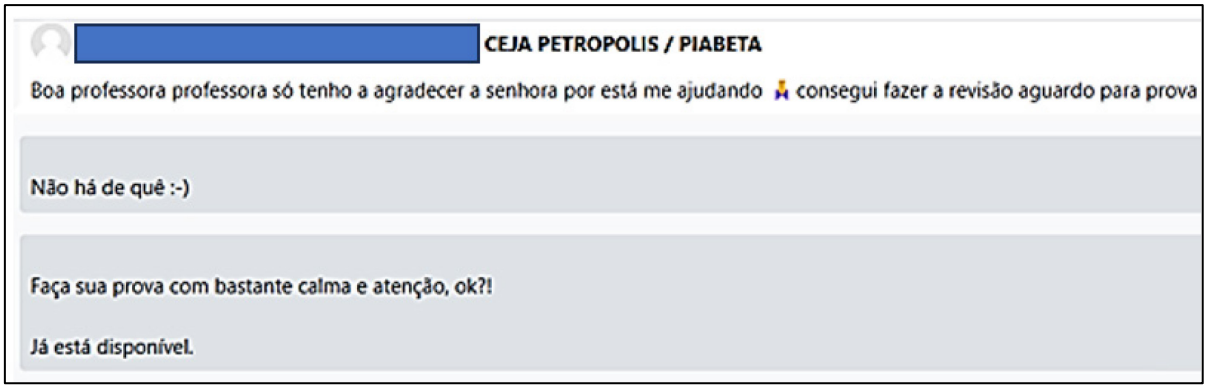
Por essa razão, afirmo que o diálogo construído com os estudantes do CEJA Piabetá contribuiu com meus modos de relação com eles, mas também, com a educação pública como um todo, que requer considerações em torno das subjetividades de seus estudantes e das condições materiais que possuem para a produção de suas vidas. Nesses diálogos, houve alunos cujas interações se davam com mais frequência, como o exemplo da Estudante 16 (mulher, 37 anos, Ensino Médio), visto nos *prints* a seguir (Figuras 27 e 28).

Figura 27 – Mensagem enviada pela Estudante 16 com dúvidas procedimentais



Fonte: A autora, a partir do CEJA Virtual, 2021.

Figura 28 – Mensagem enviada pela Estudante 16 para solicitação de prova



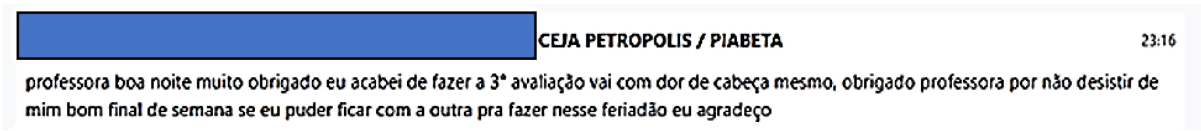
Fonte: A autora, 2021.

A escolha em torno dessas interações ocorre por conta de se tratar de uma aluna inicialmente matriculada no Ensino Fundamental e que, durante a vigência do ERE, avançou ao Ensino Médio. Suas interações comigo em relação à disciplina de Matemática tiveram início em setembro do ano de 2020 e prosseguiram até maio do ano de 2021.

Destacamos ainda que essa aluna foi uma dentre os dois únicos estudantes do Ensino Fundamental que ao longo da pandemia alcançaram também a conclusão do Ensino Médio. Já em relação aos estudantes inseridos a partir do Ensino Médio esse número foi maior, representando 60 concluintes[57].

Como defendido por autores do campo, a EaD mediada por TDICs seria favorável à EJA por propiciar os estudos a estudantes adultos onde estivessem, independentemente do território da escola. Contudo, os achados do campo denotam que os estudantes adultos inseridos nessa modalidade trazem necessidades em torno do diálogo e do compartilhamento das experiências no processo. Frente ao contexto caótico da pandemia, os estudantes expressaram a diversidade dos seus sentimentos que envolveram dificuldades, alegrias, mas também dores, inclusive físicas. O *print* a seguir é ilustrativo dessa circunstância:

Figura 29 – Mensagem enviada pela Estudante 12 compartilhando suas dificuldades



Fonte: A autora, a partir da Plataforma CEJA Virtual, 2021.

[57] Os dados da matrícula desses estudantes foram extraídos em fevereiro de 2024, não sendo explicitado assim, em que data foi realizada a conclusão do ensino.

Para esses trabalhadores, portanto, as mensagens sobre as dificuldades se intercalaram a mensagens de agradecimento, permeadas pela indicação de um real vivido, como por exemplo, dos estudos sendo realizados em horário de almoço, no ambiente de trabalho, sob condições adversas, mas, contudo, em busca da aprendizagem escolar como meio para alcançar a melhoria das condições de vida.

> *Muito obrigado professora por não desistir de mim mesmo eu não sendo tão presente, consegui agora um tempo na hora doalmoço pra tentar mais uma vez sempre vou agradecer por não desistir de mim.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Chat, 18/03/2021)
>
> *Muito obrigada professora, estou tão feliz por ter alcançado uma boa nota..*
> (Estudante 50, mulher, Ensino Médio, E-mail, 11/08/2021)
>
> *Boa tarde professora estou passando aqui para agradecer por tudo, e dizer que hoje dei entrada com os documentos no Alda para retira meu certificado de conclusão obrigado !!.*
> (Estudante 51, homem, 48 anos, Ensino Médio, Chat, 26/04/2021)

Pensando as necessidades dos sujeitos da EJA a partir das leituras e análises dessas mensagens considera-se, portanto, o seguinte:

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 2006, p. 40).

Dessa forma, ao compreender que o CEJA é uma escola que atende à classe trabalhadora, pretende-se apresentar na próxima seção as necessidades desses estudantes no que tange à utilização do CEJA Virtual. A partir do contexto do Estado do Rio de Janeiro e da mutação do formato escolar para o virtual em decorrência do ERE, pretende-se abordar acerca dessa plataforma sob duas vertentes paradoxais: como ferramenta pedagógica complementar ao território da escola ou, como um ambiente virtual posto a absorver a futura mutação do formato escolar pensado para estudantes da EJA. A próxima seção é delineada nesse sentido.

4.3 **Experiências com a aprendizagem em plataformas: dificuldades como expressão dos impactos da mutação do presencial para o virtual**

"As aulas presenciais tem que voltar logo, sou bem inteligente".
(Estudante 52, homem, 27 anos, Ensino Médio, Chat, 16/03/2021)

Como explicado na seção 2.3, o CEJA Virtual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado desde o ano de 2013 pela Rede CEJA, mas, foi durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se consolidou como principal meio de interação entre seus professores e alunos. Na mesma seção, explicou-se ainda sobre as ações em torno dessa plataforma no contexto do CEJA Piabetá.

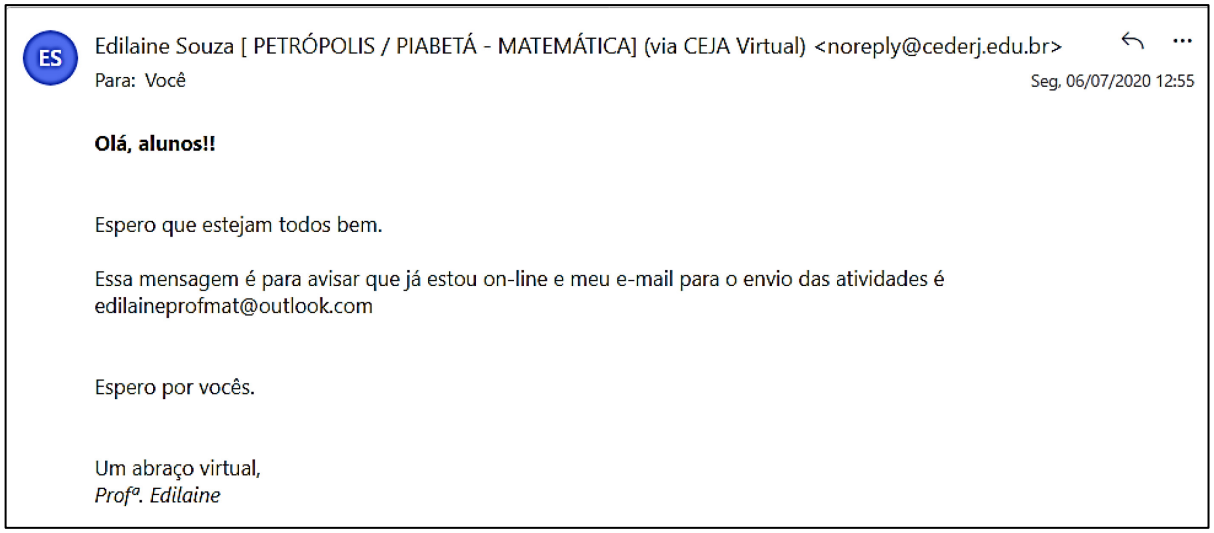
Adiante, pretende-se abordar reflexivamente a utilização da Plataforma CEJA Virtual com base no que foi sinalizado pelos estudantes de Piabetá, para que, frente aos aspectos vividos por eles durante o biênio 2020-2021, sejam analisados os limites e possibilidades do que, dentre outros, sugere a Resolução nº 1/2021 – "a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD)" (Brasil, 2021).

Mediante a interrupção das aulas presenciais, esses sujeitos foram informados sobre os novos procedimentos para continuidade dos estudos, em que foi requerida uma mutação temporária e emergencial do formato escolar presencial para o virtual. Desse modo, a Plataforma passou a ser o canal prioritário de atendimento a esses estudantes no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos, visto que a escola permaneceu aberta apenas para casos muito pontuais (solicitação e emissão de documentos, retirada de livros, entre outros).

Assim, minha primeira iniciativa como docente foi a de enviar mensagens a todos os estudantes, por meio da Plataforma, ou seja, aos estudantes cuja matrícula constava como ativa. O teor dessa primeira mensagem foi de boas-vindas em que se apresentava um *link* para orientações de navegação pela página, em um tutorial elaborado pela Fundação CECIERJ.

Os dados extraídos da Plataforma indicam que o alcance dessas mensagens foi de 304 alunos do Ensino Fundamental e 683 do Ensino Médio. Essa ação de chamada dos alunos ao atendimento passou a integrar a rotina docente no período do ensino remoto, como indica a Figura 30.

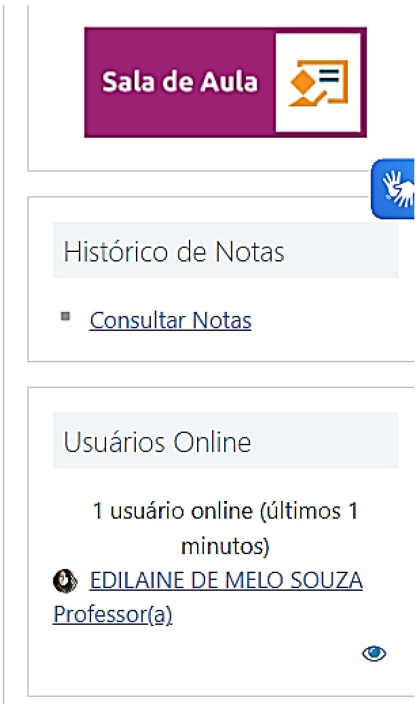
Figura 30 – Mensagem enviada por meio da ferramenta de mensagem privada (*chat*)



Fonte: A autora, 2020.

Desse modo, ao iniciar o horário de atendimento nos respectivos dias de trabalho, o envio de novas mensagens anunciando minha disponibilidade on-line naquele período passou a conformar uma nova prática docente. Dentro da Plataforma há uma área em que são vistos todos os usuários que estão on-line, como ilustrado pela Figura 31, a seguir:

Figura 31 – Tela de usuários on-line no CEJA Virtual

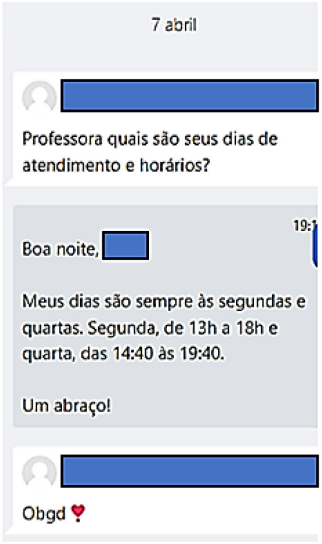


Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2024.

A partir de então, alguns estudantes deram retorno a essa chamada enviando mensagens que, inclusive, solicitavam endereços de e-mail para o encaminhamento das atividades e dúvidas, haja vista que há mais facilidade em compartilhar documentos e imagens por e-mail, no *smartphone*, do que pela plataforma, que no caso da Rede CEJA não foi delineada para esse tipo de ação.

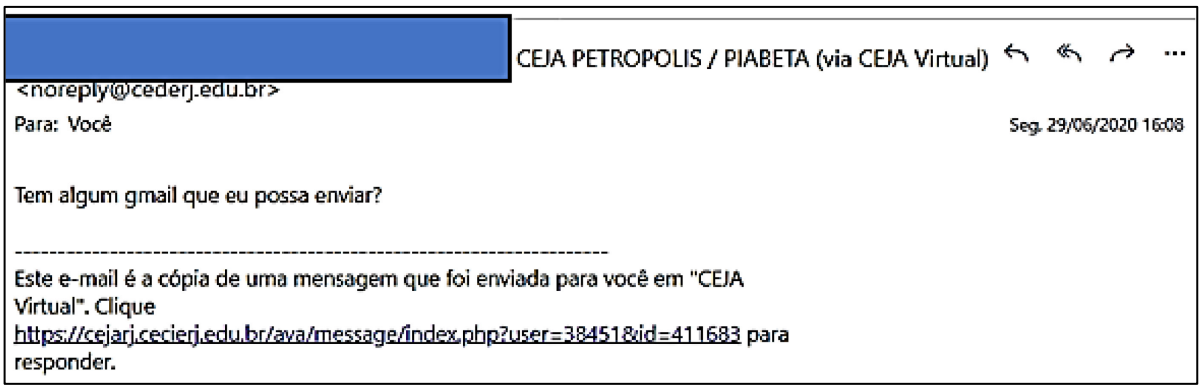
As imagens a seguir (Figuras 32 a 35) ilustram de onde foram extraídos os dados emergidos do campo empírico e apresentam, respectivamente, os meios comunicacionais que possibilitaram as interações com os estudantes, a saber: *Chat*, na plataforma CEJA Virtual (Figura 32); E-mail, contendo ainda cópias das mensagens enviadas no *chat* (Figuras 32); e, ainda, a ferramenta Fórum, também via plataforma CEJA Virtual (Figura 33, 34 e 35).

Figura 32 – Tela da ferramenta *Chat*



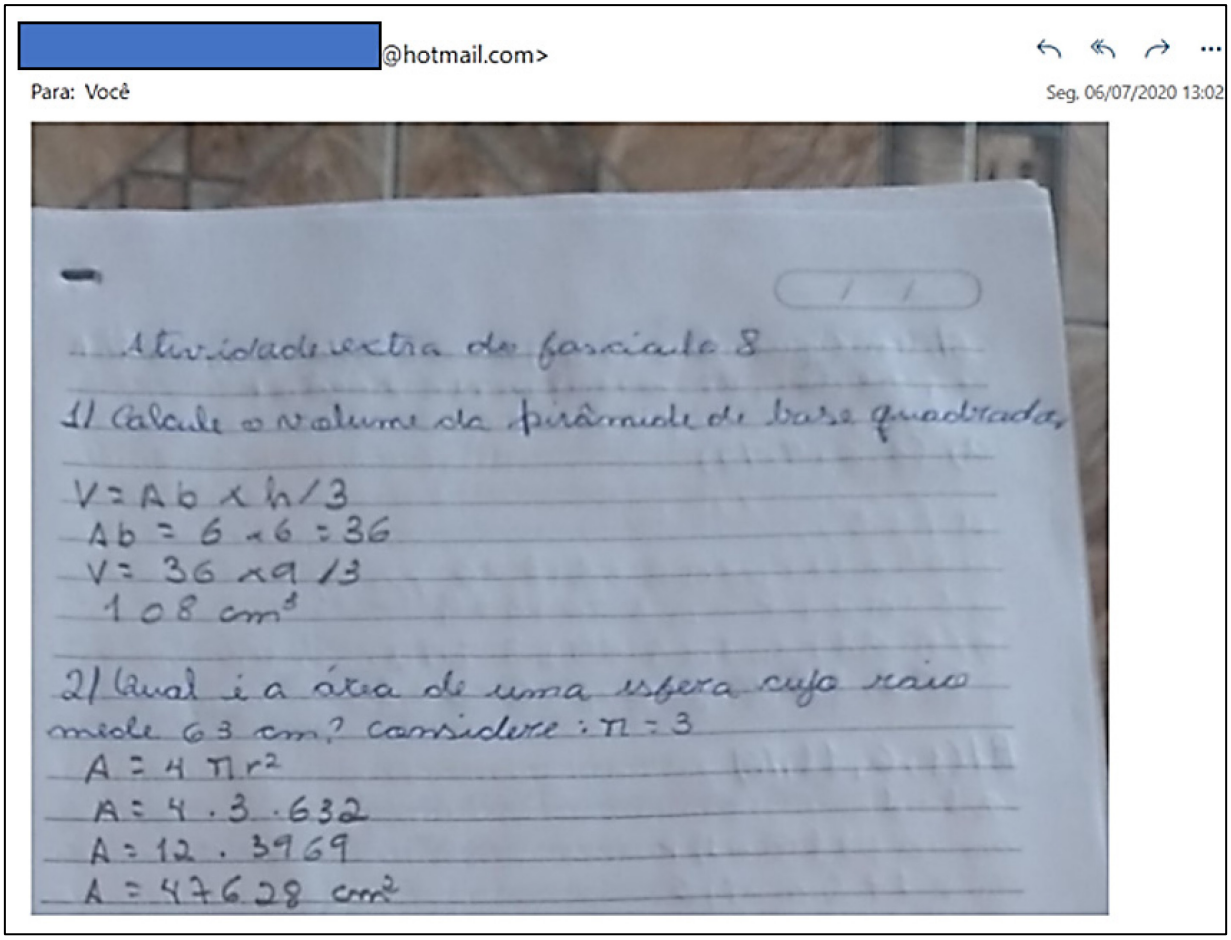
Fonte: CEJA Virtual, 2024.

Figura 33 – E-mail contendo cópia de mensagem enviada pelo *Chat*



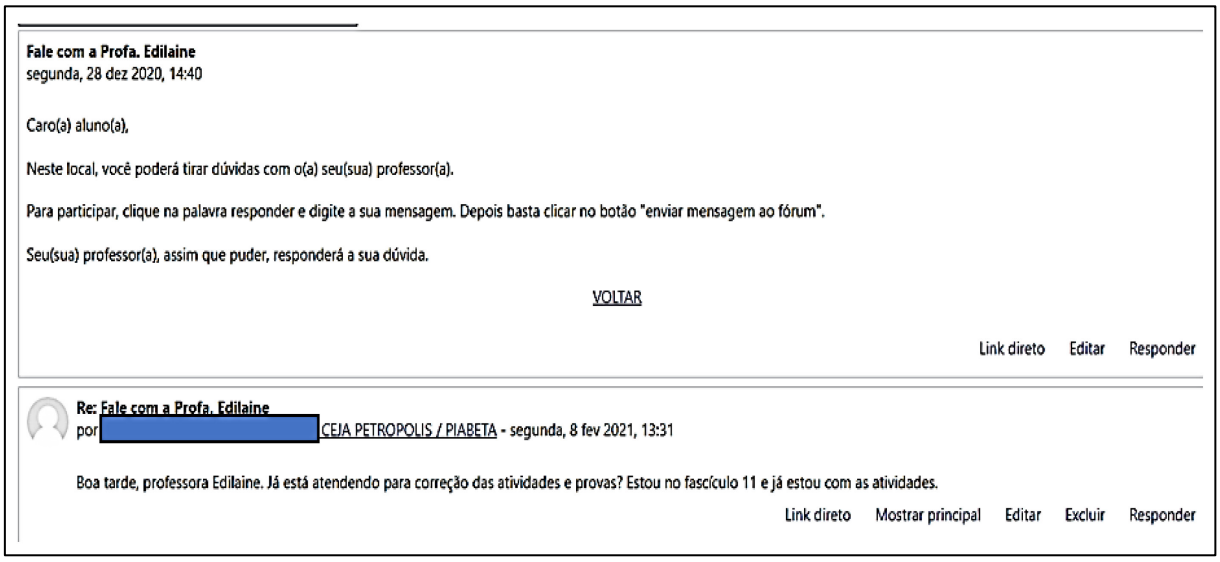
Fonte: A autora, 2020.

Figura 34 – Foto enviada por e-mail para apresentação das atividades realizadas



Fonte: A autora, 2021.

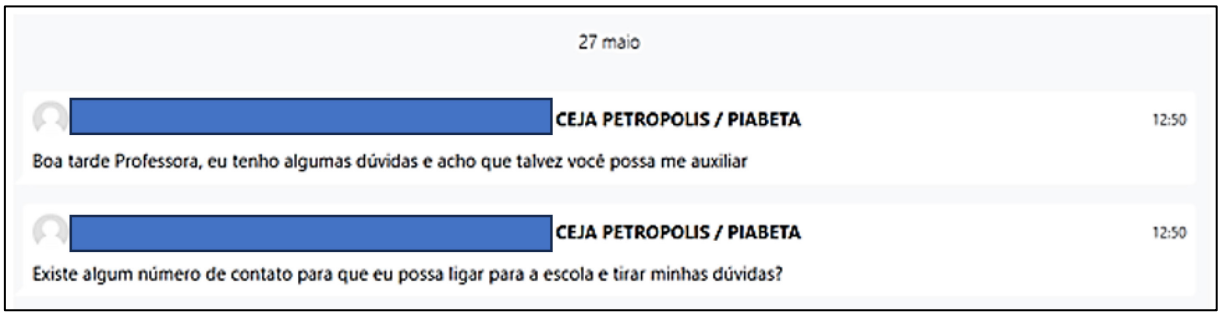
Figura 35 – Interação por meio da ferramenta Fórum



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Como a cada dia de trabalho era enviada uma mensagem de chamada aos alunos, alguns aproveitavam essa oportunidade para esclarecer outras dúvidas não relativas ao ensino de matemática. Um exemplo disso se deu acerca da necessidade de contato com a unidade escolar, como mostra interação com o Estudante 7 (homem, 27 anos, Ensino Fundamental), em 27 de maio de 2021.

Figura 36 – Mensagem enviada pelo Estudante 7 buscando meios de contato com a escola



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Em alguns casos, percebeu-se, no entanto, que os estudantes se equivocavam ao fazer uso da ferramenta de *Chat*. Por exemplo, nas interações a seguir, vê-se que mesmo tendo me apresentado como professora de Matemática, as Estudantes 53 e 54 respondem à minha mensagem enviando dúvidas referentes aos estudos de Língua Estrangeira – Espanhol e Língua Portuguesa, respectivamente, como pode ser visto nas transcrições a seguir.

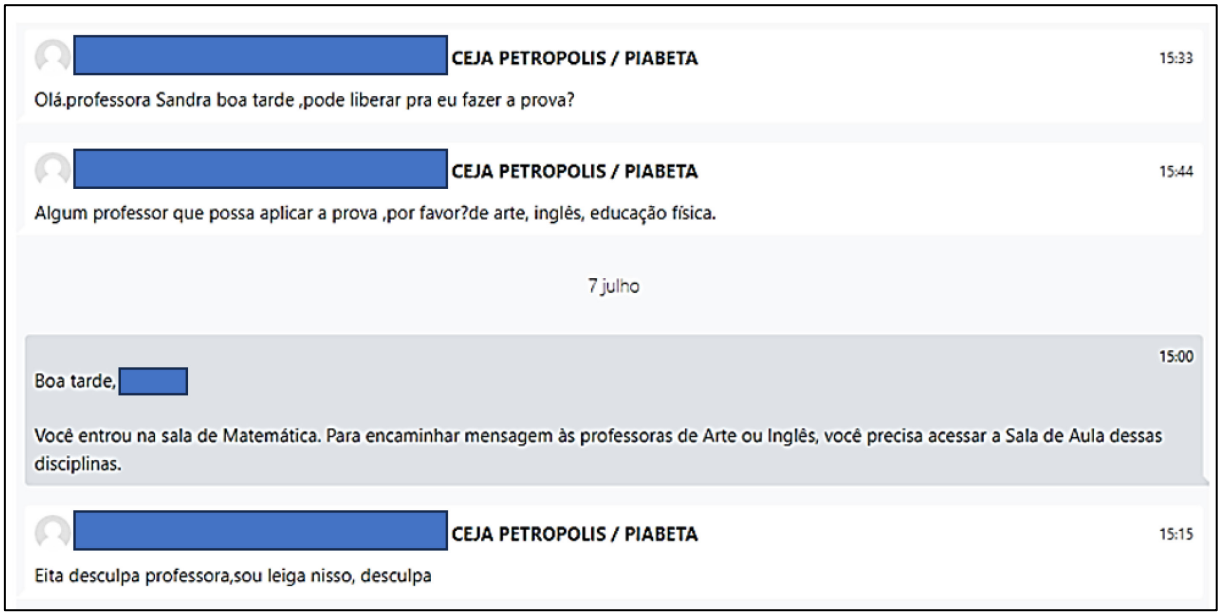
> *Olá bom dia Como faço pra dar início a prova de espanhol?*
> (Estudante 53, mulher, 30 anos, Ensino Médio, Chat, 26/02/2021)

> *[...] Eu comecei hoje aqui na plataforma*
> *Estou retomando o ensino fundamental.*
> *Como eu vou fazer para fazer as provas?*
> *Ei entrei aqui, na matéria de português (como é que a gente si comunica)*
> *Eu estou copiando as coisas, os textos e as atividades.*
> *Gostaria saber si o que estou fazendo é isso mesmo? Copiando as matérias e respondendo as atividades.*
> (Estudante 54, mulher, 29 anos, Ensino Fundamental, Chat, 10/02/2021)

Nossa percepção é que essas estudantes consideraram que o *Chat* se tratava de um canal unificado de comunicação com os professores, de modo que todos pudessem visualizar a mensagem enviada por elas. Isso evidenciou também que ao utilizar o *Chat* como canal de comunicação, os estudantes não escolhiam os destinatários antes de digitar a mensagem, mantendo a escrita na última mensagem recebida que, por vezes, se tratava da minha caixa de diálogo.

Por essa razão, era comum que os estudantes se sentissem ainda mais perdidos no processo, tecendo diálogos comigo enquanto pensavam se tratar de outros professores e, portanto, sentindo-se constrangidos com o equívoco, conforme evidenciado pela interação com a Estudante 25 (mulher, 45 anos, Ensino Fundamental):

Figura 37 – Mensagem enviada pela Estudante 25 e os equívocos no envio de mensagens



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Por outro lado, o fato de as mensagens serem disparadas a todos os alunos e, consequentemente, serem retornadas a quaisquer professores, favoreceu que mantivéssemos de algum modo o contato com esses estudantes, independentemente da disciplina que estivessem cursando.

Além do mais, foi também a partir dessas mensagens que houve o retorno de alunos antigos, matriculados há anos e que, por alguma razão, estavam afastados dos estudos no CEJA Piabetá. Em alguns casos, isso trouxe à tona pendências relacionadas ao histórico de notas e requereu a necessidade de contato com a Secretaria da escola, como indicado a seguir:

> *poxa professora meu documento está tudo na escola, desde do dia que entrei foi 2014 inclusive no dia que fui saber como funcionava o ceja virtual a menina viu e falou que ia lança*
> *não sei pq não lançaram vou dá um pulinho na escola*
> *oi professora conseguie fala com a escola, a menina falou que estão colocando a nota tem que aguarda.*
> (Estudante 55, mulher, 27 anos, Ensino Médio, *Chat*, 07/04/2021)

> *Boa noite professora,*

> *Fui ao colegio e minhas notas de matemática não está disponível para a escola.*
> *Me informaram que eu deveria enviar uma mensagem para a professora . Professora aqui para mim eu ja fiz varios fasciculos, vou tentaar enviar uma imagem Desculpa pelo hora professora, enviei para o email da senhora, quando estiver atendendo me ajuda por favor. acho que estava fazendo atividades achando que era prova.*
> (Estudante 51, homem, 48 anos, Ensino Médio, Chat, 10/02/2021)

Desse modo, as mensagens enviadas aos alunos seguiam com o objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem dos conteúdos de matemática, mas também, serviram para construir interações que, de acordo com o teor das mensagens, davam indícios de outras necessidades, relacionadas desde o acesso à equipamentos e internet (visto na seção 4.1), perpassando a influência da marca social de classe trabalhadora (discutido na seção 4.2) e reverberando no processo de aprendizagem que passa a requerer a familiarização com um novo tipo de ambiente de estudo, dessa vez, virtual. Consideramos que, ao expressarem as dificuldades dos estudantes do CEJA Piabetá, as próximas transcrições contribuem com a análise das necessidades dos sujeitos da EJA frente à utilização de ambientes virtuais e à metodologia do formato EaD:

> *Bom dia*
> *Me chamo [...] parei no 2º ano do ensino médio e agora voltei, já estudei no Ceja em 2017 fiz apenas 1 prova de Matemática e por motivos pessoais não voltei mas.*
> *Hoje eu quero muito terminar pois necessito demais do meu ensino médio, mas não sei por onde começar, como eu estudo para as provas?*
> (Estudante 56, mulher, 27 anos, Ensino Médio, Fórum, 01/03/2021)

> *oi professora sou [...] estou no fascículo 12 como fazo sua prova?*
> (Estudante 55, mulher, 27 anos, Ensino Médio, Fórum, 24/03/2021)
> *Boa noite professora sou novo aqui, e estou com algumas dúvidas de como utilizar a plataforma.*
> *Estou estudando só matemática e Nesse recesso que teve tirei um tempo para estudar e já estou pronto para fazer a 1 prova.*
> *Mas pelo o que eu entendi eu tenho que enviar os exercícios para o seu e-mail primeiro, mas, como eu enviaria ? Por foto ,PDF ou é só responder as questões na plataforma e já vai direto para minha página do aluno e é só marcar o dia da prova ?? Desde já obrigado!.*
> (Estudante 57, homem, 22 anos, Ensino Médio, Fórum, 28/07/2021)

> *Não sei como fazer e enviar os exercícios e prova*
> *Baixo mas não consigo marcar as respostas.*
> (Estudante 58, mulher, 20 anos, Ensino Médio, Chat, 19/03/2021)

> *boa tarde professora eu consegui fazer o fasiculo 2 e agora tento fazer o 3 mais não abre mais na hora da avaliação pede uma senha e eu já tentei todas ja falei ate como polo de piabeta eles mandaram eu trocar a senha mais isso tbm não ta funcionando quando eu tento ir para as avaliação entro e abre a seguinte fala (este quastionario precisa de uma senha específica) eu clico e da senha incorreta não ah uma outra forma eu to muito preocupada vou fazer um print da tela.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Ensino Médio, Chat, 23/03/2021)

Nota-se que as dúvidas eram diversas e o campo empírico evidencia que o ensino remoto amplificou o distanciamento do processo de aprendizagem, aspecto percebido nas mensagens de alguns estudantes que, após meses, retornavam o contato demonstrando não lembrar a etapa que seus estudos foram interrompidos.

> *Boa tarde, como faço para saber em qual fascículo parei ?.*
> (Estudante 59, homem, 20 anos, Ensino Médio, Chat, 01/03/2021)

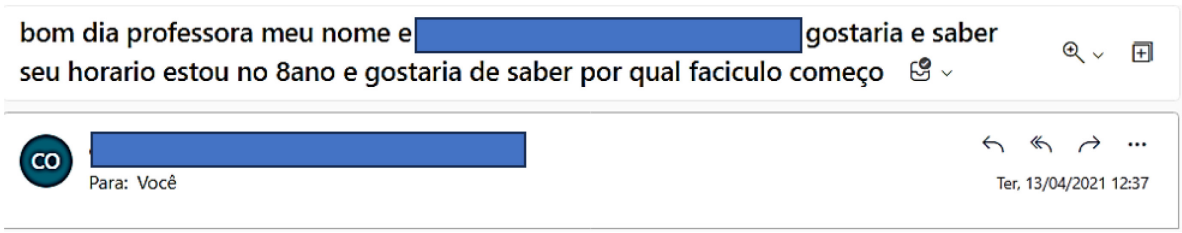
> *Professora boa noite.*
> *Como faço para realizar as provas de matemática? Preciso ir a escola? Falta taonouco para terminar! Queria aproveitar esse tempo que estou em cada para dar andamento!*
> *Gostaria de saber também se é somente o fascículo 10 de matemática que falta para mim!*
> (Estudante 48, mulher, 34 anos, Ensino Médio, Chat, 18/03/2021)

> *Boa noite Prof, eu estou precisando da sua ajuda, dei uma sumida e ñ sei onde parei na sua matéria. [...] Aguardo por sua ajuda.*
> (Estudante 60, mulher, 31 anos, Ensino Fundamental, Chat, 29/04/2021)

> *Boa tarde professora, sou nova aqui. Estou em qual fascículo de matemática?*
> (Estudante 61, mulher, 25 anos, Ensino Médio, Chat, 01/07/2021)

Em casos como esses, as informações apresentadas pelos estudantes requeriam maiores esclarecimentos, visto que o ano de escolaridade informado pelo aluno nem sempre condizia com o previsto em seu histórico escolar. Desse modo, eram frequentes as dúvidas nesse sentido. O conteúdo das interações evidenciava dificuldades até mesmo para redigir um e-mail, como mostra o *print* a seguir, ilustrativo da interação com a Estudante 62:

Figura 38 – Mensagem enviada pela Estudante 62 e a busca dos alunos por orientação



Fonte: A autora, 2021.

Diante de solicitações como essa faz-se uso do SCA, apresentado na seção 2.2. Por meio dele são registrados todos os atendimentos e armazenados os dados pessoais e escolares do estudante, possibilitando a verificação da etapa cursada. Por vezes, os estudantes apresentaram

divergências entre o ano de escolaridade pretendido e o que constava em sua documentação. Um exemplo disso pode ser visto na interação da Estudante 63, que ao solicitar o envio da prova menciona sobre o que é necessário à conclusão da última série do Ensino Médio.

> *Boa tarde professora! Poderia me enviar quais exercícios e a prova devo fazer para concluir o 3º ano do ensino médio?*
> (Estudante 63, mulher, 21 anos, Ensino Médio, Chat, 03/03/2021)

No entanto, ao verificar seu histórico escolar, constava a existência de progressão parcial referente ao início do Ensino Médio. Ou seja, os dados armazenados no sistema mostraram que a aluna progrediu à terceira série tendo pendência na aprovação do componente de Matemática na primeira série do Ensino Médio. Frente a isso, a Estudante foi informada sobre a necessidade de cursar a disciplina de Matemática em duas séries: 1ª e 3ª, diferentemente do que ela pensava.

Figura 39 – Mensagem enviada pela Estudante 63 ilustrativa dos equívocos nas solicitações

Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Para nós, esse é mais um indício de que ao se afastarem do território escolar, e frente às dificuldades do acesso à educação remota, muitos desses estudantes não conseguiram incluir os estudos desses fascículos em sua rotina de vida. Vê-se que em alguns casos, os alunos sequer recordavam o fascículo que deveriam estudar, o que nos chama à atenção por conta de que no momento da matrícula, os estudantes levam para casa um exemplar físico do livro. Então, se o estudante consultasse o fascículo conseguiria verificar o número e, consequentemente, saber que prova está para ser realizada.

Por não se observar sobre isso, tem-se mais um elemento do campo empírico a evidenciar que o ERE contribuiu com a alienação desses estudantes do processo de aprendizagem, no sentido de seu afastamento. Assim, a ausência do território escolar somada à falta de familiaridade com AVA ampliou as dificuldades com a utilização do CEJA Virtual como ferramenta pedagógica.

Em relação aos estudantes do CEJA Piabetá, percebeu-se que demonstram fazer uso de aplicativos mensageiros, de e-mail (mesmo com alguns equívocos em sua utilização), de redes sociais, mas, no entanto, ao se depararem com o CEJA Virtual, uma plataforma dedicada aos estudos, apresentaram inúmeras dificuldades em seu manuseio. Destacamos os trechos a seguir como representativos dessa análise:

> *Oii, professora Edilaine! Eu não sei mexer bem aqui na plataforma, mas eu tirei 70 mesmo? Porque está dizendo que na prova 10 eu tirei 70, mas está com a data do dia 30/06 e o horário de 21:00 e alguma coisa*
> *Está certo ou fiz alguma coisa errada? É que eu não sei mesmo mexer nessas coisas. A professora de português que me ensinou a ver as notas.*
> (Estudante 64, mulher, 16 anos, Ensino Fundamental, Chat, 28/07/2021)

> *Urgente dúvidas*
> *Professora,sou do ceja Piabeta e Estou muito confusa nas aulas online que preciso concluir com urgência.Eu abro os fascículos faço os revisões e desafios mais não entendo nada.Isso já é a prova?Se não for como devo proceder.Desde já agradeço muito.*
> *E se é a senhora mesmo a professora de matemática do ceja Piabeta. E qual dia e horário posso enviar email.E se também tem watsap disponível?*
> (Estudante 65, mulher, 43 anos, Ensino Médio, E-mail, 03/09/2020)

> *PROFESSORA BOA NOITE EU TO TENTANDO ENVIAR OS FASCÍCULOS QUE EU JÁ CONSEGUI TERMINAR E NÃO SEI COMO E POR ONDE EU MANDO DIRETO PRA SENHORA TENTEI FAZER O PROCEDIMENTO NA PAGINA DO CEJA NÃO SEI SE CONSEGUI POR ISSO MANDEI TAMBÉM POR AQUI ASSIM QUE EU TERMINAR AS OUTRAS LHE MANDAREI TAMBÉM MUITO OBRIGADO MAIS UMA VEZ E ME PERDOE POR TER AGORA LEVANTADO E TENTANDO BUSCAR ESSA CHANCE, MUITO OBRIGADO MESMO.*
> (Estudante 12, mulher, 41 anos, Ensino Médio, E-mail, 15/12/2020)

> *Boa tarde professora Edilaine, poderia me passa a matéria?*
> *No fascículo 10 é para 9° ano eu estou no 3° ano*
> *Não estou conseguindo me adapta*
> *Eu acho que eu consegui graças a Deus, aí faz as perguntas no caderno e manda para aonde?*
> *Vou acessa lá*
> *Obrigada*
> *Fiz a revisão e enviei*
> *Baixei o aplicativo moodle*
> *Já fiz a prova acho que já enviou.*
> (Estudante 66, mulher, 22 anos, Ensino Médio, Chat, 17/03/2021)

Assim, muitas foram as mensagens contendo dúvidas procedimentais de utilização do CEJA Virtual, em que os estudantes expressaram tanto as necessidades em torno da familiarização com esse tipo de ambiente, como até mesmo outras relacionadas aos procedimentos da própria Rede CEJA – modalidade EJA ofertada de modo semipresencial, como indicado a seguir:

> *Bom dia professora quero iniciar a sua matéria*
> *Eu queria sabe como que eu faço.*
> (Estudante 67, mulher, 29 anos, Ensino Médio, Chat, 06/04/2021)
>
> *Oi professora, gostaria de saber como faço para fazer a prova?*
> (Estudante 68, mulher, 31 anos, Ensino Médio, Chat, 11/02/2021)
>
> *Oi, boa noite. comecei hj e gostaria de saber como eu faço para estudar a primeira matéria?*
> (Estudante 69, mulher, 31 anos, Ensino Médio, *Chat*, 11/02/2021)
> *ola professora como faço para começar a estudar e fazer a provas.*
> (Estudante 70, mulher, 21 anos, Ensino Médio, *Chat*, 11/02/2021)
>
> *ola boa tarde como faço*
> *para fazer as provas?*
> (Estudante 71, mulher, 25 anos, Ensino Médio, *Chat*, 11/02/2021)
>
> *Boa noite*
> *Como faço para realizar as provas*
> *Já estudei os 2 primeiros fascículos.*
> (Estudante 72, homem, 34 anos, Ensino Médio, *Chat*, 11/02/2021)
>
> *oi boa noite*
> *você e professora de matemática*
> *hoje vou está começando sua atividades*
> *como que faço e no material empreso eu tenho que responder no caderno e manda foto para você ou tenho que fazer na plataforma mesmo só responder as atividades do fasciculo 1.*
> (Estudante 73, mulher, 21 anos, Ensino Médio, *Chat*, 08/07/2021)
>
> *Ola boa tarde professora , me chamo [...] e sou aluna nova , como faço as atividades e te envio?*
> *Sei que primeiro estudo o material impreso mas passo as atividades para o caderno faço e te mando foto?*
> (Estudante 74, mulher, 22 anos, Ensino Médio, *Chat*, 16/02/2021)

Apesar das orientações em torno da utilização da Plataforma como canal oficial para os estudos, observou-se que as dúvidas e/ou dificuldades para a utilização do CEJA Virtual levavam a uma frequente busca pelo atendimento por meio de aplicativos mensageiros, principalmente, o WhatsApp, como denotam as interações do Estudante 75 e da Estudante 76.

> *Olá Professora tudo bem?*
> *me chamo [...] e estava sem poder acessar minha plataforma para termina meu ensino médio, falta matemática para eu acabar.*
> *pode me ajudar?*

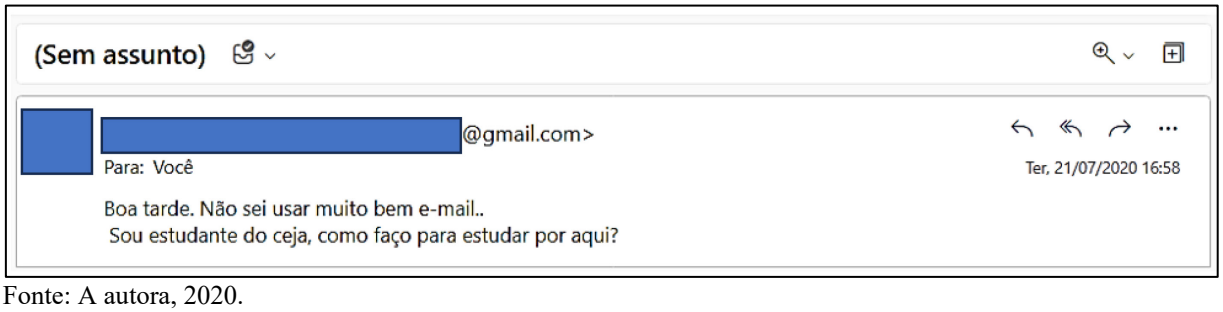
> *meu zap é [...]*
> *poderia me passa seu contato ?*
> *preciso acabar o mais rápido possível.*
> (Estudante 75, homem, 27 anos, Ensino Médio, *Chat*, 26/05/2021)

> *Prof Edilaine aqui e aluna [...] matrícula [...] como faço pra fazer o fascículo 7 e pra mim escrever tudo no caderno . A senhora atende pelo zap pois não estou entendendo a senhora pode me chamar no zap [...].*
> (Estudante 76, mulher, 26 anos, Ensino Médio, Fórum, 22/09/2021)

Em relação a isso, considero que foi um ponto muito sensível, mas, justifico minha recusa em atender exclusivamente por WhatsApp por conta do seguinte aspecto: o fato de que a realização das atividades na plataforma daria mais garantia à comprovação das ações dos alunos, independentemente de mim. Com os dados registrados na Plataforma, qualquer aluno teria a possibilidade de comprovar a realização das tarefas mesmo que eu não estivesse mais ali. Durante a pandemia confesso que os pensamentos em torno da iminência da morte eram constantes e reflexões melancólicas como essa se fizeram presentes em minha prática docente.

Por outro lado, compreende-se ainda que, mediante um Estado que não subsidiou seus estudantes com recursos que facilitassem o processo de aprendizagem, o Whatsapp era o meio mais acessível encontrado por eles. Assim, as dificuldades e dúvidas se davam em torno do manuseio de diferentes ferramentas digitais de comunicação. A Estudante 77 (mulher, 22 anos, Ensino Fundamental), por exemplo, informa em sua mensagem a dificuldade com o uso de correio eletrônico.

Figura 40 – Dificuldades apresentadas sobre a comunicação por e-mail

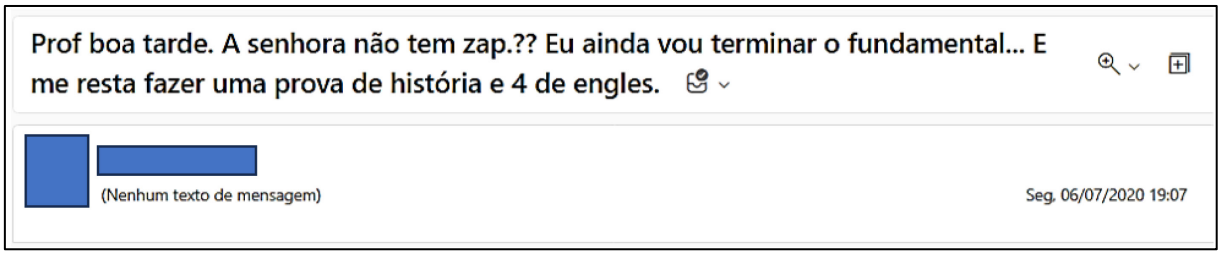


Fonte: A autora, 2020.

Inicialmente, o e-mail como ferramenta de comunicação foi um dos primeiros modos de interação utilizados por mim frente à implementação do ERE. Contudo, até mesmo a familiarização com essa ferramenta se configurou uma necessidade dos estudantes do CEJA Piabetá. Ao analisar a redação das mensagens nesse canal notou-se, inclusive, problemas no preenchimento de seus campos, envolvendo desde a utilização equivocada do campo Assunto (digitando-se nele todo o teor da mensagem), até o não preenchimento de nenhuma outra

informação, sendo apenas encaminhado um arquivo anexo (normalmente, a imagem das atividades). Os *prints* abaixo (Figuras 41 e 42) são representativos dessa situação.

Figura 41 – A busca pela utilização de aplicativos mensageiros (WhatsApp) em vez da Plataforma CEJA Virtual



Fonte: A autora, 2020.

Figura 42 – Exemplo de e-mail sem definição de Assunto e mensagem

Fonte: A autora, 2020.

Ainda em relação à utilização de e-mail, por se tratar de uma ferramenta requerida em muitos campos da sociedade, consideramos importante que os estudantes da EJA saibam utilizá-la bem, compreendendo-a, inclusive, como possibilidade de ampliar seus modos de comunicação. Assim, reforçamos acerca da disponibilidade da escola a esses alunos como território, inclusive, da aproximação dos estudantes da EJA com o uso formal de ferramentas digitais como correio eletrônico.

A fim de aproximá-los dessa ferramenta em específico, tomamos como instrumento de interação predominante no ano de 2020, o que envolveu orientações docentes nesse sentido. Além do mais, também foi por e-mail que se dava o envio de *links* para os tutoriais de utilização da plataforma, embora isso não tenha garantido a superação desse tipo de dificuldade, como se verifica a seguir.

> *Bom dia, professora*
> *Eu assisti esse tutorial e entendi sobre a pagina do ceja, porem ainda não entendi como faço as avaliações das disciplinas.*

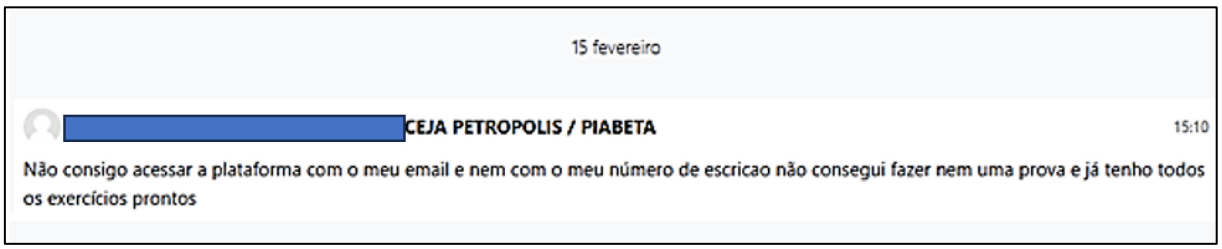
> *Eu preciso entrar em contato com vocês para enviarem minha avaliação ou ela ja esta na pagina ceja?.*
> (Estudante 78, mulher, 24 anos, Ensino Médio, Chat, 04/03/2021)

Além das discussões em torno da utilização das ferramentas digitais de comunicação para o processo de aprendizagem no AVA, abrimos um parêntese para trazer um aspecto comum até mesmo no território presencial da escola: a confusão feita entre a nomenclatura do CEJA com a do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como mostra a mensagem enviada pela Estudante 9 (mulher, 28 anos, Ensino Fundamental).

> *Enceja Piabeta*
> *Oi professora bom dia preciso de um auxilio pois estava sem celular e com essa pandemia eu não pude resolver nada e acabei ficando em falta com umas matérias e gostaria de saber como eu faço para esta voltando com os meus estudos que fiquei atrasada meu nome e [...]*
> *Matricula: [...].*
> (Estudante 9, mulher, 28 anos, Ensino Fundamental E-mail, 04/02/2021)

Além dos equívocos percebidos na utilização de outras ferramentas além da plataforma, tornaram-se explícitas as dúvidas procedimentais acerca do próprio CEJA Virtual, apesar de as orientações estarem expostas na Sala Virtual de cada professor. Na mensagem abaixo, por exemplo, a Estudante 79 (mulher, 51 anos, Ensino Médio) interage comigo para sinalizar que não está conseguindo acessar a plataforma, porém, a mensagem foi digitada dentro do CEJA Virtual, por *chat*, como mostra o *print* a seguir.

Figura 43 – Dificuldades em identificar os procedimentos realizados

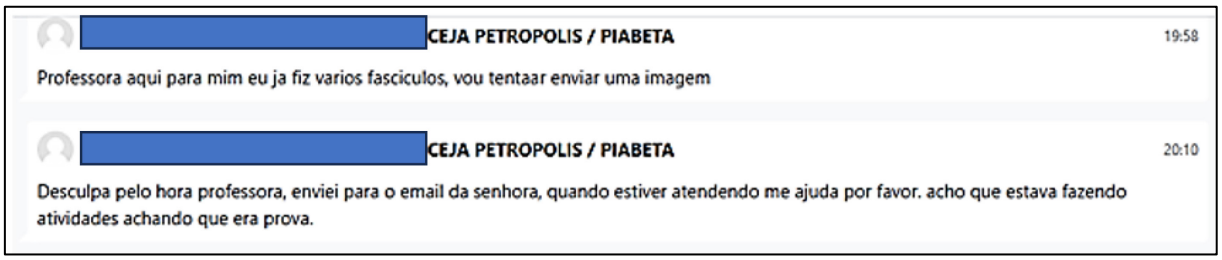


Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Isso evidencia que a aluna não se dá conta de que ao digitar a mensagem naquele local já estava acessando a plataforma. Já no caso do Estudante 51 (homem, 48 anos, Ensino Médio), a seguir, o equívoco diz respeito às atividades realizadas. Nota-se que, em sua primeira mensagem, o Estudante questiona o fato de não constar para mim a realização de todas as suas

avaliações. Posteriormente, ele mesmo percebe que, na verdade, realizou as atividades pensando que se tratar das provas.

Figura 44 – Mensagem enviada pelo Estudante 51 sobre dificuldades no processo avaliativo



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

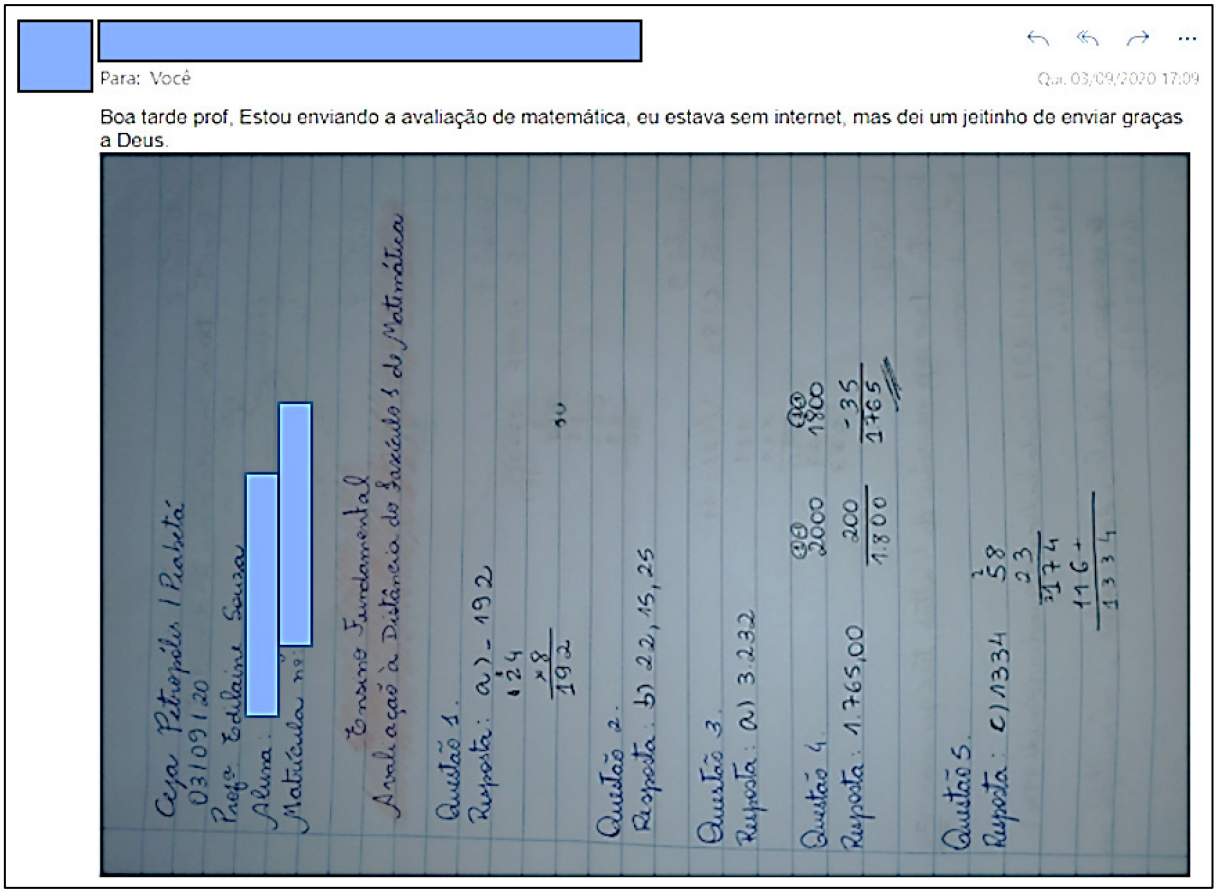
Apesar dos procedimentos estarem explicitados nas salas virtuais de cada disciplina, dúvidas como essas que foram apresentadas por esses estudantes denotam que a ênfase do processo avaliativo era dada à interação ocorrida por meio do *chat*, com a navegação pelas salas virtuais da plataforma ficando em segundo plano, o que exigiu mais esforços docentes em relação a orientações acerca dos procedimentos de estudos dentro do CEJA Virtual.

No entanto, é a partir do final do ano de 2020 e mais veemente no ano de 2021 que a utilização da plataforma começa a se difundir dentre os alunos que cursavam a disciplina de Matemática. Isso porque foi no referido período que as provas desse componente curricular passaram a ser disponibilizadas on-line[58] e dentro da Sala Virtual de cada docente.

De início, essa medida em torno das avaliações foi controversa, pois, de um lado, exigia do estudante um tempo dedicado exclusivamente à realização da prova, e por outro, visava a uma padronização do processo avaliativo, tornando-o mais bem estruturado. Antes, nos primeiros meses de vigência do ERE, as avaliações da disciplina de Matemática eram realizadas com base nas imagens enviadas pelos estudantes por e-mail, como apresenta o *print* adiante (Figura 45).

[58] No ano de 2020, logo no início de vigência do ERE, a prova era disponibilizada por e-mail, em arquivo no formato PDF. O estudante podia realizá-la em um prazo de x dias e para garantir sobre a identidade do estudante concluinte havia também a exigência de que a última prova fosse realizada presencialmente na escola, seguindo as normas de segurança requeridas pelo período pandêmico. No final desse mesmo ano, a prova passa a ser disponibilizada on-line, não exigindo mais o envio do manuscrito com as resoluções, que passam a constar na própria plataforma.

Figura 45 – Modo que as avaliações eram enviadas no início do ERE



Fonte: A autora, 2020.

Em síntese, os alunos foram orientados a realizar a prova, etapa final do processo avaliativo, dentro da própria plataforma CEJA Virtual, sendo assim apresentados a novas ferramentas. Em meu caso, a prova *on-line* foi construída utilizando-se a ferramenta Questionário da plataforma Moodle, e era composta por questões objetivas e discursivas. Era disponibilizada aos alunos na Sala Virtual, mas, no entanto, protegida por uma senha que só era compartilhada com os estudantes por e-mail ou *chat*, a partir de sua solicitação.

Desse modo, o procedimento em torno da etapa de avaliação consistiu no seguinte: os estudantes faziam contato por e-mail ou pela plataforma, apresentavam suas dúvidas – que poucas vezes dizia respeito aos conteúdos – enviavam seus exercícios resolvidos e solicitavam a prova. Acerca dessa interação por e-mail, duas me chamaram a atenção: em uma delas, por me solicitar que a prova fosse enviada ao e-mail da filha do estudante, e não ao dele próprio (e-mail que consta no cadastro do aluno), como pode ser visto a seguir.

> *boa noite, me envie avaliação no email da minha filha por favor.*
> (Estudante 80, homem, 43 anos, Ensino Fundamental, *Chat*, 31/08/2021)

E a outra interação, chamou a atenção por se tratar de mensagem enviada pelo marido de uma Estudante, que indica que além de não ter fácil acesso a escola (como afirmado pelo marido), a estudante também não tem fácil acesso à comunicação digital.

> *Boa tarde, estou falando pela minha esposa. Nome: [...]*
> *Matrícula: [...].*
> *Ficou pendente somente terminar a matéria Matemática, poderia me dizer se pode fazer online pois ela não tem fácil acesso a escola.*
> (Marido da Estudante 81, E-mail, 25/10/2021)

Essas situações delicadas nos sugerem duas circunstâncias: a primeira, de que a construção do conhecimento se deu em conjunto com outra pessoa, ou seja, com o aluno estudando junto, o que é um aspecto positivo; e a segunda, de um processo realizado sem a participação do estudante que, por conta da urgência, abdica do seu direito à educação no sentido da formação mais ampla, o que é um aspecto preocupante.

Por outro lado, esses dois casos também levaram a reflexões tanto sobre o processo avaliativo, quanto sobre o impacto dos marcos neoliberais na consciência de jovens e adultos da classe trabalhadora. Esse último, por sua vez, representado por ações que levam esses estudantes a renunciarem aos seus processos formativos em troca do aligeiramento da certificação.

Face ao exposto, e por conta de a prova não ser o único instrumento avaliativo, considerou-se sua realização *on-line* uma possibilidade a fim de despertar a conscientização dos estudantes do CEJA Piabetá. Por meio das orientações enviadas para realização da prova abordava-se o tema de que o protagonismo no processo de aprendizagem não deveria ser declinado a outra pessoa.

Em face disso, certas exigências se configuraram como importantes quesitos para resguardar que a conclusão da etapa se desse exclusivamente pelo estudante matriculado. Por essa razão, a escola permaneceu aberta durante toda a vigência do ERE, tanto para o atendimento da Secretaria quanto para a realização da última prova anterior à conclusão do ensino. Essa última, como já dito, com vistas a resguardar a lisura do processo de certificação.

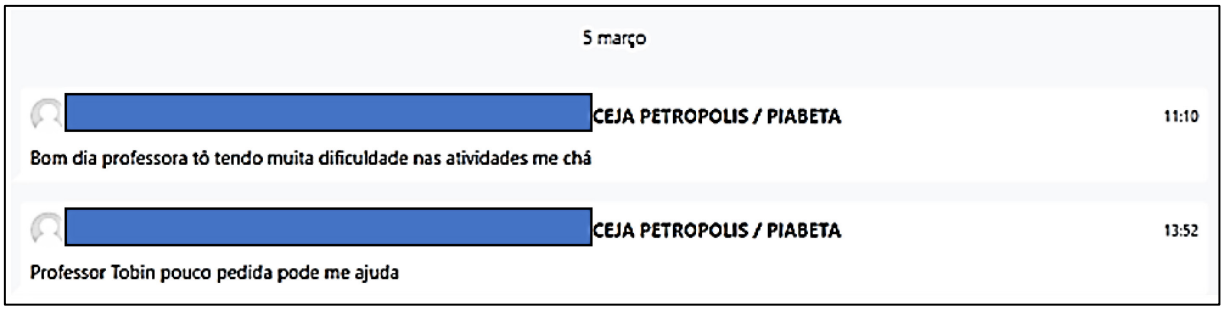
Consideramos, portanto, que a familiarização dos estudantes com a plataforma CEJA Virtual tratou-se de um processo a envolver várias vertentes, e se deu de modo específico para cada aluno, sendo mais ou menos desgastante conforme o nível de acesso a tais ferramentas e a tais consciências. Ademais, o campo empírico evidenciou que as mensagens informando dificuldades eram ainda mais contundentes quando se tratava de alunos do ensino fundamental, como pode ser percebido a partir das interações das Estudantes 82 e 83.

> *Eu ñ tô conseguindo fazer asminhas provas já acisti o vídeo do ceja várias vezes mas ñ estou conseguindo eu acesso pelo celular.*
> (Estudante 82, mulher, 24 anos, Ensino Fundamental, Chat, 24/02/2021)

> *Boa noite professora tô um pouco perdida será que a senhora pode me ajuda tô com muita dificuldade*
> *Boa noite professora tô tendo muita dificuldade como eu sei que eu estou fazendo prova.*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, Chat, 04/03/2021)

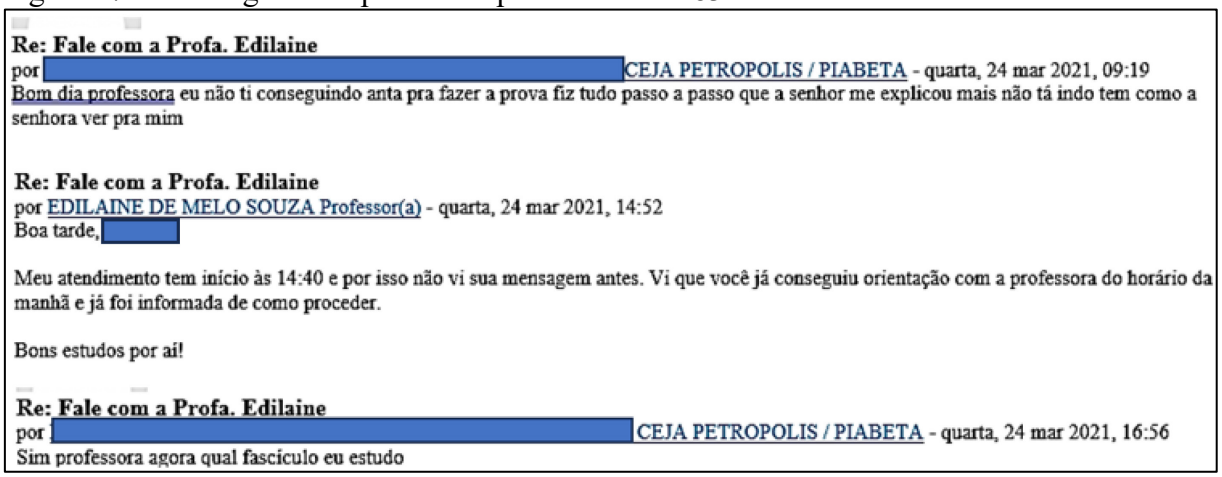
Os *prints* adiante (Figuras 46 e 47), bem como as próximas transcrições, nos dão a dimensão das dificuldades defrontadas:

Figura 46 – Mensagem enviada pela Estudante 83 no *Chat* com pedidos de ajuda



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Figura 47 – Mensagem compartilhada pela Estudante 83 no Fórum de discussão



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

> *Ok professora aonde nós faz a prova professora (17:10)*
> *Oi professora boa noite obrigada por te paciência com migo eu fiz a revisão professora errei a primeira depois fui lá e acertei como vou fazer a prova a agora. (18:28)*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, Fórum, 08/03/2021)
> *Boa tarde professora eu fiz a revisão e a prova eu tava fazendo eu acho que bloqueor tem com a senhor libera pra mim de novo. (18:10)*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, Fórum, 10/03/2021)

> *Professora boa noite não tô conseguindo acessá pra fazer a prova não sei por que a senhora falou que já tá liberada já eu não tô conseguindo ver.*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, Fórum, 15/03/2021)

> *Bom dia professora não tô conseguindo acessá pra fazer a provo de novo de matematica.*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, Fórum, 17/03/2021)

Os dados do campo evidenciaram que as dificuldades se deram com mais contundência sobre os estudantes do Ensino Fundamental. Outrossim, os entraves não foram uma exclusividade dessa etapa escolar, sendo também manifestados por alunos do Ensino Médio, que em alguns casos, chegaram a solicitar o material didático impresso.

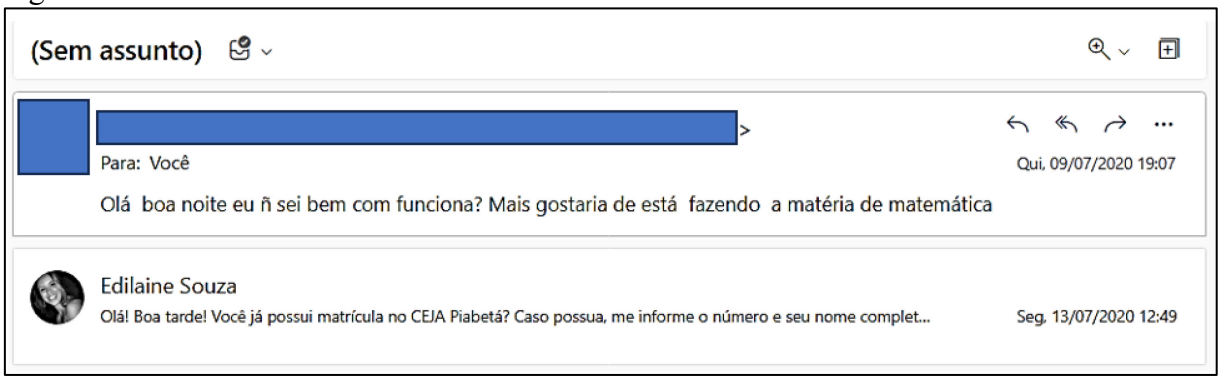
> *Boa tarde!!! nao estou conseguindo fazer as provas, ja fiz algumas atividades e revisões mas provas nao consigo localizar. Grato.*
> (Estudante 84, homem, 35 anos, Ensino Médio, Chat, 16/02/2021)

> *Oi*
> *Boa tarde*
> *Eu queria imprimir o primeiro modulo como faço isso*
> *Nao estou conseguindo estuda assim*
> (Estudante 85, mulher, 33 anos, Ensino Médio, Chat, 25/04/2021)

> *Boa tarde, professora Edilaine poderia manda a matéria para mim cópia?*
> (Estudante 66, mulher, 22 anos, Ensino Médio, Fórum, 17/03/2021)

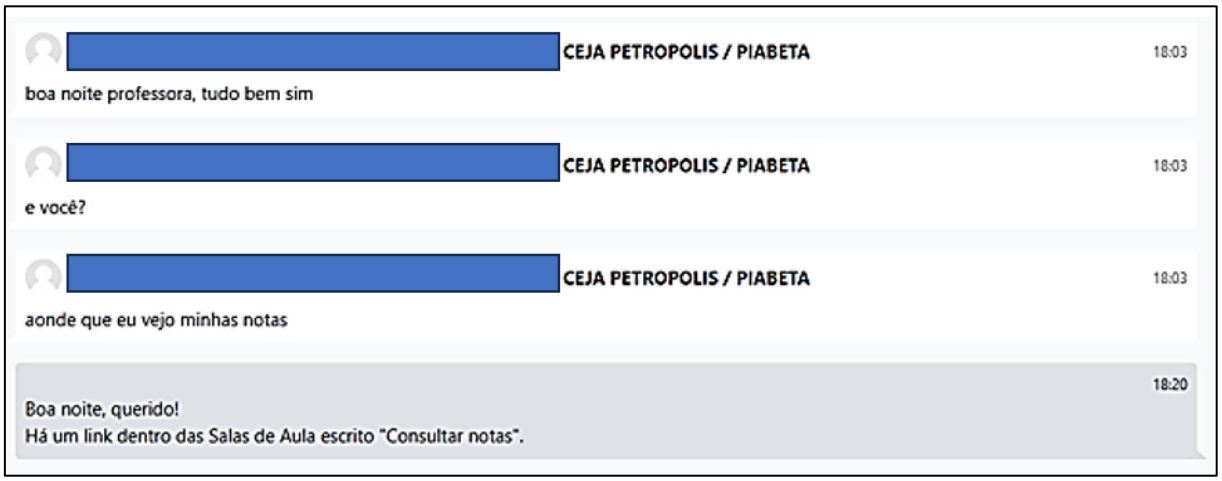
Consideramos que as dúvidas procedimentais foram recorrentes, independentemente do ano de vigência do ERE. Abordando-se desde como iniciar os estudos no CEJA Piabetá (Figura 48), passando por dúvidas de navegação pela plataforma (Figura 49), e seguindo até a realização da prova (Figura 50), as necessidades dos estudantes foram diversas, como indicado na sequência.

Figura 48 – Dúvidas da Estudante 22 sobre como iniciar os estudos no CEJA Virtual



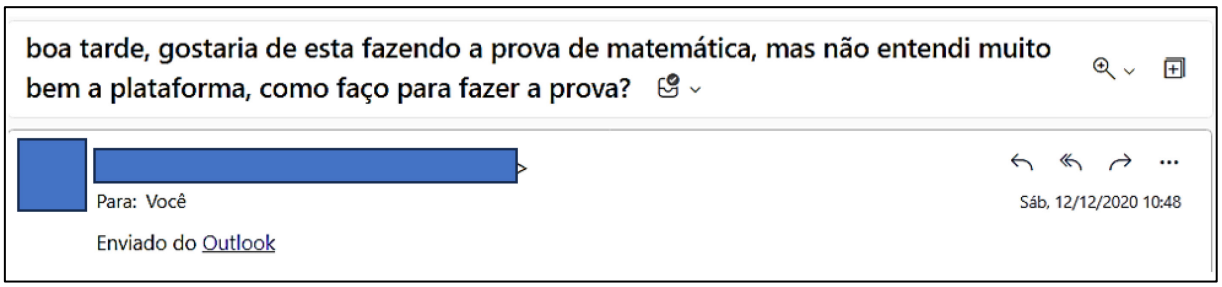
Fonte: A autora, 2020.

Figura 49 – Interação com o Estudante 86 (homem, 17 anos, Ensino Fundamental) para consulta a notas



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

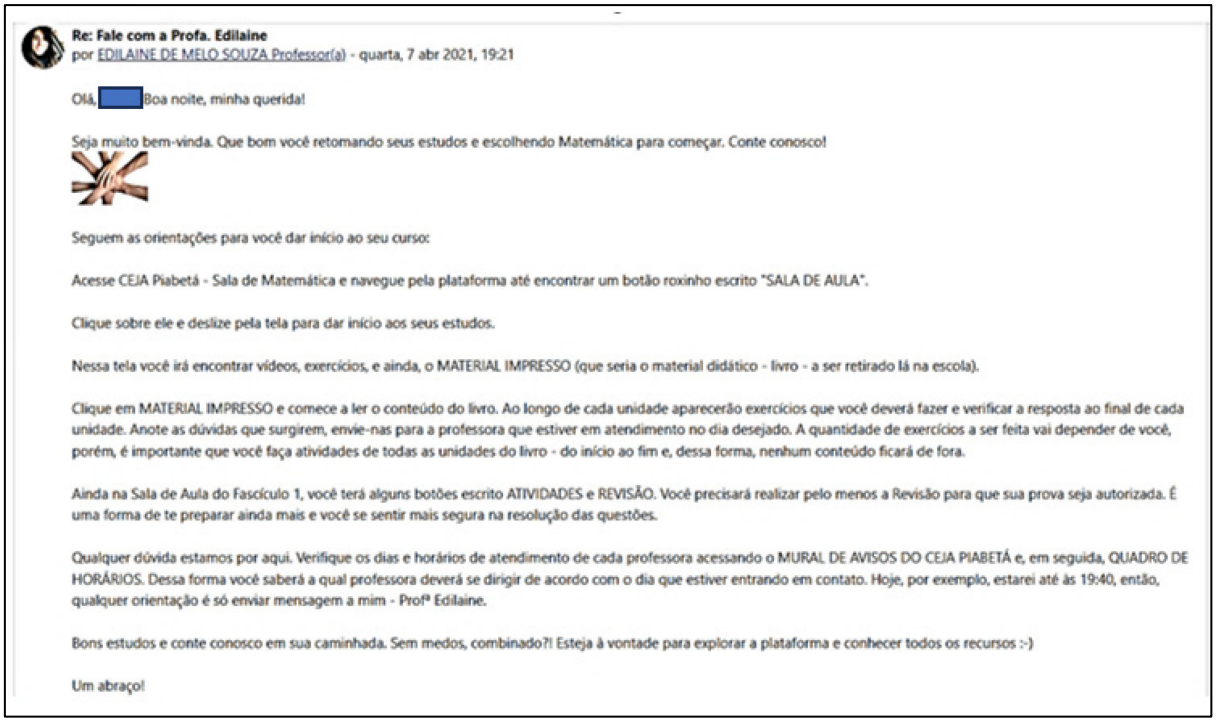
Figura 50 – Mensagem do Estudante 87 (homem, 20 anos, Ensino Médio) com dúvidas sobre a Plataforma



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2020.

Contudo, com vistas a amenizar pelo menos as dificuldades que envolviam a navegação pela plataforma, minhas ações docentes envolveram o acompanhamento constante das dúvidas, bem como o envio de materiais complementares (vídeos, canais do YouTube, tutoriais) e de mensagens instrucionais (Figuras 51, 52 e 53).

Figura 51 – Mensagem de acolhimento (boas-vindas) publicada no Fórum



Re: Fale com a Profa. Edilaine
por EDILAINE DE MELO SOUZA Professor(a) - quarta, 7 abr 2021, 19:21

Olá, [redacted] Boa noite, minha querida!

Seja muito bem-vinda. Que bom você retomando seus estudos e escolhendo Matemática para começar. Conte conosco!

Seguem as orientações para você dar início ao seu curso:

Acesse CEJA Piabetá - Sala de Matemática e navegue pela plataforma até encontrar um botão roxinho escrito "SALA DE AULA".

Clique sobre ele e deslize pela tela para dar início aos seus estudos.

Nessa tela você irá encontrar vídeos, exercícios, e ainda, o MATERIAL IMPRESSO (que seria o material didático - livro - a ser retirado lá na escola).

Clique em MATERIAL IMPRESSO e comece a ler o conteúdo do livro. Ao longo de cada unidade aparecerão exercícios que você deverá fazer e verificar a resposta ao final de cada unidade. Anote as dúvidas que surgirem, envie-nas para a professora que estiver em atendimento no dia desejado. A quantidade de exercícios a ser feita vai depender de você, porém, é importante que você faça atividades de todas as unidades do livro - do início ao fim e, dessa forma, nenhum conteúdo ficará de fora.

Ainda na Sala de Aula do Fascículo 1, você terá alguns botões escrito ATIVIDADES e REVISÃO. Você precisará realizar pelo menos a Revisão para que sua prova seja autorizada. É uma forma de te preparar ainda mais e você se sentir mais segura na resolução das questões.

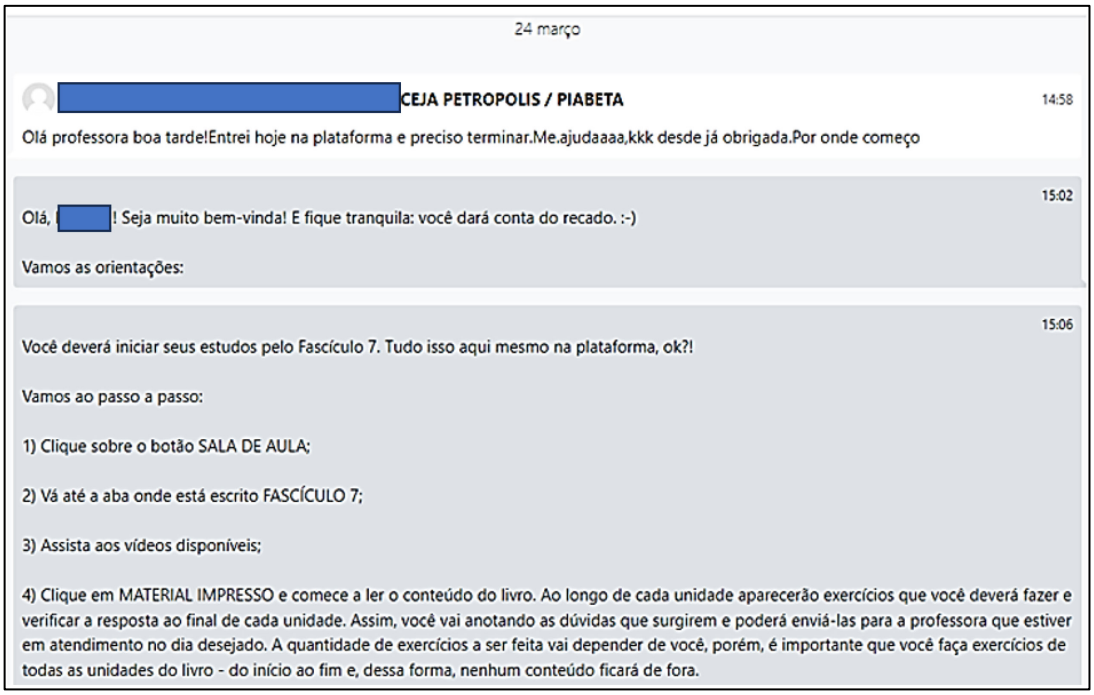
Qualquer dúvida estamos por aqui. Verifique os dias e horários de atendimento de cada professora acessando o MURAL DE AVISOS DO CEJA PIABETÁ e, em seguida, QUADRO DE HORÁRIOS. Dessa forma você saberá a qual professora deverá se dirigir de acordo com o dia que estiver entrando em contato. Hoje, por exemplo, estarei até às 19:40, então, qualquer orientação é só enviar mensagem a mim - Profª Edilaine.

Bons estudos e conte conosco em sua caminhada. Sem medos, combinado?! Esteja à vontade para explorar a plataforma e conhecer todos os recursos :-)

Um abraço!

Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Figura 52 – Mensagem instrucional sobre como iniciar os estudos pela Plataforma



24 março

[redacted] **CEJA PETROPOLIS / PIABETA** 14:58

Olá professora boa tarde!Entrei hoje na plataforma e preciso terminar.Me.ajudaaaa,kkk desde já obrigada.Por onde começo

15:02

Olá, [redacted]! Seja muito bem-vinda! E fique tranquila: você dará conta do recado. :-)

Vamos as orientações:

15:06

Você deverá iniciar seus estudos pelo Fascículo 7. Tudo isso aqui mesmo na plataforma, ok?!

Vamos ao passo a passo:

1) Clique sobre o botão SALA DE AULA;

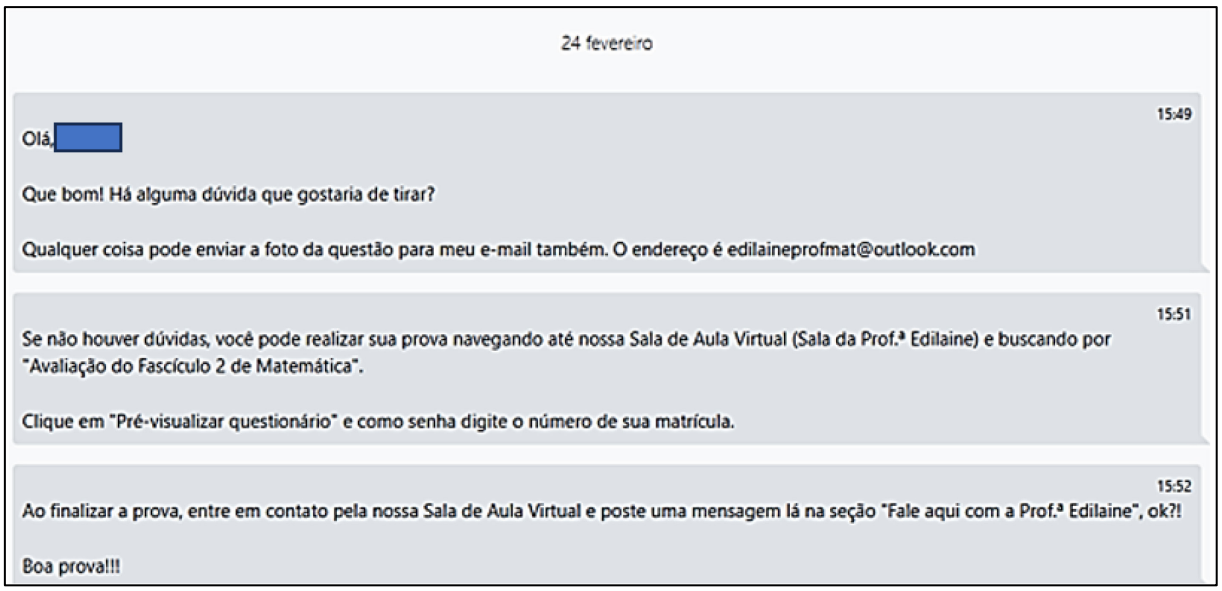
2) Vá até a aba onde está escrito FASCÍCULO 7;

3) Assista aos vídeos disponíveis;

4) Clique em MATERIAL IMPRESSO e comece a ler o conteúdo do livro. Ao longo de cada unidade aparecerão exercícios que você deverá fazer e verificar a resposta ao final de cada unidade. Assim, você vai anotando as dúvidas que surgirem e poderá enviá-las para a professora que estiver em atendimento no dia desejado. A quantidade de exercícios a ser feita vai depender de você, porém, é importante que você faça exercícios de todas as unidades do livro - do início ao fim e, dessa forma, nenhum conteúdo ficará de fora.

Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Figura 53 – Instruções para acessar a prova *on-line* no CEJA Virtual



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Apesar dos esforços em fornecer orientações claras sobre os procedimentos, alguns estudantes do CEJA Piabetá enviavam mensagens fora do dia de atendimento do professor solicitado e, com isso, se mostravam insatisfeitos mediante a falta de atendimento imediato. Esse foi um aspecto percebido a partir do recebimento de mensagens questionando o atendimento de outros professores, principalmente, aqueles cuja disciplina possuía uma carga horária menor de atendimento.

> *Professora posso te fazer uma pergunta? Por que as outra professoras não me responde? Só consigo fala com vc.*
> (Estudante 88, homem, 27 anos, Ensino Médio, *Chat*, 13/09/2021)

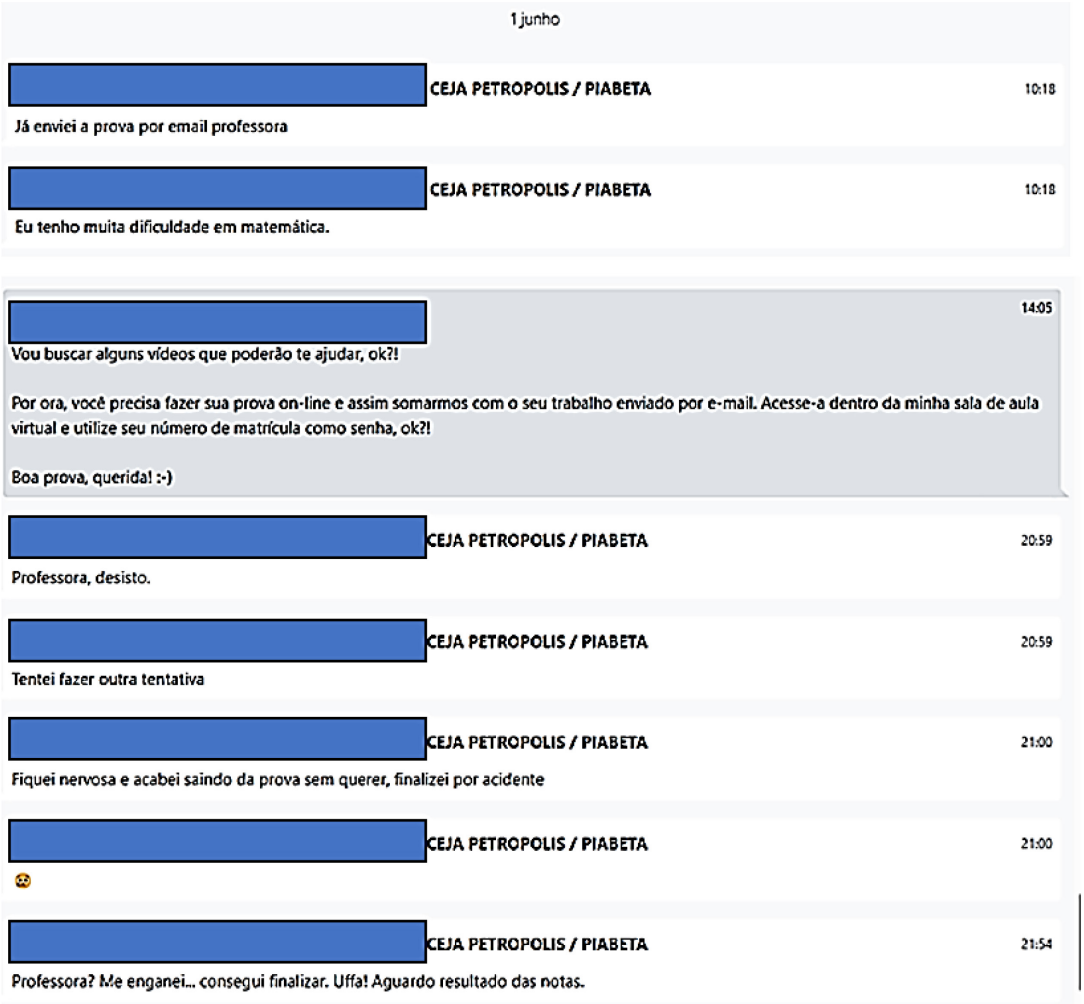
> *professora eu queria saber o porquê de 4 professoras nessa matéria, eu estou um pouco confusa e desesperada também, eu não estou conseguindo entender algumas coisas.*
> (Estudante 89, mulher, 19 anos, Ensino Médio, Fórum, 16/08/2021)

Cabe esclarecer que, como explicado no Capítulo 3, a carga horária de atendimento docente é diferente para cada disciplina, estando relacionada à carga horária de estudos exigida para cada etapa de ensino. No caso de Matemática - componente que integra a matriz curricular de toda a Educação Básica – é requerida uma carga horária de atendimento maior que de outras disciplinas exclusivas da etapa do Ensino Médio, por exemplo[59].

[59] Até o ano de 2022, a carga horária total de atendimento para Matemática era de 48 horas semanais, ao passo que para algumas outras disciplinas era de apenas 12 horas. Por isso, era mais fácil encontrar *on-line* algum dos quatro docentes de Matemática do que o único docente de disciplinas com menor carga horária.

Por conseguinte, essas mensagens apresentando insatisfações com o atendimento indicaram que em relação à estrutura da plataforma houve seções menos acessadas que outras. Foi o caso do Mural de Avisos, seção em que se constava o Quadro de Horário de Atendimento dos Professores. A não observância dos horários foi, inclusive, uma constante durante a vigência do ERE – um dos aspectos dentre outros abordados em pesquisas que investigam a precarização do trabalho docente e ampliação da jornada de trabalho. Em mensagens como as apresentadas adiante, vê-se que a interação entre docente e estudante se prolongou ao longo do dia, com o envio da primeira mensagem às 10:18 e da última, às 21:54 (Figura 54).

Figura 54 – Mensagens da Estudante 60

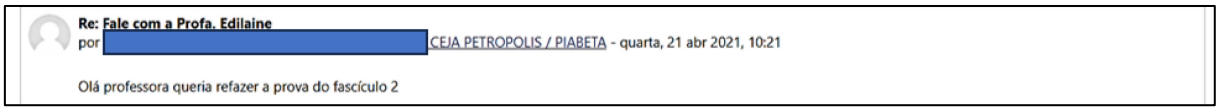


Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Outro ponto observado é em relação ao calendário letivo que durante a vigência do ERE por vezes já não levava mais em conta se eram dias de feriado, finais de semana etc., como

mostra o *print* a seguir, com interações ocorridas no dia 21/04, feriado nacional de Tiradentes (Figura 55).

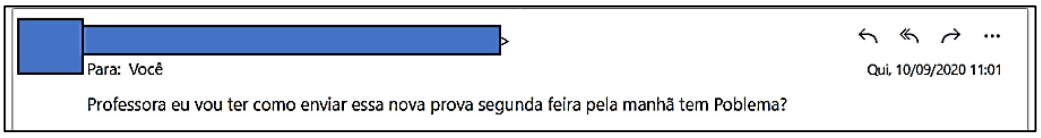
Figura 55 – Interação com a Estudante 90 (mulher, 20 anos, Ensino Fundamental) para realização de prova em segunda tentativa



Fonte: Fórum da Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Como dito, o acesso à Plataforma evidenciou dúvidas procedimentais quanto à sua utilização, mas também, lacunas no processo formativo desses estudantes, explicitadas em mensagens truncadas, equivocadas nos modos de escrita, como demonstra a interação da Estudante 91 (mulher, 24 anos, Ensino Fundamental).

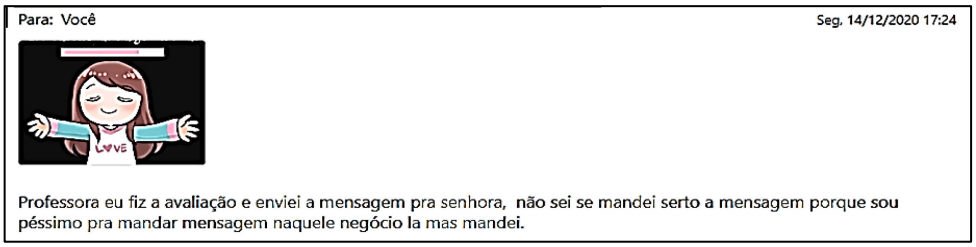
Figura 56 - Mensagem enviada pela Estudante 91 e os reflexos de processos interrompidos



Fonte: A autora, 2020.

Enfim, nuances apresentadas pelo contexto do ERE do que pode acarretar a EJA desenvolvida em um ambiente exclusivamente virtual e distanciado do espaço dialógico do território da escola. Como fora mencionado, as dúvidas procedimentais eram dadas consideravelmente em maior quantidade que as dúvidas de conteúdo, o que é visto, inclusive, na mensagem do Estudante 36 (homem, 17 anos, Ensino Fundamental):

Figura 57 - Dificuldades com a utilização de e-mail



Fonte: A autora, 2020.

No entanto, não seria possível que o teor das mensagens fosse tratado apenas com base em aspectos quantitativos. As dúvidas de conteúdo também se configuraram como mais uma dentre as diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA para prosseguirem com seus estudos. As transcrições de algumas das mensagens enviadas ao longo do período de vigência do ERE no Rio de Janeiro. são indicativas dessa acepção.

> *Esse módulo tive um pouco de dificuldade .*
> (Estudante 91, mulher, 24 anos, Ensino Médio, E-mail, 17/08/2020)
>
> *Professora estou com muita dificuldade para fazer o fascículo 8*
> (Estudante 92, mulher, 18 anos, Ensino Fundamental, Chat, 12/02/2021)
>
> *Oi, boa tarde! Vamos sim. Eu estou estudando, mas confesso que tenho dificuldade com essa parte dos triângulos, de calcular ângulos internos e externos...*
> (Estudante 93, mulher, 27 anos, Ensino Fundamental, *Chat*, 09/03/2021)
>
> *Professora mais eu ainda não estou pronta para fazer a prova*
> *eu só queria um auxílio para fazer a atividade pois não estou entendendo*
> *mais assim que a senhora tiver em atendimento a senhora me explica por favor*
> *tenha uma excelente noite 🌌 uma abraço.*
> (Estudante 9, mulher, 28 anos, Ensino Fundamental, *Chat*, 18/08/2021)
>
> *Boa tarde!*
> *Professora mesmo com os vídeos não estou conseguindo aprender fazer porcentagem e equação do 1 grau tem como me ajudar.*
> (Estudante 94, homem, 42 anos, Ensino Médio, E-mail, 15/11/2021)
>
> *Obrigada professora Edilaine*
> *Professora vou fazer a revisão agora mais estou com um pouco de dificuldade em matriz.*
> (Estudante 16, mulher, 37 anos, Ensino Médio, Chat, 2021)

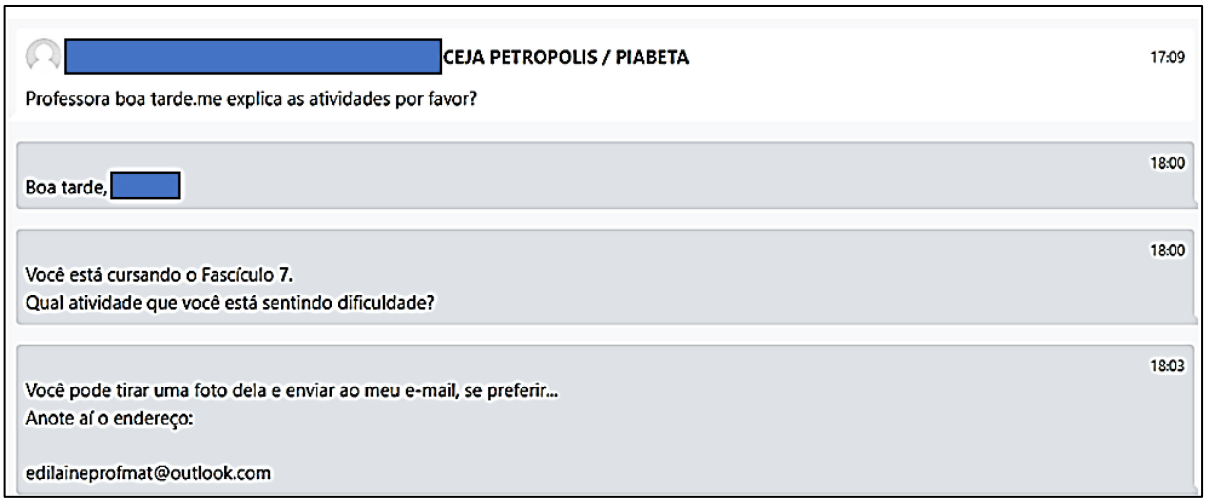
De modo similar, ao receberem minha mensagem de incentivo aos estudos de Matemática, alguns alunos que ainda não haviam cursado a disciplina apresentavam suas angústias em torno do processo de aprendizagem matemática, como no caso da Estudante 95:

> *Ola professora, mais eu ainda não fiz nenhuma prova de matemática*
> *Será*
> *Ola professora na verdade estou muito perdida, eu sou péssima em matemática mesmo estuda*
> **ndo É dificil a matéria entrar na minha cabeça.*
> (Estudante 95, mulher, 26 anos, Ensino Fundamental, Chat, 05/07/2021)

Considerando as dúvidas de conteúdo como outra camada a envolver o direito ao acesso à educação tem-se que as interações docentes nesse sentido se davam com vistas a extrair um pouco mais de informações por parte dos estudantes para, então, compreender assertivamente as suas necessidades. Embora iniciássemos nosso atendimento perguntando se havia alguma

dúvida quanto a alguma questão e as respostas se dessem em torno da negativa e da solicitação da prova, como já exposto, em outros casos, a resposta ocorria de modo mais abrangente, como pode ser visto a seguir na interação com a Estudante 25 (Figura 58).

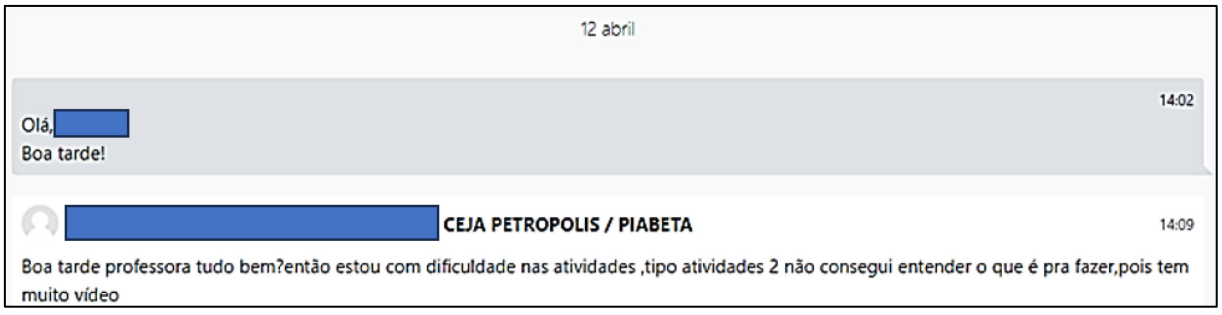
Figura 58 – Interação para dúvidas de conteúdo



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Assim, a partir desse tipo de interação, era percebido que as dúvidas que aparentemente se davam em torno do conteúdo de matemática, demonstravam, na verdade, aspectos referentes à autonomia discente. O diálogo em tela (Figura 59) apresenta a dificuldade de compreensão por parte da mesma estudante (mulher, 45 anos, Ensino Fundamental) frente a falta de orientações mais "instrucionais".

Figura 59 – Interação com a Estudante 25



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Para alguns outros estudantes, o ERE tratou-se de um processo tão complexo que até mesmo a questão da aprovação era indagada, como indica o *print* abaixo, representativo da interação com a Estudante 66:

Bom dia

> *Pode me tira uma dúvida?*
> *Quando se vai na nota daqui do aplicativo do ceja está escrito aprovado, é porque foi aprovado msm?*
> (Estudante 66, mulher, 22 anos, Ensino Médio, Chat, 30/04/2021)

O contexto provocado pelo Ensino Remoto Emergencial exigiu um movimento ainda maior na prática docente que precisa ser repensada a todo o tempo. No caso do CEJA Virtual, isso envolveu o conteúdo das questões, o tempo de duração da prova após a sua abertura pelo aluno, a descrição dos botões e dos *links* para melhor navegação dos alunos pela plataforma, enfim, ajustes contínuos em torno do processo de aprendizagem, e que foram sinalizados a partir de interações como as exemplificadas adiante.

> *Travou em 59 minutos*
> *Prof não consegui concluir a tempo.*
> (Estudante 32, mulher, 44 anos, Ensino Médio, *Chat*, 07/04/2021)

> *Oi professora eu nao canseguir fazer como faço pra mim fazer de novo a prova*
> (Estudante 83, mulher, 36 anos, Ensino Fundamental, *Chat*, 10/03/2021)

> *não sei o que está acontecendo professora, vou te mostrar por e-mail*
> *consegui professora, já tinha feito isso,mas n tinha conseguido, agora consegui.*
> (Estudante 37, mulher, 20 anos, *Chat*, 19 e 22/04/2021)

No entanto, dentre essas solicitações relacionadas à prova *on-line* sintetizamos em duas as representações das dificuldades relacionadas ao tempo de duração e às questões envolvendo a senha de acesso.

> *Professora não consegui terminar a tempo! Pode me dá mais tempo!*
> (Estudante 96, mulher, 21 anos, Ensino Médio, *Chat*, 31/05/2021)

> *tentei fazer novamente só esqueci que era por tempo...me dei conta qundo vi um cronômetro vermelho. Que tava acabendo meu tempo.*
> *Agora não vou poder fazer novamente Professora? e nem, ir pro próximo fascículo... vou estudar mais nas minhas folgas... Obrigada.*
> *Depois a senhora vela professora, tirei um 6 aí meu TEMPO acabou. mais nao vou dessistir. . .*
> (Estudante 43, mulher, 33 anos, Ensino Fundamental, *Chat*, 17/06/2021)

> *Boa noite Professora, Não estou conseguindo entrar na plataforma virtual, longin que a professora me mandou não estou conseguindo entrar.*
> (Estudante 24, homem, 45 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 10/08/2020)

Diante de apontamentos como esses, o objetivo principal se dava em torno de incentivar os estudantes a não desistirem do processo. Nesse sentido, destacamos que a constância da

interação entre docentes e discentes foi tomada como elemento fundamental durante o ERE, mas, no entanto, é importante destacar que dependeu estritamente de condições favoráveis ao acesso desses estudantes e professores ao ambiente virtual de aprendizagem. Em alguns momentos, essas condições também envolveram a própria manutenção do site, quando alunos sinalizaram problemas com a plataforma:

> *Não consigo plataforma fora do ar.*
> (Estudante 4, mulher, 48 anos, *Chat*, 19/03/2021)

Um aspecto interessante nessa conjuntura foi que, mediante a frequência das interações e orientações recebidas, alguns expressaram a vontade de prosseguir nos estudos alinhada à rotina docente de um mesmo professor. O *print* das interações com a Estudante 97 (mulher, 39 anos, Ensino Médio) e a Estudante 58 (mulher, 20 anos, Ensino Médio) evidenciam isso.

Figura 60 – Interação da Estudante 97 buscando por atendimentos fixos

Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Figura 61 – Interação da Estudante 58

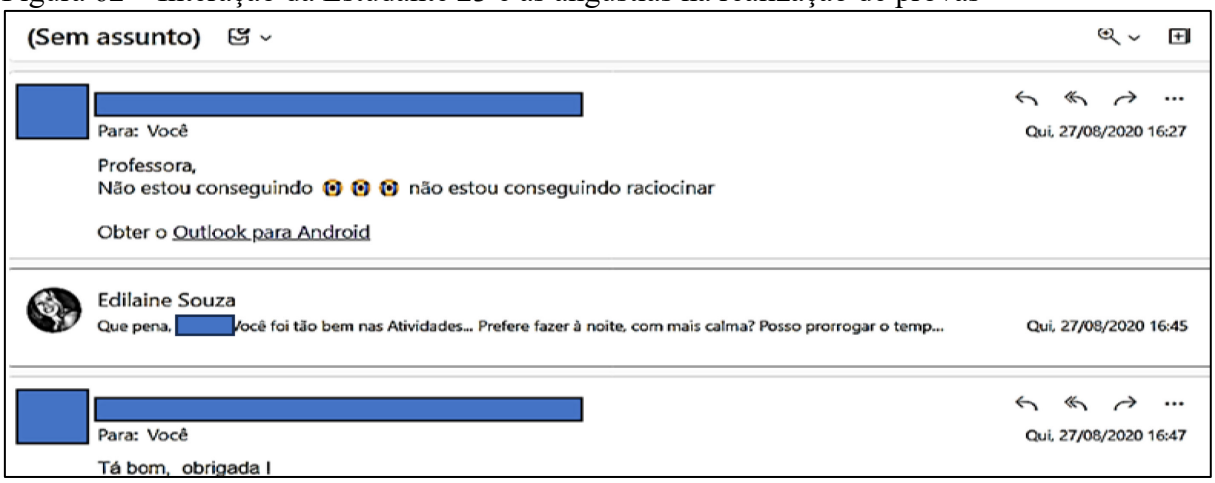
Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

Infelizmente, nem todos os estudantes foram alcançados pelas orientações virtuais. As mensagens enviadas seguiam a apontar dificuldades vivenciadas, e como dito, principalmente, quando se tratava de alunos inseridos no Ensino Fundamental. O campo empírico evidenciou que, para esses, as orientações e diálogos ocorridos no ambiente virtual não deram, e não dão conta de suas necessidades, afetando a continuidade do processo inclusive quando iniciado de modo presencial no território da escola, como no caso do Estudante 24:

> *Boa tarde Professora, estou sem estudar desde antes do carnaval, nem consigo estudar na plataforma.*
> (Estudante 24, homem, 45 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 17/08/2020)

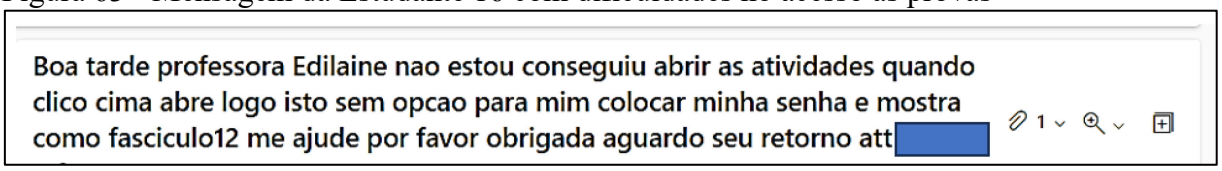
Os dados do campo empírico denotam, ainda, que apesar de ações com: indicação de recursos digitais para aprendizagem (links, canais do YouTube), envio de arquivos no formato PDF e instruções passo a passo dos procedimentos, essas não se demonstraram suficientes à superação das dificuldades defrontadas por muitos desses estudantes. A interação da Estudante 23 (mulher, 38 anos, Ensino Fundamental) sinaliza isso de modo angustiante e a mensagem da Estudante 16 (mulher, Ensino Médio) reforça a presença da dificuldade.

Figura 62 – Interação da Estudante 23 e as angústias na realização de provas



Fonte: A autora, 2020.

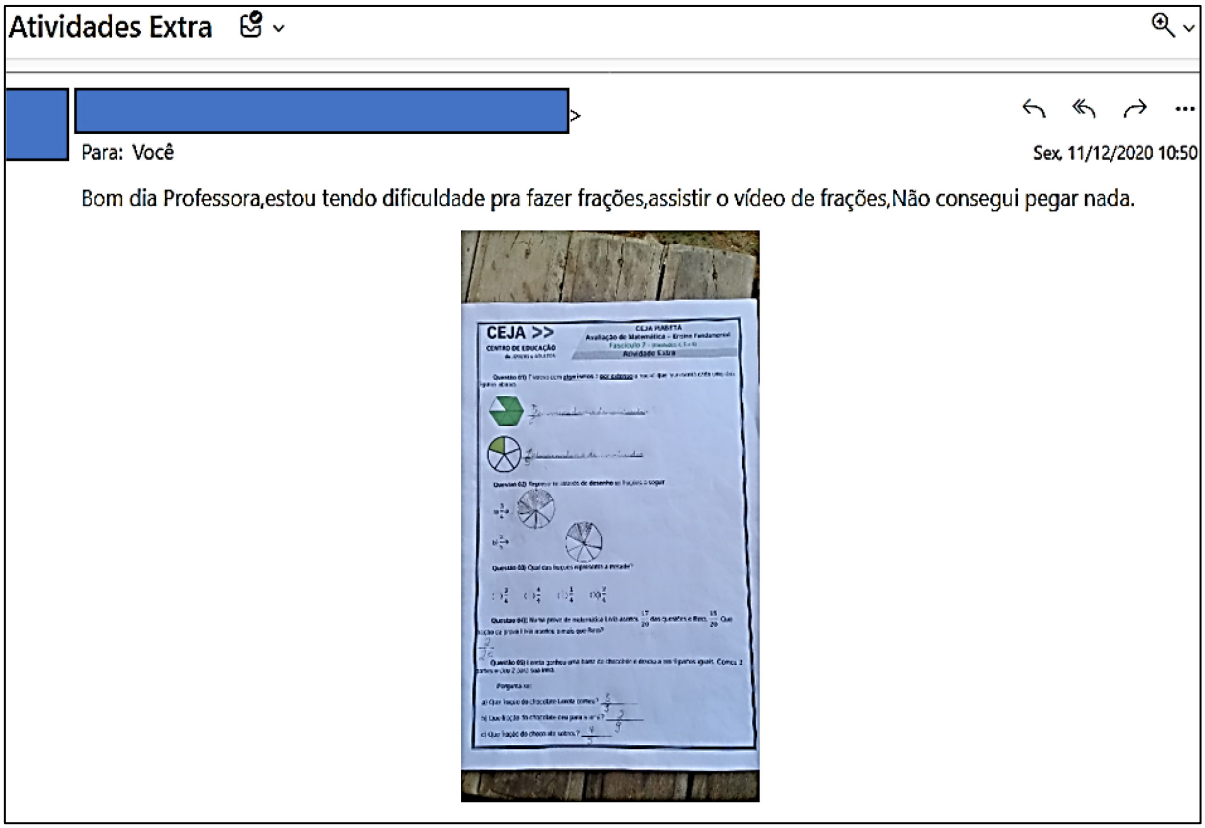
Figura 63 - Mensagem da Estudante 16 com dificuldades no acesso às provas



Fonte: A autora, 2020.

Por fim, apresentamos a interação do Estudante 24 (homem, 45 anos, Ensino Fundamental). Entre os diversos e-mails enviados pelo aluno, este chama a atenção por trazer elementos muito consideráveis à nossa análise, pelas diversas camadas que o envolve. A avaliação posta sobre o banco de madeira, os equívocos cometidos em relação ao conteúdo estudado, a dificuldade explicitada pelos signos presentes em uma mensagem enviada por um educando adulto, um homem oriundo da Classe Trabalhadora, que se toma como uma imagem muito representativa da realidade vivida pelos sujeitos da EJA no contexto do CEJA Piabetá.

Figura 64 – Dificuldades de um educando iniciante no Ensino Fundamental



Fonte: A autora, 2020.

O mesmo estudante apresenta ainda o seguinte:

> *Boa noite Professora,Não estou conseguindo entrar na plataforma virtual, Longin que a professora me mandou não estou conseguindo entrar.*
> (Estudante 24, homem, 45 anos, Ensino Fundamental, E-mail, 10/08/2020).

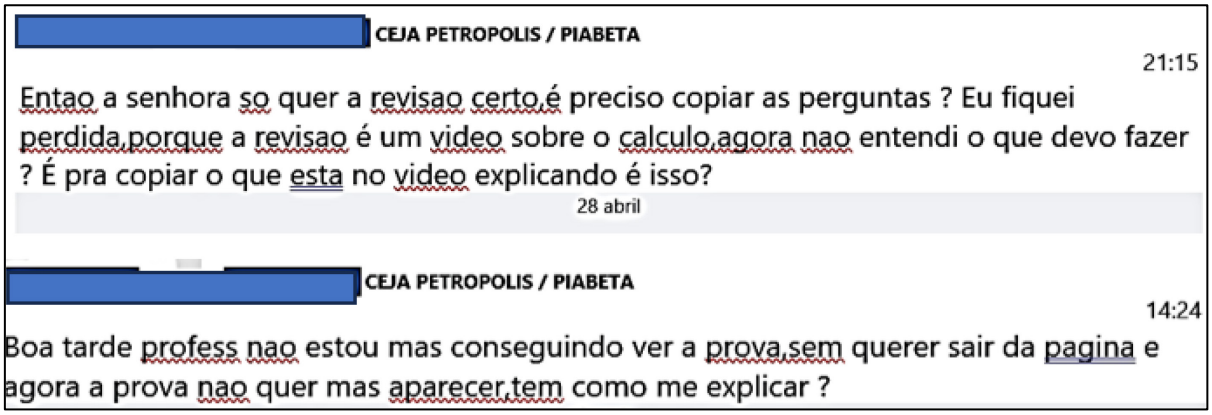
Essas foram algumas das camadas reveladas pelo campo empírico no que diz respeito a estudantes jovens e adultos que buscavam a conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, a etapa socialmente prevista para ser cumprida dos seis aos quatorze anos de idade. Nota-se que a interrupção dos estudos nessa fase faz com que ao retornar à escola, estudantes jovens e adultos tragam seus métodos de estudo daquela fase da vida.

Ao longo das análises, percebeu-se que o campo empírico evidenciou diversas similaridades entre as duas etapas do nível básico da educação, em que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da EJA foi uma constante perante a mutação do formato escolar para o virtual. Consideramos que a tônica da próxima mensagem sintetiza esse aspecto.

> *Não estou conseguindo me adapta.*
> (Estudante 66, mulher, 22 anos, Ensino Médio, Chat, 2021.

O teor das interações expostas nas Figuras 9 e 10, a seguir, indicam a dificuldade na compreensão das atividades propostas, no manuseio da plataforma e denotam, ainda, uma característica comum entre os alunos do CEJA Piabetá em seus métodos de estudo: a cópia, ou seja, a transcrição do texto do fascículo para o caderno, compreendendo essa ação como a ação de estudar. Mediante o direcionamento para o virtual, a Estudante 46 (mulher, 23 anos, Ensino Médio) indaga se é para copiar o que está no vídeo, reforçando o aspecto de aluno copista, o que pode ser um reflexo da fase da vida em que seus estudos foram interrompidos.

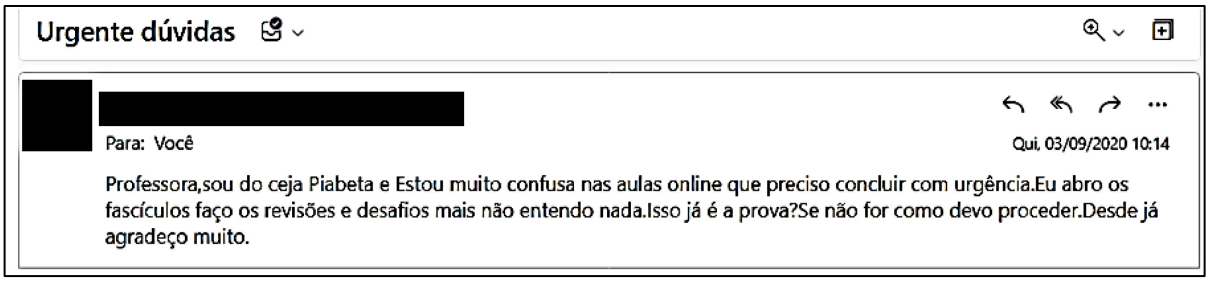
Figura 65 – Mensagens da Estudante 46 com a sinalização de suas dificuldades



Fonte: Plataforma CEJA Virtual, 2021.

A seguir, estão apresentadas mensagens que denotam dificuldades com equipamentos, com a utilização da plataforma e, ainda, com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em ambientes virtuais.

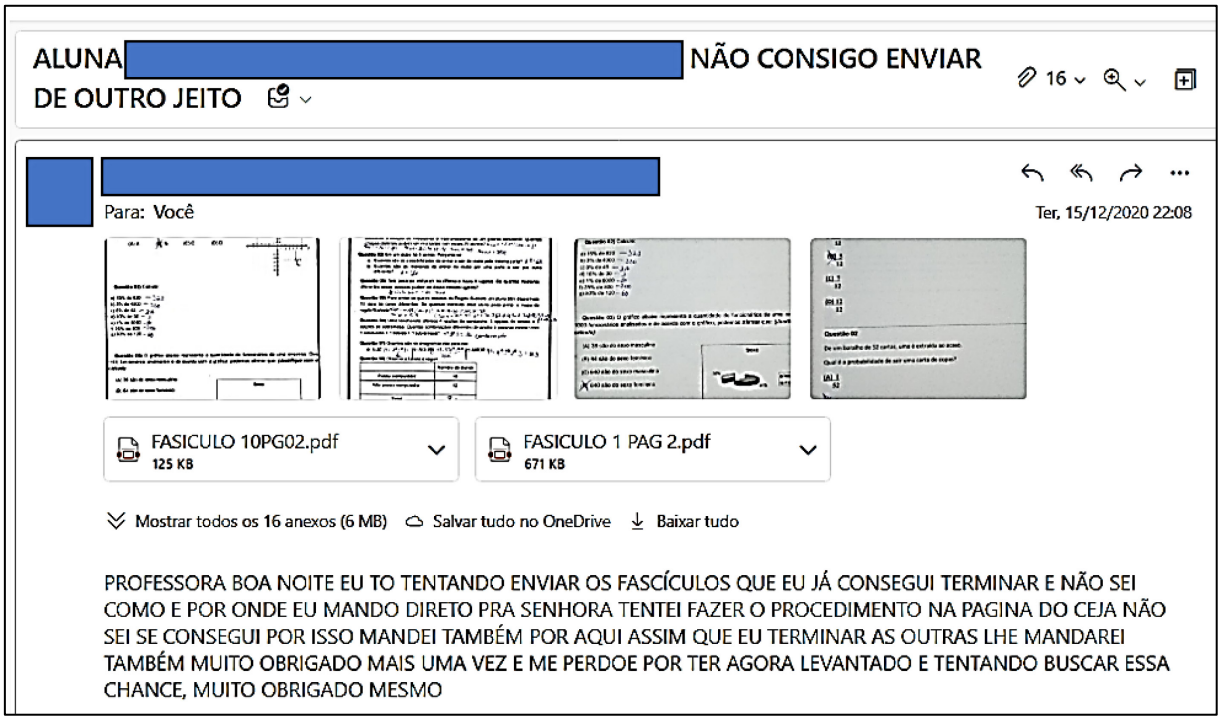
Figura 66 – Dificuldades e urgências frente à Plataforma CEJA Virtual



Fonte: A autora, 2020.

> *Olá Boa noite. Estou com muita dificuldade para acessar a plataforma, estou no fascículo 7 e confesso que já o fiz diversas vezes.*
> (Estudante 98, mulher, 22 anos, Ensino Médio, E-mail, 10/12/2020)

Figura 67 – Dificuldades expressadas pela Estudante 12

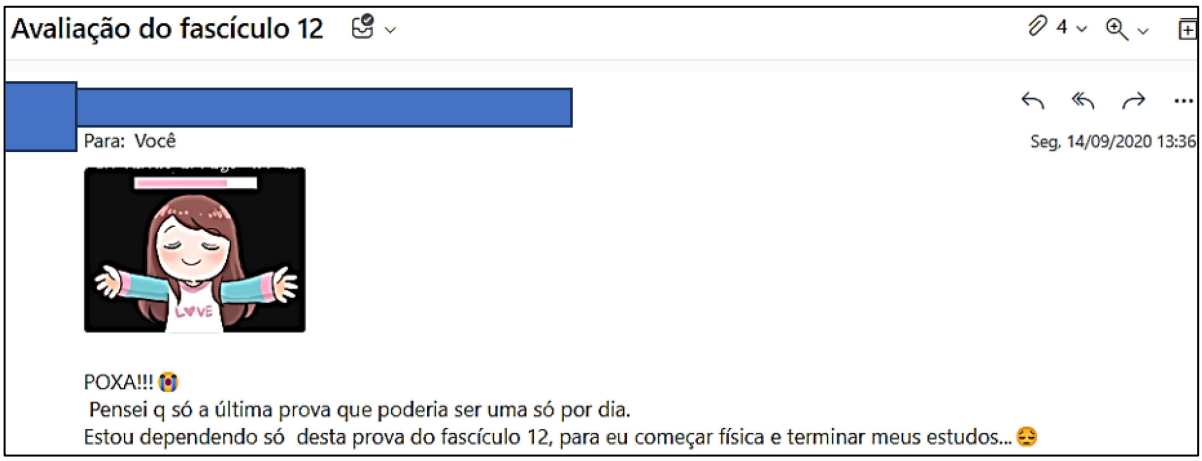


Fonte: A autora, 2020.

Outrossim, alguns estudantes que conseguiram ter pleno acesso à plataforma enviavam mensagens pressionando pela aplicação de inúmeras provas em um mesmo dia, o que é mais uma indicação do campo empírico que diz respeito ao aligeiramento do processo de busca pelo

certificado. No caso da mensagem a seguir, em específico, a Estudante 99 cita que depende apenas da prova de Matemática para concluir os estudos, como mostra o *print* de tela:

Figura 68 – Mensagem enviada pela Estudante 99 e as necessidades de urgência na conclusão



Fonte: A autora, 2020.

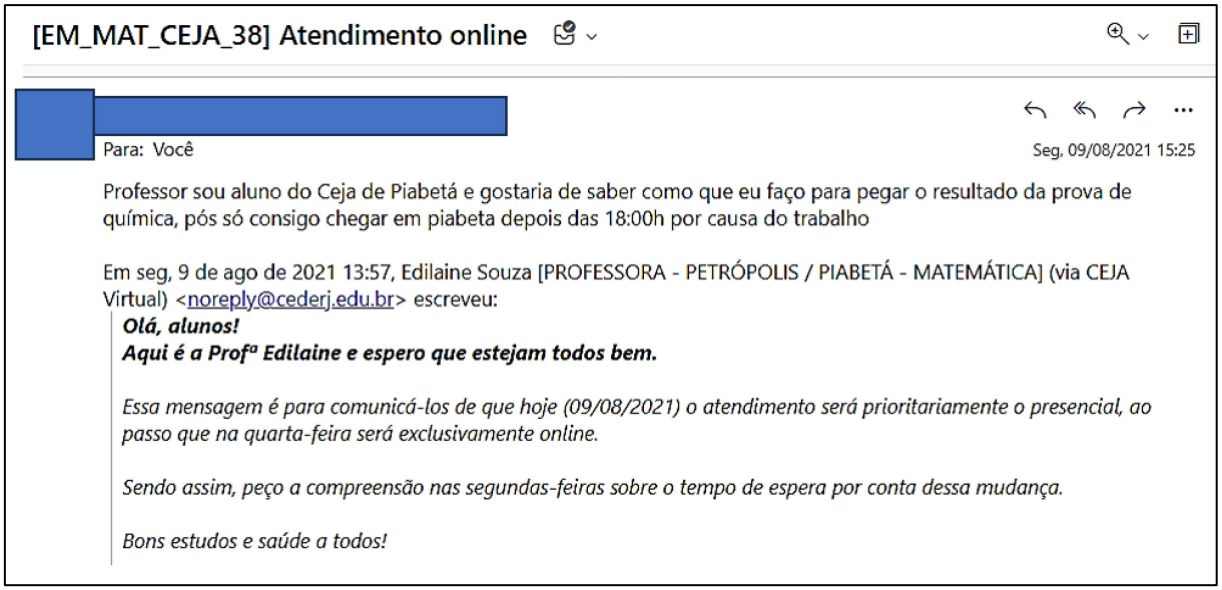
No entanto, ao visualizar seu histórico de notas, foi percebida a existência de outras **sete** disciplinas em curso. Isso não seria problema algum, mas, é importante destacar que ao omitir sobre isso em sua mensagem, a estudante projeta na ação docente a culpa por demorar a concluir o Ensino Médio.

Essa questão da urgência em alcançar a conclusão foi abordada na seção 4.2 e cabe destacar que não se trata de colocar impedimentos a isso, até porque na Rede CEJA não há nenhuma regra para o estudo concomitante de disciplinas, até mesmo por considerar que isso propicia o respeito ao método de aprendizado e ritmo de cada estudante, em sua subjetividade.

No entanto, a carga horária de estudos previstas para conclusão do Ensino Médio requereu novas ações por parte da equipe pedagógica durante a vigência do Ensino Remoto, dentre elas, o fato de limitar a realização de provas em uma ao dia. Essas e outras ações foram sendo ajustadas ao longo do ERE, no entanto, torna-se importante mencionar que no ano de 2021 o acesso dos estudantes do CEJA à plataforma seguiu envolvido por diversas problemáticas e repetiram dificuldades já observadas no ano de 2020.

Nesse mesmo ano, 2021, após ampliada a vacinação, as escolas foram retomando gradualmente suas atividades, observando-se a situação específica de cada município. A fim de manter o distanciamento social e evitar aglomerações, o retorno presencial teve início em agosto com o atendimento dos professores sendo revezado entre o presencial e o *online*, como demonstra o diálogo a seguir.

Figura 69 – Dificuldades em conciliar estudos e horário de trabalho



Fonte: A autora, 2021.

Desse modo, o atendimento presencial foi retomado no CEJA Piabetá e trouxe, como primeira exigência, a volta da realização das provas no território escolar, suspendendo-se, consequentemente, as provas *on-line*. Enquanto para alguns estudantes isso era um anseio durante a vigência do ERE (Figura 70), para outros, trouxe à tona os aspectos já discutidos na pesquisa tais como as reflexões em torno do processo avaliativo, além dos impeditivos gerados pela rotina de trabalho.

A seguir, tem-se a transcrição do diálogo tecido entre mim e uma estudante, no *chat* da plataforma, em que a primeira questão abordada por ela é sobre o anúncio de que a partir de outubro (2021) as provas *on-line* seriam suspendidas; e a segunda diz respeito ao medo de realizar a avaliação questionando, na sequência, se haveria a minha presença na escola:

> *Bom dia professora*
> *Queria saber se a senhora tbem vai parar de aplicar as provas online?*
> *E aguardando a nota do fascículo 4*
> *Oi professora já fiz a revisão*
> *Não sei se sair muito bem*
> *Mas já estou adiando muito tempo com medo de não conseguir fazer a prova aí decidi fazer hoje*
> *Quando for pra fazer a prova a senhora vai estar na escola.*
> (Estudante 90, mulher, 20 anos, Ensino Fundamental, Chat, 27/09/2021)

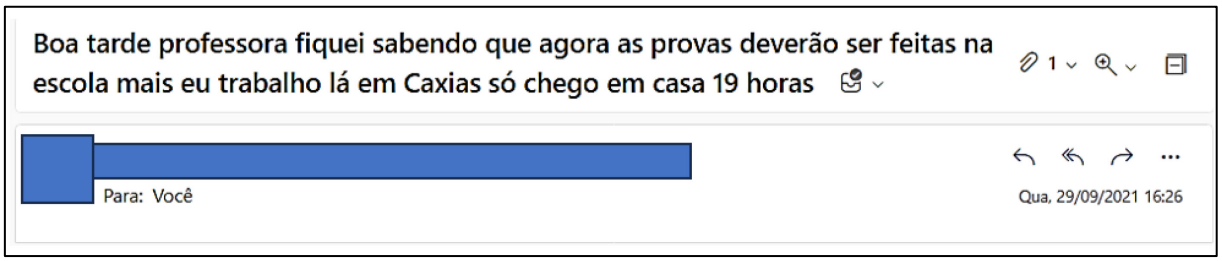
Apesar de minha resposta com esclarecimentos e orientações, em dezembro de 2021 a mesma aluna retoma o contato com a seguinte mensagem:

> *Bom dia professora*

> *Voltou a fazer a prova online.*
> (Estudante 90, Chat, 04/12/2021)

Nota-se que os dados do campo empírico trazem elementos a indicar que para alguns estudantes a prova *on-line* favoreceu o avanço dos estudos e continuou a ser requerida sob diversas justificativas, influenciadas normalmente pela rotina de trabalho, como se vê abaixo, mas também, por situações de saúde e econômicas, como visto mais adiante:

Figura 70 – Mensagem enviada pelo Estudante 100 sobre dificuldade de horário



Fonte: A autora, 2021.

Isso nos provoca a uma outra questão que não será investigada neste trabalho, mas, que poderia se configurar como uma questão para agenda de pesquisa: a busca de estudantes da EJA pela modalidade EaD e, por conseguinte, das avaliações disponibilizadas *on-line*, está mais relacionada a questões pedagógicas do processo avaliativo ou das implicações de aspectos neoliberais como desigualdade, individualismo e imediatismo impostos sobre a Educação?

Enveredando-se por essa seara, tecer análises a partir das mensagens que durante a pandemia expressaram necessidades diante do ERE como condição única e exclusiva para o prosseguimento dos estudos, favoreceu a pesquisa com a apresentação de possíveis razões que, para além de um contexto pandêmico, inviabilizam o acesso ao CEJA Virtual por parte dos estudantes jovens e adultos matriculados no CEJA Piabetá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia apresentou o mundo digital como um de seus efeitos imediatos, em que a intensificação do uso das TDICs se tornou representativa de possibilidades de avanço para diversas áreas. Contudo, no tocante à educação básica, evidenciou que sua implementação carece de políticas públicas eficazes, principalmente, no que tange à democratização do acesso à internet de qualidade.

Desse modo, tendo o campo da Educação como um dos afetados por esse momento histórico de relações encadeadas, o presente trabalho se insere no rol de pesquisas imersas na modalidade Educação de Jovens e Adultos e as marcas sociais e identitárias trazidas pelos sujeitos que a compõem (Arroyo, 2017; Fonseca, 2020; Nicodemos, 2020; Rummert, 2008).

Ao apresentar a modalidade sob o contexto do Ensino Remoto como expressão das mutações na forma escolar, os achados da pesquisa mostram que foi verificada a hipótese de que embora a política de oferta da EJA a distância mediada por TDICs seja apresentada como possibilidade aos trabalhadores educandos que não conseguem comparecer à escola, ao mesmo tempo os exclui, ou seleciona, reiterando a negação de um direito ao passo que não se fornece meios para sua realização.

Assim, a pesquisa trouxe três vertentes das experiências dos estudantes para apresentar um contexto enlaçado por novas crises em conjunção com outras já existentes, evidenciando o abismo das desigualdades sociais no Brasil, especialmente, no tocante ao campo da Educação. Apresentou, ainda, os desafios da EJA perante a mutação do formato escolar, sobretudo, os enfrentados pela classe trabalhadora.

Os resultados indicaram que o ensino viabilizado exclusivamente por meios digitais requer equipamentos e dispositivos de comunicação cuja aquisição tornou-se dificultada pela conjuntura econômica de uma pandemia, em particular, para esse grupo de estudantes. Para além da pandemia, portanto, consideramos que o aspecto se repete, ou seja, "situação econômica e acesso às tecnologias constituem, obviamente, aspectos interligados" (Nicodemos; Serra, 2020, p. 883).

Consideramos que a leitura do campo empírico explicitada na seção 4.1 contempla o primeiro objetivo, visto que nela foram abordadas reflexivamente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA perante a implementação do Ensino Remoto Emergencial mediado por TDICs. Em continuidade, os achados presentes na seção 4.2 atingem o objetivo de analisar as relações entre o mundo do trabalho e o processo formativo de jovens e adultos da classe

trabalhadora inseridos na EJA. Por conseguinte, as evidências encontradas na seção 4.3 atingem o terceiro objetivo, por conter achados que problematizam as necessidades manifestadas pelos estudantes da EJA frente às mutações na forma escolar.

Sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico buscamos pensar sobre as necessidades expressas pelos estudantes nas suas relações com o ensino remoto via ambientes virtuais do CEJA Piabetá durante o período pandêmico. Como docente na rede pública, posso afirmar que, de modo contundente, tal conjuntura fez emergir crises que já existiam, mas que, a partir de então, foram somadas a anseios outros que pautaram a escrita inicial da pesquisa de que trata essa dissertação. Assim, a atuação docente como pessoa que integra uma das diversas frações da classe trabalhadora torna-se um encontro com o que é vivido por outrem, neste caso, estudantes inseridos na EJA.

Estão postos os grandes desafios da escola pública para exercer a promoção da cidadania de seus alunos da EJA e que também envolve considerar aspectos sociais, emocionais e a relevância do território escolar na tessitura de uma rede de apoio. Visando ao acolhimento, reconhecimento e, com isso, ao fortalecimento da identidade daqueles que integram a classe trabalhadora, reitera-se o papel da EJA de ser "uma via de reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual" (Parecer 11/2000).

A pandemia também desvelou contradições e, em relação ao próprio CEJA Piabetá, tornou evidente que não basta apenas o vínculo à Secretaria de Ciência e Tecnologia e uma plataforma própria de Ambiente Virtual. Embora essas escolas sejam espaços de escolarização especialmente favoráveis a jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora é importante que seu território e seus sujeitos sejam contemplados por políticas públicas que reiterem a EJA como um direito propulsor da emancipação dessas pessoas, sejam elas estudantes, professores ou funcionários.

Nesse sentido, defendemos a acepção de que o acesso ao espaço escolar de modo presencial favorece aos educandos trabalhadores o encontro entre pares, promovendo compartilhamentos que envolvem, inclusive, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam no retorno à escola pública, sejam essas por conta da dissociação entre os conteúdos curriculares e a produção material de suas vidas, ou pelas pressões e urgências exercidas pelo campo do trabalho.

Assim, por considerar que esses estudantes são afetados pela base econômica e pelas condições materiais de vida para a produção de suas experiências, a aproximação da pesquisa com o materialismo histórico-dialético favoreceu a partir de abstrações, análises, sínteses e

reflexões que fossem investigados aspectos do vivido pelos estudantes do CEJA Piabetá durante o contexto pandêmico.

Quanto às relações entre os sujeitos da EJA e o Estado, como representante da sociedade, percebeu-se a partir da Rede CEJA, em específico no CEJA Piabetá, que se ampliaram as dificuldades para o acesso e uso das tecnologias, em especial, as dificuldades que impactaram trabalhadoras e trabalhadores que buscam essa escola com vistas à conclusão da educação básica. Dá-se aqui o destaque para o fato de que as dificuldades, na perspectiva teórico-marxista, estão relacionadas às condições materiais da realidade necessárias para que homens e mulheres nas mediações com o mundo social transformem as suas próprias relações de vida.

Ao problematizar elementos observados empiricamente no CEJA Piabetá, sobretudo a exigência de esforços, são fornecidas novas lentes, "dando vida e significações aos movimentos da docência, em suas possíveis e variadas nuances" (Gatti, 2021, p.53). É acerca dos enfrentamentos vividos pelos sujeitos da EJA durante a pandemia que o presente trabalho intencionou dialogar.

Por fim, consideramos que as dificuldades configuradas como impeditivas da continuidade do processo formativo desses estudantes, bem como os pedidos de ajuda que emergiram do campo empírico, demonstram a necessidade em defender a EJA como um direito. Tais análises poderão fornecer subsídios à investigação em torno de quais seriam os elementos de enlace entre estudantes, escola, Poder Local e Sociedade Civil com vistas a mitigar a produção de diferenças e desigualdades sociais pungentes sobre a EJA, especialmente, em regiões mais precarizadas como a que estudantes do CEJA Piabetá estão inseridos.

Em síntese, deixamos nossa compreensão crítica de que o contexto de pandemia e o ensino remoto forneceram pistas do que pode representar a mutação do formato escolar da EJA para o virtual/digital: uma medida que ao desconsiderar as especificidades dessa modalidade não contempla as necessidades de seus sujeitos e reforça a negação de um direito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALVARENGA, M. S. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. C. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar (on-line)**, v. 11, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747>. Acesso em: jan. 2023.

ALVARENGA, M. S.; FERNANDES, M. V. R. Educação de Jovens e Adultos na Baixada Fluminense: do percebido ao vivido pela dialética de Henri Lefebvre. **Revista Trabalho Necessário**. v.19, n. 40, (set-dez) 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50874>. Acesso em: mar. 2023.

ALVARENGA, M. S.; MACEDO, H. F. **O direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores pode servir às lutas sociais?** In: RUMMERT, Sonia. (org.) Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: jan. 2023.

ALVES, E. P. M. A digitalização do simbólico e o capitalismo cultural-digital: a expansão dos serviços culturais-digitais no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, p. 129-157, n. 1, jan./abr. 2019.

ALVES, A. C. O. *et al*. Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia. **Revista Cocar**, v. 11, 2022.

ALUNOS da rede estadual não receberam os 750 mil chips para acesso à internet prometidos pelo Governo do RJ. Consórcio de Veículos de Imprensa-G1 RJ, Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/15/alunos-da-rede-estadual-nao-receberam-os-750-mil-chips-para-acesso-a-internet-prometidos-pelo-governo-do-rj.ghtml>.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **CORONAVÍRUS: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo; 2020. E-book Kindle.

_____. **A Explosão do Novo Proletariado de Serviços** In: O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo. Boitempo: p. 25-64, 2018.

_____. **Trabalho remoto e a precarização do ensino.** Disponível em: <https://youtu.be/HoXwKQ7kg>. Acesso em: 28 maio 2020.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 3ª reimpressão, 2021.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

AZEREDO, L. F. S.; PEREIRA, T. D. **Colapso do capital e a pandemia como desastre ambiental**. PerCursos, Florianópolis, v. 21, n.46, p. 136 - 161, maio/ago. 2020. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17617/12291>. Acesso em: jan. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. HUCITEC, 2006.

BARROS, T. **O que é smartphone e para que serve**. O TechTudo, 28 dez. 2011.Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.ghtml>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BATELA NETO, P. Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC? **Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência** - PROMESTRE - do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. 172 f. Belo Horizonte, 2019.

BATELA NETO, P. **O Fetiche dos Usos de Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Pandemia**. Março, 2021. Disponível em <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-fetiche-dos-usos-de-tecnologias-digitais-na-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: mar 2023.

BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza**. In: Walter Benjamin. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BIELSCHOWSKY, C. *et al*. **Fundação Cecierj**: ontem, hoje e amanhã. Rio de Janeiro, p.213-223, 2018.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BITTENCOURT, C. Entrevista: 'Um verdadeiro apagão educacional', diz secretário sobre situação de alunos da rede pública do Rio. [out. 2020]. Entrevistadores: Andrea Ramal, Bianca Santos e Frederico Goulart. Rio de Janeiro: CBN Rio, 2020. **Entrevista concedida à Rádio CBN no primeiro ano de pandemia do Brasil.** Disponível em

<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/317428/um-verdadeiro-apagao-educacional-dizsecretario-so.htm>. Acesso em: jan. 2023.

BOITO JR, A. Os atores e o enredo da crise política. In Jinkngs, I.; Doria, K e Cleto, M. **Por que gritamos golpe**: Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016.

BONILLA, M. H. S. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Metrovivência**. Florianópolis, SC, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos. uf sc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>. Acesso em: 09 fev. 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. E-book.

BRAGA, L.; RUMMERT, S. O Google Workspace for Education (GWE): mercadoria e hegemonia na Educação. **Revista Trabalho Necessário**, 20(42), 01-24. https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53939, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias Digitais da Informação e **Comunicação no contexto escolar:** possibilidades. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum. mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar- possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 565p, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://bit.ly/2HrGicv>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467/2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF.n. 248, 13 jan. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11096-13-janeiro-2005-535381-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece

orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90831>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CBE n◦ 3/2010 de 15 de junho 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. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/marcos-legais/educacaojovem-adultos.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. **Conferências Nacionais de Educação**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação (Documento final). Brasília, DF: MEC, 2014a.

BRASIL. **Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos estados, municípios e Distrito Federal.** Divulgado no final de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt- br/media/acesso_informacacao/pdf/Documento ReferencialCoejafinal.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Infraestrutura. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). **A invenção da locomotiva**. Publicado em 17 dez. 2009 e atualizado em 19 jul. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/ferrovias/historico>. Acesso em: abr. 2023.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. 1. ed, p. 33-36. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, C. A. **Quilombo de Maria Conga em Magé**: memória, identidade e ensino de História. 2016. Dissertação de Mestrado.

CASA FLUMINENSE. Construção coletiva de políticas e ações públicas para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com foco na redução das desigualdades, no aprofundamento da democracia e no desenvolvimento sustentável. **Mapa da Desigualdade da Região**

Metropolitana do Rio de Janeiro. Disponível em: https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/#9. Acesso em: 04 jan. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide V. Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. In: **Conferência. Belém (Por)**: Imprensa Nacional. 2005.

CATELLI JR, R. O Não-Lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F; CATELLI JR, R. (Orgs). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, p. 313-318, 2019.

CATINI, C. R. **A Educação Bancária, com um "Itaú de Vantagens"**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021.

_____. Educação e Empreendedorismo da barbárie. In: **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. 1. ed, p. 33-36. São Paulo: Boitempo, 2019.
CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT Households 2020: COVID-19 edition: adapted methodology / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

COUTINHO, C. N. A política como representação de interesses. In. TEIXEIRA, Sonia Fleury. **Reforma Sanitária-em busca de uma teoria**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3 ago, 2020.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, CNE, 2000.

CRUZ, C. F. A formação dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), 2018.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**, v. 18, 2002.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR. *et al.* (org.) **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

DI PIERRO, M. C.; DIAS, L. T. EJA Online: um estudo sobre o ensino médio a distância no Centro Paula Souza (SP). 40ª reunião nacional Anped. **Resumo expandido** – Trabalho. Universidade Federal do Pará (UFPA). Set-Out 2021.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DICIONÁRIO OXFORD ONLINE. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/emoji>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia**. Boletim especial. n. 03. novembro de 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

DUTRA, F. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade, UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: mar. 2024.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 43.349**, de 12 de dezembro de 2011. Transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos - CEJA e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e compartilha a gestão administrativa das referidas unidades/modalidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VWtSS1JrNUVUa0pSZWxGMFRsUlJlRkY1TURCU1JHTjVURlJuTTFGcVJYUk9NRVUxVGxWSk1rMHdVWGhPZWtFeFRWUlpOVTFxWTNwTlJGVXlUa0U5UFE9PQ==>. Acesso em: ago. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1224 de 15 de maio de 2014. **Transforma e estabelece normas, rotinas e procedimentos relativos à gestão da modalidade de educação de jovens e adultos na forma semipresencial nas unidades CEJA e nas unidades escolares que também oferecem essa metodologia de ensino**. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VW10U1FrNXJTVE5PZWsxMFRWUm9SMUZUTURCTmVrWkhURlZGZDFGcVozUlBSVlY2VDFWV1JFMUZUWHBOUlUxNlRWUlpOVTFxWTNwTlJHTXhUV2M5UFE9PQ➔. Acesso em: ago. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Portaria CECIERJ nº 569**, de 26 de maio de 2022. Define normas de avaliação com fins a certificação e Exames Estaduais de Certificação para as Unidades da Rede CEJA. Acesso em: 01 mai. 2023.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª. ed. rev. – São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, M. V. R. A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. **Dissertação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021

FERNANDES, M. R.; ALVARENGA, M. S. Ensino Remoto na EJA face à precarização de professores e alunos da rede pública estadual do RJ. In**: Revista de Humanidade, Tecnologia e Cultura**. São Paulo, Bauru, ano 10, v.10, Abril, 2021. Disponível em: <https://8d6b9f8a-910d-4c0e-8e2d- f6c0ea7c677c.filesusr.com/ugd/c3ebcb_c1792b9c398145aea5f5326bce3c875b.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

FERNANDES, S. Pedagogia Crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

FERRAÇO, C.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte. 3. ed.: Autêntica Editora, 2020.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. **PROUNI**: pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dhtDbPDG8QqNWYgnh4SBKNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2023.

FÓRUM DE EJA-RJ. **Dossiê sobre Consulta aos Professores/as da Rede Estadual do Rio de Janeiro sobre Educação Remota**. Rio de Janeiro: Fórum EJA-RJ, 2020a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/node/531>. Acesso em: mar. 2023.

_____. **Dossiê sobre Fechamento de Turmas e Escolas da Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: Fórum EJA-RJ, set. 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Dossi%C3%AA%20fechamento%20de%20escolas%20-%20F%C3%B3rum%20EJA%20-%20set%202022%20(1).pdf#:~:text= As%20redes%20de%20ensino%20se%20utilizam%20da%20baixa,a%20equipe%20escolar.%20Tamb%C3%A9m%20desconsideram%20a%20demanda1de%20EJA%3A>. Acesso em: mar. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade** [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1085-1114. ISSN 0101-7330. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan. 2023.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Quer concluir os ensinos fundamental e médio?** Se inscreva agora no CEJA. Veja como: 15 set. 2021. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/2021/09/15/quer-concluir-os-ensinos-fundamental-e-medio-se-inscreva-agora-no-ceja-veja-como/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GATTI, B. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação docente.** Belo Horizonte, v.13, n. 28, p. 47-56, set/dez, 2021.

GERBELI, C. A Educação de Jovens e Adultos do precariado e o paradigma da dignidade provisória. RUMMERT, Sonia e VENTURA, Jaqueline (orgs.). Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, processos de luta e resistência. **Revista Trabalho Necessário**. v. 19 n. 40, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50844>.

GOMES, A. S.; PIMENTEL, E. P. Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma Educação mediada por tecnologias digitais. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa (Org.). **Informática na Educação:** ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.5) Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/ava>. Acesso em: fev. 2024.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONTIJO, C. R. B. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos. 2008. 178p. **Dissertação** (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. v.3. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

_____. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. **Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo.v.2. Edição e Tradução de Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 apud RUMMERT, Sonia Maria. A "marca social" da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Revista Trabalho e Educação. v. 17 n. 3. set./dez. 2008.

HADDAD, S. Estado e Educação de Adultos 1964 – 1985. 1991. 410 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In DAVIS, Mike. *et al.*. **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

HITOMI, A. H. **As formas sociais de consciência**: o pensamento de Antonio Gramsci. Transinformação 8 (1): 31-51, janeiro/abril, 1996.

IANNI, O... A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual 2019**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7342#resultado>. Acesso em: jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual 2019**. Educação. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 1ª visita. 2020**. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018-2020**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual 4. trimestre 2021**. Publicado em Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-acesso-a-internet-e-a-televis-o-e-posse-de-telefone-movel-celular-para-uso-pessoal-1021.html>. Acesso em: jan. 2023.

INEP. **Mapa de Coleta Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FMapa%20das%20Escolas>. Acesso em: jan. 2023.

INSTITUTO WALTER LESER. **Dossiê Covid no trabalho**. Disponível em: <https://www.institutowalterleser.org/dossiecovid-vitimas>. Acesso em: 03 jan. 2023.

JULIAO, E. F. O Plano Decenal e o Sistema Nacional de Educação. In: MORAES *et al*. [org]. **Políticas Públicas de Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação e Pesquisa do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, CAO das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação, 2019.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista-UNESP, p. 91-108, 2003.

_____. Cultura digital. **MILL, Daniel. Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus**, p. 139-144, 2018.

_____. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, 4(10), 47-56, 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo? dd1=786&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: jan. 2023.

_____. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº8, 58-71, 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARO, A. Políticas de Educação na atualidade como desdobramentos das Constituição Federal e LDB. In: VICENTE *et al*. [org]. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: reflexões políticas e pedagógicas. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, UFF, 2019.

LEAL, C. A. **O 'Applique-se': problematização e questionamentos à docência e ao ensino de Biociências**. IV ELPED: Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação. Goiás, 2021.

LEVY, B. Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020. In: **Portal Fiocruz.** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MACHADO, L. R. S. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. [et. al] (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOUVÊA, M. M. Imperialismo: aproximação ao debate marxista sobre a caracterização do capitalismo na virada para o século XX. **Dissertação** (Mestrado em Economia Política Internacional) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. Imperialismo e método: apontamentos críticos sobre problemas de tática e estratégia. **Tese** (Doutorado em Economia Política Internacional) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MARINELI, R. C.; REIS, M. L. **A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na Educação de jovens e adultos**. Dialogia, São Paulo, n. 41, p. 1-19, e21460, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21460>.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. **Cultura e transformação social: Gramsci, Thompson e Williams**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

MARX, K.; ENGELS, F., 1818-1883. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELO, L. S. Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói. **Dissertação** (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 28. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. **Apresenta informações gerais e notícias relativas as publicações oficiais do Ministério**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MONACO, R. O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986). **Dissertação** (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MORAES, M. C. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)**. Brasília, S E E D / M E C, j a n / 1 9 9 7. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22150>. Acesso em: 14 abr. 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. J. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, p. 871-892, 2020.

OLIVEIRA, A. P.; FERREIRA, R. A. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate**. Revista Brasileira Política Administração da Educação**. v.37, n.1, p. 243-265, jan/abr. 2021.

PAZIN, A. Charge de cartunista rio-pretense viraliza nas redes sociais. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, 19 de mai. 2020. Atualizado em: 7 jun. 2021. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cultura/charge-de-cartunista-rio-pretense-viraliza-nas-redes-sociais-1.74511>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. n. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PIMENTEL, F. A Aprendizagem das crianças na Cultura Digital. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005. v I e II.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PLAISANCE, E. Prefácio. In: **Diálogos com Paulo Freire**: tributo ao centenário do patrono da educação brasileira. Niterói, RJ: Editora Nitpress, 2021.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório COVID-19 e desenvolvimento sustentável** [livro eletrônico]: avaliando a crise de olho na recuperação. -- 1. ed. -- Brasília, DF: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): Organização Pan-americana da Saúde (OPAS), 2021. PDF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16086/file>. Acesso em mar. 2023.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil In: ANTUNES, Ricardo [org.] **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**, 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**.** **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 75-85, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000200007&script=sci_abstract>. Acesso em: jan. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. Em Aberto, v. 35, n. 113, 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085>. Aceso em: jan. 2023

Relatório do TCU faz duras críticas à atuação do MEC na pandemia. Revista Isto é. <https://istoe.com.br/brasil-tinha-46-milhoes-de-pessoas-desalentadas-no-1o-trimestre-diz-ibge/>.

_____. **Conselho Estadual de Educação Comissão de Educação a Distância**. Deliberação nº 267, de 15 de maio de 2001. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d267.pdf>.

_____. **Lei n 5.597** de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação e dá outras providencias. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174661/plano_estadual_de_educao_do_rio_ de_janeiro.pdf>.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4.673/2011**, de 25 de fevereiro de 2011. Altera a nomenclatura dos Centros de Estudos Supletivos - CES, dos Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos - NACES, estabelece critérios de classificação, para fins de fixação de quantitativos de pessoal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. **Decreto n.º 46.970 de 13 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Decretos.htm>. Acesso em: 13 jan. 2023

_____. **Decreto nº 47.628, de 21 de maio de 2021**. Dispõe sobre o pagamento de auxílio tecnológico, em cota única extraordinária, aos professores e servidores ocupantes de cargo em comissão e funções da estrutura da unidade escolar e administrativa da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Disponível em: <http://ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VDFSVmVVNXJWWHBTYTFGMFVXcFdSRkY1TURCU1JHZDZURlJuTTAxRlRYUlNWVkYzVFVWVk1GRnFaekJOUkdoRw==&p=MQ==&tb=YXV4aWxpby10ZWNub2xvZ2ljbyYjMDEzOw==>. Acesso em: mar. 2023.

_____. **Resolução SEEDUC/RJ nº 5.843**, de 11 de maio de 2020 estabeleceu "regime especial de atividades escolares não presenciais para as unidades de ensino da rede SEEDUC. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Decreto n. 47.801**, de 19 de outubro de 2021. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 out. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2b8rawxs>. Acesso em 13 jan. 2023.

ROCHA, A. S. Os efeitos da reestruturação econômica metropolitana na Baixada Fluminense: Apontamentos sobre o "novo" mercado imobiliário da região. **Espaço e Economia**. Disponível em: <https://goo.gl/ZGTkVE>. Acesso em: abr. 2023.

_____. "As representações ideais de um território" - Dinâmica econômica e política, agentes e a produção de novos sentidos na apropriação territorial da Baixada Fluminense pós 1990. PPGG / IGEO- UFRJ. (**Tese de Doutorado**), 2014

ROCHA, A. S. [org.]. **Baixada Fluminense: estudos contemporâneos e (re)descobertas histórico-geográficas**. Organizado por André Santos da Rocha - Duque de Caxias:ASAMIH. 2020, 315p.

ROSTAS, Márcia Helena S. Guimarães e ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE) como ferramenta auxiliar no processo ensino aprendizagem: uma questão de comunicação In: MAYRINK, MF, SOTO, U. e GREGOLIN, I.V. (ORGS) **Linguagem, educação e virtualidade**, São Paulo, Editora Unesp, 2009, págs 135 até 151. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>. Acesso em: 01 maio 2022.

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Revista Trabalho e Educação**. v. 17 n. 3. set./dez. 2008. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8600>. Acesso em: 14 ago. 2022.

_____. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**. n. 2. jan./abr. 2007.

RUMMERT, S. M.., Ventura, J. Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**. v. 19 n. 40. set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218>. Acesso em: jan. 2023.

SANTOS, S. E. F.; JORGE, E. M. F.; WINKLER, I. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas. **ETD Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 2-19, 2021.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. [et. al] (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v.31, nesp. 1, p.03-22, dez 2020.

SEEDUC em números. Disponível em: https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros. Acesso em: mar. 2023.

SILVEIRA, S. A. **A exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. In: BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs**. Inclusão digital:** polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 49-59. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

SIMIONATTO, I. **O social e o político no pensamento de Antonio Gramsci**. In. AGGIO, Alberto. Gramsci: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, R. S. Sobre o poder na Baixada Fluminense: o exemplo do município de Nilópolis/RJ. **Dissertação (Mestrado**). 136 f. Departamento de Geografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. p. 210-226. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação**. São Paulo: Revista USP, 2003.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. p.10-15. **Revista Radis**, ed. 215, ago. 2020.

THOMPSON, E. P. (Edward Palmer), 1924-1993. **Os Românticos** / E. P. Thompson; tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VALE, R. M. S.; Tecnologia educacional para a EJA é possível? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v. 2, n. 22, p. 1-14 e13556, Dez. 2022.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 15545–15557, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-433. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8165>. Acesso em: 8 apr. 2024.

VENDRAMINI, C. R. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**: histórias em contextos globais, [S. l.], v. 11, n. 12, p. p. 25–36, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344>. Acesso em: 29 mar. 2024.

VENTURA, J. A diminuição das matrículas na EJA – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. **Revista Cátedra Digital**/ PUC/RIO. v 03, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3nUAdef>. Acesso em: 31 jul. 2022.

APÊNDICE A – Produções Acadêmicas referentes à Rede CEJA no Estado do Rio de Janeiro

Produção	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói.	Leandro Siqueira de Melo	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Dissertação	Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?	Luciana Bandeira Barcelos	2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Dissertação	O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986)	Rosa Maria Garcia Monaco Paiva	2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Dissertação	CEJA - Educação a distância na modalidade semipresencial, suas dificuldades e estratégias de ensino	Amanda Chaves Alves da Silva	2017	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Tese	Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro	Luciana Bandeira Barcelos	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Dissertação	A formação dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana	Cacilda Fontes Cruz	2018	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Fonte: A autora, 2024.

APÊNDICE B – Produções sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia

Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Local	Edição	Palavras-chave
2020	Artigo	Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares	Alessandra Nicodemos (UFRJ) e Enio Serra (UFRJ)	Revista Currículo sem Fronteiras	Volume 20, n. 3	Educação de Jovens e Adultos, Ensino Remoto, Políticas de Currículo, Pandemia da Covid-19.
2022	Artigo	A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências	Alessandra Nicodemos (UFRJ) e Mariana Cassab (UFJF)	Revista Cocar	Edição Especial n. 11	EJA; Políticas educacionais e curriculares; Práticas curriculares
2020	Artigo	Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito	Sonia Maria Rummert (UFF) e Jaqueline Ventura (UFF)	Revista Trabalho Necessário	Volume 19, n. 40	-
2020	Artigo	Contribuições do pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire para o debate sobre a Educação da classe trabalhadora camponesa	Michelle Freitas Teixeira (UFF) e Sonia Maria Rummert (UFF)	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	Volume 7	Trabalho-educação. EJA. Prática Docente. Campo.
2022	Artigo	O Google Workspace for Education (GWE): mercadoria e hegemonia na educação	Lúcio Braga (UFF) e Sonia Rummert (UFF)	Revista Trabalho Necessário	Volume 20, n. 42	Mercadoria; Capital-educador; Estado Integral; Hegemonia

Fonte: A autora, 2024.

APÊNDICE C – Anexo I da Resolução Conjunta SEEDUC/CECIERJ nº 1511 (CEJAs Unidades)

ANEXO I

UNIDADES ESCOLARES

DIRETORIA REGIONAL	MUNICÍPIO	UA	CENSO	ESCOLA	ENDEREÇO
BAIXADAS LITORÂNEAS	ARRAIAL DO CABO	180420	33027080	CEJA ARRAIAL DO CABO	Travessa João José de Andrade, 23 - Prainha
BAIXADAS LITORÂNEAS	NITERÓI	183242	33055300	CEJA NITERÓI	Avenida Emani do Amaral Peixoto, 707/Anexo - Centro
BAIXADAS LITORÂNEAS	SÃO PEDRO DA ALDEIA	186896	33139970	CEJA PROFESSOR CORDELINO TEIXEIRA PAULO	Rua Doze de Outubro, s/nº - Estação
CENTRO SUL	VALENÇA	186975	33145199	CEJA DOUTOR OSVALDO DA CUNHA FONSECA	Rua Araújo Leite, 265 - Centro
MÉDIO PARAÍBA	ANGRA DOS REIS	186972	33139830	CEJA PROFESSOR JAIR NATALINO ESPÍNDOLA TRAVASSOS	Rua Coronel Carvalho, 230/Ala E - Centro
MÉDIO PARAÍBA	BARRA MANSA	181360	33096848	CEJA PROFESSOR DARY FERREIRA PINTO DE OLIVEIRA	Rua Robert Lang, 162 - Barbará
MÉDIO PARAÍBA	RESENDE	180415	33100250	CEJA PROFESSORA IVANY DE OLIVEIRA CHAVES	Avenida Tenente Coronel Adalberto Mendes, 1920 - Santa Isabel
MÉDIO PARAÍBA	VOLTA REDONDA	186932	33138834	CEJA PAULO FREIRE	Rua 222, 122 - Conforto
METROPOLITANA I	MESQUITA	180489	33057982	CEJA PROFESSORA ROSA SOARES	Rua Paulo, s/nº - Centro
METROPOLITANA II	SÃO GONÇALO	183021	33088691	CEJA SÃO GONÇALO	Avenida Lúcio Tomé Feteira, s/nº - Vila Lage
METROPOLITANA III	ITABORAÍ	186974	33138753	CEJA ITABORAÍ	Rua Edna Salles, s/nº - Vila Gabriela
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	181537	33062862	CEJA CASA DO MARINHEIRO	Avenida Brasil, 10592 - Penha
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	181538	33062889	CEJA COPACABANA	Rua Belfort Roxo, 433 - Copacabana
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	182222	33085404	CEJA ILHA DO GOVERNADOR	Rua Sargento João Lopes, 315 - Anexo - Jardim Carioca
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	186968	33138575	CEJA INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT	Avenida Pasteur, 368 - Urca
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	182460	33097925	CEJA JOSÉ CARLOS BRANDÃO MONTEIRO	Praça Argentina, 20/Fundos - São Cristóvão
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	180860	33075042	CEJA MADUREIRA	Avenida Ministro Edgard Romero, 491 - Madureira
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	181539	33067678	CEJA SENAI	Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 109 - Vila Isabel
METROPOLITANA IV	ITAGUAÍ	186897	33125295	CEJA DE ITAGUAÍ	Rua Elvira Ciuffo Cicarino, s/nº - Vila Margarida
METROPOLITANA IV	RIO DE JANEIRO	181413	33084025	CEJA SENAI PACIÊNCIA	Estrada Santa Eugênia, s/nº - Paciência
METROPOLITANA V	DUQUE DE CAXIAS	182138	33048274	CEJA DUQUE DE CAXIAS	Rua Bento Amaral, s/nº - Centro
NOROESTE FLUMINENSE	ITAPERUNA	180777	33098972	CEJA DE ITAPERUNA	Avenida Expedicionário Cabo Gama, 233/Anexo - Cidade Nova
NOROESTE FLUMINENSE	SANTO ANTONIO DE PADUA	186954	33142297	CEJA DE SANTO ANTONIO DE PADUA	Rua José de Alencar Leite, 89 - Tavares
NORTE FLUMINENSE	CAMPOS DOS GOYTACAZES	182716	33099774	CEJA CAMPOS DOS GOYTACAZES	Praça da República, 8 - Centro
NORTE FLUMINENSE	MACAÉ	183274	33015163	CEJA OTHON BARROSO DE CARVALHO	Avenida Agenor Caldas, 442 - Imbetiba
NORTE FLUMINENSE	RIO DAS OSTRAS	183117	33119740	CEJA ESMERALDA DA COSTA PORTO	Rua Leni Pereira Melo, 55 - Balneário Remanso
NORTE FLUMINENSE	SÃO FIDELIS	186955	33138699	CEJA DE SÃO FIDELIS	Avenida Governador Roberto Silveira, 237 - Barão de Macaubas
SERRANA I	PETRÓPOLIS	180087	33040060	CEJA PETRÓPOLIS	Avenida Ipiranga, 494 - Centro
SERRANA I	SAPUCAIA	183545	33017999	CEJA JAMAPARÁ	Avenida Paulino Fernandes Silva, 252 - Jamapará
SERRANA I	TERESÓPOLIS	183506	33042390	CEJA TERESÓPOLIS	Avenida Lúcio Meira, 311 - Fundos - Várzea
SERRANA I	TRÊS RIOS	186977	33149380	CEJA TRÊS RIOS	Rua Iglesias Lopes, 870 - Cantagalo
SERRANA II	CARMO	185440	33019665	CEJA CARMO	Rua Senador Dantas, 280 - Carmo
SERRANA II	CASSIMIRO DE ABREU	180336	33025088	CEJA PROFESSORA MARIA DIAS	Rua Franklin José dos Santos (Antiga Rua Guarus), s/nº - Centro
SERRANA II	CORDEIRO	186985	33159602	CEJA PEDRO AMÉRICO DA SILVA	Rua Adir Pinto Vahia de Abreu, 216 - Centro
SERRANA II	DUAS BARRAS	186937	33139245	CEJA MONCLEBER GOMES	Avenida Getúlio Vargas, 104 - Centro
SERRANA II	NOVA FRIBURGO	186462	33021643	CEJA NOVA FRIBURGO	Praça Doutor Dermeval Barbosa Moreira, 15- Fundos - Centro

APÊNDICE D – Anexo II da Resolução Conjunta SEEDUC/CECIERJ nº 1511 (CEJAs Vinculados)

ANEXO II

CEJAS VINCULADOS

DIRETORIA REGIONAL	MUNICÍPIO	UA	CEJA VINCULADO	ENDEREÇO	CENSO	UA	UNIDADE CEJA	MUNICÍPIO
BAIXADAS LITORÂNEAS	ARARUAMA	185151	CEJA PROFESSOR CORDELINO TEIXEIRA PAULO / ARARUAMA	Rua Oscar Clark, s/nº - Parque Mataruna	33139970	186896	CEJA PROFESSOR CORDELINO TEIXEIRA PAULO	SÃO PEDRO DA ALDEIA
BAIXADAS LITORÂNEAS	MARICÁ	185150	CEJA NITEROI / MARICA	Avenida Roberto Silveira, 259 - Centro	33055300	183242	CEJA NITEROI	NITERÓI
CENTRO SUL	BARRA DO PIRAÍ	185153	CEJA DOUTOR OSWALDO DA CUNHA FONSECA / BARRA DO PIRAI	Rua José Bento de Oliveira, 1005 -Quimica	33145199	186975	CEJA DOUTOR OSWALDO DA CUNHA FONSECA	VALENÇA
MÉDIO PARAÍBA	PARATY	185156	CEJA PROFESSOR JAIR NATALINO ESPINDOLA TRAVASOS / PARATY	Rua Marechal Deodoro, s/nº Centro	33139830	186972	CEJA PROFESSOR JAIR NATALINO ESPINDOLA TRAVASOS	ANGRA DOS REIS
METROPOLITANA I	BELFORD ROXO	185159	CEJA PROFESSORA ROSA SOARES / BELFORD ROXO	Rua Mauá, 179 - Parque São Benardo	33057982	180489	CEJA PROFESSORA ROSA SOARES	MESQUITA
METROPOLITANA III	RIO DE JANEIRO	185158	CEJA COPACABANA / ROCINHA	Rua Bertha Lutz, 84 - São Conrado	33062889	181538	CEJA COPACABANA	RIO DE JANEIRO
METROPOLITANA IV	RIO DE JANEIRO	185157	CEJA SENAI PACIENCIA / BANGU	Rua Silva Cardoso, 349 - Bangu	33084025	181413	CEJA SENAI PACIENCIA	RIO DE JANEIRO
METROPOLITANA IV	SEROPÉDICA	185152	CEJA DE ITAGUAI / SEROPÉDICA	Antiga Estrada Rio São Paulo Km 40, s/nº - Dom Bosco	33125295	186897	CEJA DE ITAGUAI	ITAGUAÍ
NOROESTE FLUMINENSE	BOM JESUS DO ITABAPOANA	185160	CEJA DE ITAPERUNA / BOM JESUS DE ITABAPOANA	Avenida Governador Roberto Silveira, 578 / Anexo - Santa Rita	33098972	180777	CEJA DE ITAPERUNA	ITAPERUNA
NOROESTE FLUMINENSE	ITAOCARA	185165	CEJA DE SANTO ANTONIO DE PADUA / ITAOCARA	Praça Toledo Pizza s/nº Centro/Rodoviária	33142297	186954	CEJA DE SANTO ANTONIO DE PADUA	SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA
NOROESTE FLUMINENSE	MIRACEMA	185166	CEJA DE SANTO ANTONIO DE PADUA / MIRACEMA	Rua Matoso Maia, 316 - Centro	33142297	186954	CEJA DE SANTO ANTONIO DE PADUA	SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA
NOROESTE FLUMINENSE	NATIVIDADE	185162	CEJA DE ITAPERUNA / NATIVIDADE	Avenida Mauro Alves Ribeiro Junior, 243 / Anexo - Balneário	33098972	180777	CEJA DE ITAPERUNA	ITAPERUNA
NOROESTE FLUMINENSE	PORCIÚNCULA	185163	CEJA DE ITAPERUNA / PORCIÚNCULA	Rua Deputado Luiz Fernando Linhares, 795/Anexo - Centro	33098972	180777	CEJA DE ITAPERUNA	ITAPERUNA
NORTE FLUMINENSE	CAMBUCI	185169	CEJA DE SÃO FIDELIS / CAMBUCI	Rua Antônio Perazzo, 294 - Centro	33142297	186955	CEJA DE SÃO FIDELIS	SÃO FIDELIS
NORTE FLUMINENSE	QUISSAMÃ	185168	CEJA DE CAMPOS DE GOITACAZES / QUISSAMÃ	Rua Doze de Junho, 1265 - Carmo	33099774	182716	CEJA DE CAMPOS DE GOITACAZES	CAMPOS DOS GOYTACAZES
SERRANA I	ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	185154	CEJA TRES RIOS / ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	Estrada Rj 127, s/nº - Ramalho	33149380	186977	CEJA TRES RIOS	TRES RIOS
SERRANA I	MAGÉ	185170	CEJA PETROPOLIS / MAGÉ	Rua Prefeito Ullman, 326 - Centro	33040060	180087	CEJA PETROPOLIS	PETRÓPOLIS
SERRANA I	MAGÉ	185171	CEJA PETROPOLIS / PIABETA	Rua Guarani, s/nº - Piabetá	33040060	180087	CEJA PETROPOLIS	PETRÓPOLIS
SERRANA I	VASSOURAS	185155	CEJA TRES RIOS / VASSOURAS	Avenida Marechal Paulo Torres, 551 - Centro	33149380	186977	CEJA TRES RIOS	TRES RIOS
SERRANA II	BOM JARDIM	185174	CEJA PEDRO AMERICO DA SILVA / BOM JARDIM	Rua Manoel Vieira de Aguiar, s/nº - São Miguel	33159602	186985	CEJA PEDRO AMERICO DA SILVA	CORDEIRO
SERRANA II	SUMIDOURO	185172	CEJA DE CARMO / SUMIDOURO	Rua da Conceição, 45 - Centro	33019665	185440	CEJA DE CARMO	CARMO