

Na corda bamba e de sombrinha: práticas docentes na Rede CEJA/RJ em tempos pandêmicos

On a tightrope and with an umbrella: teaching practices in the CEJA/RJ System in pandemic times

Cacilda Fontes Cruz

Flávio da Silva Miranda

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)

Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre experiências docentes, ocorridas no ano de 2020, em duas escolas da Rede Ceja (Centros de Educação de Jovens e Adultos), situados na cidade do Rio de Janeiro – RJ, no contexto da pandemia de covid-19. O artigo é dividido em duas partes, inicialmente apresenta-se um histórico dos CEJAS, trazendo as questões do uso da tecnologia como recurso pedagógico, centrado na educação de jovens e adultos semipresencial, pertencente à rede pública do estado do Rio de Janeiro, a partir da reestruturação dessa rede de ensino, iniciada em 2011. A segunda parte trata do relato de experiências docentes, em unidades distintas, nas disciplinas do ensino médio de História e Biologia. A partir da descrição das práticas pedagógicas no contexto pandêmico, o estudo discute as questões relacionadas ao acesso dos alunos à plataforma virtual, à gestão por parte dos órgãos centrais e locais, e aos impactos desse cenário nos processos formativos dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Palavras-chave: EJA na Pandemia; Tecnologias Educacionais; Práticas Docentes

Abstract

This paper presents reflections on teaching experiences, which occurred in two schools of the Ceja Network (Youth and Adult Education Centers), located in the city of Rio de Janeiro – RJ during the year 2020, in the context of the covid-19 pandemic. The article is divided into two parts, initially presenting a history of the CEJAS, bringing the issues of the use of technology as a pedagogical resource, centered on the semi-face-to-face education of young people and adults, in the state of Rio de Janeiro's public education system, starting from the restructuring of the school network, which begun in 2011. The second part deals with the teaching experiences in different units, in the disciplines of high school history and biology. Based on the description of pedagogical practices in the pandemic context, the study discusses the issues related to students' access to the virtual platform, process management by central and local agencies, and the impacts of this scenario on the formative processes of students of Youth and Adults Education (EJA).

Keywords: Youth and Adults Education in the pandemic; Educational Technologies; Teaching Practices

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre a experiência docente, num contexto pandêmico, durante o ano de 2020, em duas unidades escolares da Rede CEJA (Centro de Educação para Jovens e Adultos), localizadas Rio de Janeiro e foi fruto de uma escrita colaborativa por parte dos integrantes do Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa Educação de Jovens e Adultos na educação estadual do Rio de Janeiro, aborda os desafios para o acesso à educação, a permanência e a prática docente em contexto pós-COVID-19 (2020 – 2022), tem como objetivo de refletir os impactos da educação remota no contexto da pandemia do COVID-19 nas escolas de EJA que fazem parte da rede estadual do Rio de Janeiro.

Destacamos que as estratégias veiculadas pelos diferentes responsáveis pela gestão da educação no Brasil e no Rio de Janeiro, em particular, têm conduzido a implementação de uma educação remota como ações emergenciais, realizadas sem planejamento e sem intencionalidade pedagógica prévia. Essa opção tem impactado de forma incisiva nos modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes.

Neste artigo, apresentamos um histórico da Rede CEJA e analisamos o uso de tecnologia como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos através da reestruturação que aconteceu na rede a partir de 2011 e apresentamos o nosso relato docente nas disciplinas de Biologia e História em duas escolas distintas, aos quais vamos nos referir como CEJA A e CEJA B. Assumimos o papel de professores pesquisadores em que “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (FREIRE, 2011, p. 31). Essa experiência docente nesse período foi em grande parte pautada pela angústia e por incertezas de identificar a evasão escolar refletida na pouca participação dos alunos nos meios virtuais. O nosso desafio com a escrita deste texto, é refletir sobre os meandros, as potencialidades e os limites do processo de ensino remoto em uma realidade escolar semipresencial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Dos Centros de Estudos Supletivos (CES) aos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJAS): breve histórico

A Rede CEJA (Centro de Estudos de Jovens e Adultos) faz parte do cenário da oferta de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A origem

dos CEJAS remonta aos Centros de Ensino Supletivos (CES), fundados na década de 1970 em todo o Brasil. No contexto político o Brasil estava sob a égide da ditadura militar, que perdurou 21 anos, de 1964 até 1985, e foi “comandada por generais presidentes, cuja face mais tenebrosa foi a violência e a tortura, como políticas de Estado”. (FERREIRA; GOMES, 2014, p.7). Nesse período, para Barcelos:

o golpe militar de 1964 aniquila os movimentos de educação popular, reprimindo, torturando e levando ao exílio dirigentes e censurando suas ideias. Os que tentaram continuar tiveram o AI5 como golpe fatal. As estratégias criadas pelo Estado para atendimento à educação de jovens e adultos são a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e a implementação do Ensino Supletivo, em 1971, com a promulgação da lei Federal 5692. (BARCELOS, 2013, p. 62).

A criação dos CES estava em consonância com o recrudescimento do Ensino Supletivo e com a Lei 5692, a qual estabelecia normativa sobre o ensino supletivo, que “abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Essa modalidade de ensino caracterizava-se por um cunho compensatório, que preconizava a certificação do ensino de 1º e 2º Graus, através de cursos e exames, como uma substituição ao ensino regular, e se constituía como uma alternativa para jovens e adultos que tinham abandonado o universo escolar, e almejavam a certificação num curto espaço de tempo. De certa forma, o Supletivo:

atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamenta a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que aumentou substancialmente a procura pelos exames supletivos (DI PIERRO, 2005, p. 1117 e p. 1118).

Nesse contexto, o investimento em educação era o bem mais valioso, desde que fosse percebida como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 1984, p. 40), a chamada teoria do capital humano que:

tem como base e horizonte o fetiche, a mistificação do mercado de trabalho, que consiste no fato de que o conceito de mercado de trabalho passa uma ideia de uma relação de igualdade e liberdade entre compradores da força de trabalho (capitalistas) e vendedores dessa força de trabalho (trabalhadores). Esconde-se a violência dessa relação, uma relação desigual porque uma relação de classe. A ilusão que se sedimentou é que no plano econômico social a democratização do acesso à escola (que não significa democratização do conhecimento) se constitui em panaceia da superação do subdesenvolvimento e, no plano individual, em mecanismo de distribuição de renda e ascensão social pelo acesso igual ao mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 1984, p. 36 e 37).

E de fato percebia-se no Ensino Supletivo uma preocupação em facilitar o acesso à escola através de cursos que “serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão ou correspondência ou outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971, Artigo 25), contudo não havia uma preocupação com a formação integral do aluno. Esse modelo de escola devia ser considerado, segundo Barcelos (2012), como um espaço “do conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, [...], promovendo uma educação de cunho compensatório, que busca compensar o que não foi desenvolvido no tempo adequado” (p. 5).

Para colocar em prática essa nova modalidade de ensino, foi criado, em janeiro de 1973, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, (MEC), que deveria “exercer a administração das atividades do ensino supletivo em nível federal, de que trata o Capítulo IV, da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971” (BRASIL, 1971). Foram muitas as iniciativas gestadas pelo DSU, como por exemplo, a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que tornou realidade um modo de atendimento diferenciado capaz de proporcionar ao aluno jovem e adulto um retorno ao universo escolar, pautado no autodidatismo e no ensino semipresencial. Assim, de acordo com o seu regimento inicial o CES pretendia:

atender, de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham, no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do Ensino Supletivo, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se referem a aptidões, interesses e necessidades (DSU, 1974, p. 5 *apud* MÔNACO, 2016, p. 85).

De forma prática, a rotina escolar do CES consistia em duas etapas: o estudo de módulos de ensino e a posterior execução das provas. Assim, o aluno conseguia concluir os seus estudos em menos tempo, que era objetivo básico do Ensino Supletivo. Esse vai acabar se tornando a grande marca histórica dos CES/CEJAS, que passaram a ser considerados como “fábricas de certificado sem se preocupar com a formação humana” (BARCELOS, 2012, p. 6), tal formação que sempre será imprescindível no escopo político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus marcos curriculares e normativos atuais.

Já num contexto de redemocratização, vislumbra-se uma nova concepção de EJA, que rompe com esse aspecto de suplência e reafirma suas especificidades através de diversas diretrizes legais, como por exemplo, o acréscimo do Artigo 208 da Constituição de 1988, que garantiu como dever do Estado a educação básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Além das seguintes referências legais, como: a LDB 9394/96, o Parecer CNE–CNB 11/2000 e as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2010, que conceituam a EJA como direito de todos e dever do Estado e normatizam a sua oferta nas redes de ensino (VENTURA, 2016).

Passo importante nessa nova concepção foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos por Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em maio de 2000, que reconhece a EJA “como uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio e usufrui de uma especificidade própria, que como tal deveria receber um tratamento consequente.” (BRASIL, 2000, p. 2). No que tange aos cursos supletivos, a referida diretriz destaca que:

quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isto não significa que os cursos semipresenciais, que combinam educação a distância e a forma presencial, ou que cursos não presenciais que se valham da educação a distância não devem conter orientações para efeito de acompanhamento. O então chamado curso supletivo, dizia o CNE, em 1975, não constitui mera preparação para exames. Os cursos supletivos (são) atividades que se justificam por si mesmas. (Documenta n 178 de 9/75). Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido, os cursos não podem se configurar para seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada, quer se apresentem sob a forma presencial, que sob a forma não presencial ou por meio de uma combinação entre ambas. Os exames, sempre oferecidos por

instituição credenciada, são uma decorrência de um direito e não a finalidade dos cursos da EJA. (BRASIL, MEC, 2000, p. 29).

Este trecho serve de referência para analisar alguns aspectos da mudança que aconteceram nos Centros de Estudos Supletivos (CES). Particularmente, no caso do Estado do Rio de Janeiro, a Resolução nº 4.673/2011, publicada em 25 de fevereiro de 2011 pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), alterou a nomenclatura Centro de Estudos Supletivos (CES) para Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) e, assim, criou uma rede que passou a ser denominada como Rede CEJA. Para tanto, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) seria corresponsável pela sua gestão acadêmica, pedagógica e administrativa junto à SEEDUC-RJ. A partir deste momento, se compôs uma rede de aproximadamente 60ⁱ escolas que tinha como objetivo primordial oferecer o Ensino Médio e Fundamental para Jovens e Adultos na modalidade semipresencial (CRUZ, 2018).

A rede CEJA no tempo presente e o uso das tecnologias em contexto pandêmico

O universo dos CEJAS difere bastante do ensino seriado presencial nas etapas do ensino médio e fundamental, na qual ainda vigora uma proposta pedagógica baseada no estudo individualizado, que busca mecanismos para desenvolver a autonomia do aluno. Assim, quando o aluno jovem ou adulto retorna ao universo escolar e opta pela modalidade semipresencial ofertada pela Rede CEJA, se depara com uma realidade diferente, em que tem de aprender a estudar autonomamente e a conviver com o fato de que elementos normalmente associados ao universo escolar, como carteiras, lista de chamada e o quadro branco inexistem no universo do CEJA. Segundo a estrutura do curso, na Rede CEJA, os alunos estudam através de módulos (fascículos), que contemplam a grade de conteúdos a serem cumpridos em cada disciplina, sem frequentar uma turma e sem a obrigatoriedade de horário determinado.

As matrículas ficam abertas durante todo período letivo e o estudante faz a pré-matrícula via internet e, posteriormente, escolhe o melhor horário para efetivar o processo. Ao chegar, sua documentação é avaliada e o aluno escolhe por qual disciplina irá começar seus estudos, passando por uma atividade de acolhimento. A partir daí, o estudante recebe por empréstimo o módulo instrucional, sendo orientado a retornar, para realizar suas avaliações e/ou esclarecer suas dúvidas, com o professor da disciplina (MIRANDA; SILVA, 2018). Além dessa dinâmica, existe um processo de ensino e de aprendizagem que acontece

de forma coletiva, em que as escolas da Rede CEJA têm autonomia para incluírem em seus projetos pedagógicos diferentes ações, como oficinas e aulas coletivas pautadas nos conteúdos programáticos de cada disciplina, com objetivo de contribuir na formação plena do educando. Essas atividades não têm uma obrigatoriedade de presença física.

A equipe de professores é formada por docentes do quadro efetivo da SEEDUC, das disciplinas presentes na estrutura curricular: Arte, Educação Física, Inglês, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia/Ciências, Química, Física e Matemática. Após a realização da prova pelo estudante, o professor corrige, entrega a nota e dá o *feedback*, caso o aluno espere seu resultado. Se o seu desempenho for menos de 60% do valor prova, o estudante será reavaliado, com a possibilidade de receber orientação individual do professor. Sendo aprovado, recebe o próximo fascículo e segue seus estudos. O material didático é próprio das escolas CEJA, elaborado e fornecido pela Fundação CECIERJ.ⁱⁱ

A partir do projeto inicial de gestão compartilhada dos CEJAS (2011), elaborado pela Fundação CECIERJ, o ambiente virtual, chamado de CEJA virtual ou Plataforma CEJA, foi criado como mais uma ferramenta de aprendizagem, e pode ser definido como um

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.ⁱⁱⁱ

O CEJA virtual, hospedado na plataforma Moodle^{iv}, recurso bastante utilizado para ensino a distância, possui, além do material disponibilizado aos alunos, uma área do professor, chamada de 'quadro negro virtual'. Nesse espaço, o docente da unidade pode inserir materiais, atividades e interagir com estudantes pelo fórum 'Fale com seu Professor'; o estudante acessa o material de estudos, através das salas de aula de cada disciplina.

Concomitantemente à criação da já citada plataforma CEJA, em 2011 foi disponibilizado para o corpo docente e administrativo um Sistema de Controle Acadêmico (SCA), o qual permitia registrar e acompanhar toda a trajetória escolar do aluno. Existem quatro tipos de atendimento disponíveis no SCA: acolhimento; atendimento virtual; oficina presencial; e orientação. O acolhimento é aquele momento no qual o aluno ingressa na

escola e lhe é explicado o seu funcionamento; já na orientação, o aluno pode sanar as dúvidas em relação ao conteúdo de forma presencial e individualizada; as oficinas presenciais englobam as atividades coletivas que acontecem de forma regular; por sua vez, o atendimento virtual seria aquele contato entre docentes e discentes através de fóruns e chats disponíveis na Plataforma CEJA. Essas medidas tinham como objetivo estimular a autonomia do educando e permitiam uma melhor organização da rotina da escola. A oferta de atendimento presencial se mantém como uma possibilidade, e a experiência dos autores, antes de 2020, atestam como uma prevalência por esse modelo.

Importante destacar que o uso de tecnologia na Educação de Jovens e Adultos esteve presente até mesmo na própria concepção original desses centros de estudos, pois estava normatizado o uso da televisão ou o rádio como recurso pedagógico. Contudo, com essa reformulação, a tecnologia deixou de ser usada apenas na perspectiva da difusão de conhecimento, mas também como um elemento capacitador na formação do aluno. Percebe-se, com essa reformulação, uma tentativa de aproximação do CEJA com a proposta da Educação a Distância. Avultamos que essa aproximação indica um “esvaziamento da possibilidade de que jovens, adultos e idosos possam frequentar a escola e nela viver as contradições e as riquezas dessa experiência, potencialmente humanizadora” (NICODEMOS, 2019, p. 209). Assim, nessa concepção, o modelo de escola ofertado para a EJA pode estar reduzido a duas práticas: a mera certificação e a educação a distância, o que converge para um movimento que Nicodemos (2019), denomina como “desescolarização”, definido como:

um processo [...] que não implicará, entretanto, na negação da possibilidade de certificação de seus estudos, pois terminalidade se desenvolverá através de outros modelos de oferta. No entanto, como a perspectiva é o radical contingenciamento tal oferta se dará de forma aligeirada e pedagogicamente fragilizada e principalmente em duas possibilidades de atendimento, que consideramos a materialidade da desescolarização: a política de certificação e a Educação à Distância. (p. 210)

Nessa perspectiva teórica, reconhecemos que pode subsistir uma formação através da certificação aligeirada na proposta pedagógica da Rede CEJA, pois o discente tem a sua rotina escolar pautada pelo trinômio de pegar o fascículo (*on-line* ou presencial), estudar de forma autônoma e ser aprovado por uma prova específica da disciplina. De forma perspicaz, Barcelos (2012) se utiliza dos termos práticas instituídas, que se refere ao mecanismo “leva o

módulo, estuda, tira dúvidas (quando necessário) e faz prova” (p. 3) e práticas instituintes, para designar as tentativas de superação do modelo proposto originalmente. O embate entre esses dois modelos de prática cria uma tensão dentro do próprio sistema e pode ocasionar o processo que Barcelos (2012) denomina como “inclusão/excludente” (p. 3), ou seja, o sistema dos CEJAS “aberto, não seriado, pleno de possibilidades não aproveitadas/inexploradas – permite a inclusão do aluno mais facilmente do que na rede regular, contudo, suas práticas instituídas [...] pouco contribuem para a permanência e o sucesso dos alunos.” (p. 3)

A esses desafios nos processos de escolarização vivenciados na experiência do CEJA, a partir de 2020, agregam-se novas questões em torno dos processos de ensino e aprendizagem na lógica semipresencial dessa instituição escolar. Importante ressaltar que essas práticas aconteceram em dois CEJAS diferentes, mas que fazem parte de uma rede e, portanto, compartilham os mesmos recursos pedagógicos e a mesma orientação político-pedagógica.

A partir desse ponto, apresenta-se o trabalho pedagógico em duas disciplinas distintas na etapa do Ensino Médio: Biologia e História, durante no ano de 2020, no contexto da epidemia do novo coronavírus (2019-nCov) que se constitui uma emergência de saúde pública.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu o surto de COVID como uma pandemia, e como medida de prevenção foi determinada a quarentena, o isolamento social e novas medidas de higiene. Ressaltamos que consideramos essa pandemia como parte de um cenário mais complexo. Tendo em vista que o:

elemento-chave da ideia de progresso e associado diretamente ao incremento da economia capitalista não se conecta em momento algum às dimensões universais de partilha equânime de seus benefícios, especialmente se nos referimos às populações periféricas, empobrecidas e não brancas. São centralizadas pela demanda internacional de corporações, contribuindo para a concentração de riqueza e aprofundamento das desigualdades sociais, globalizando “apenas” as mazelas ambientais, as quais atingem desigualmente as pessoas. (AZEREDO; PEREIRA, 2020, p. 158).

Podemos considerar que, dessa forma, grande parte do alunato da EJA está entre a “população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da Covid-19, sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto às consequências

Na corda bamba e de sombrinha: práticas docentes na Rede CEJA/RJ em tempos pandêmicos econômicas advindas da necessidade de distanciamento social” (NICODEMOS; SERRA, 2020 p. 874).

Sobre o funcionamento e regulamentação das escolas no estado do Rio de Janeiro durante o ano de 2020, destacamos a Resolução n. 5843, de 11 de maio e a Deliberação n. 384, de 01 de setembro. Enquanto a primeira pretendia “buscar soluções para implementar medidas de redução de riscos à saúde, sem deixar de ofertar a educação básica”, determinase que “as atividades pedagógicas serão realizadas prioritariamente, através de mediação tecnológica ou a partir de meios complementares, a fim de garantir a manutenção do processo ensino e de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2020a). Já a segunda deliberação determinou ao “discente ou seu responsável legal, o direito a opção pelo ensino remoto que deverá ser oferecido de forma regular pela rede ou instituição de ensino” (RIO DE JANEIRO, 2020b). E esse mesmo decreto normatiza que valerão como instrumentos virtuais de avaliação vídeos, notas de áudio ou *podcast* e participação em fóruns específicos.

Como a Fundação CECIERJ não estabeleceu uma diretriz precisa sobre como seria o processo pedagógico, incluindo as questões relativas à avaliação e à conclusão dos alunos, cada unidade desenvolveu seu trabalho, via ambiente virtual, de forma orientada principalmente pelas gestões locais. Corroborando com essa assertiva, os seguintes relatos de experiência de dois CEJAS distintos indicaram a multiplicidade de ações forjados por professores e gestão no compromisso de garantir aos educandos reais possibilidades para sua formação e certificação. Foram os caminhos trilhados na corda bamba e de sombrinha!

No que tange ao CEJA A, percebemos que, durante o ano de 2020, o desenvolvimento da disciplina de História num ambiente virtual foi marcado por três momentos distintos. No primeiro momento, de abril a maio, manteve-se o contato com os alunos exclusivamente através da Plataforma CEJA, apenas sanando dúvidas pontuais e estimulando que os alunos continuassem os estudos. Num segundo momento, de junho a agosto, de forma coletiva optou-se com outros professores da área de humanas, a elaboração de atividades que valeriam pontos que seriam somados à nota da prova do fascículo. Agregando a essa ação, a equipe de professores de História elaborou um roteiro para ajudar o aluno a estudar os fascículos disponíveis na plataforma.

Destaca-se que, nesse momento, não estava sendo realizada a dinâmica de provas e, conseqüentemente, de certificação. Contudo, existia uma demanda grande pela aplicação de provas por parte dos alunos e apenas realizar exercícios que não permitam que

avançassem nos módulos causou um descontentamento neles. Chegamos, então, ao 3º momento, a partir de agosto, quando passamos a aplicar provas *on-line* que permitiriam aos alunos ir avançando nos estudos. Pesou nessa decisão o fato de se perceber que ainda estávamos longe de uma solução para a crise de saúde pública, que se alongava, reforçando o modelo remoto que precisava garantir a conclusão do curso e se tornou premente a opção de viabilizar as avaliações e as certificações.

Posta essa determinação, a equipe de professores de História se deparou com uma questão prática: definir que recurso poderia usar para aplicar provas na plataforma de forma exclusivamente remota. Nesse ponto, tanto a direção quanto a coordenação do CEJA A deu autonomia para que cada disciplina optasse pelo modelo de prova que mais lhe conviesse. No caso de História, levamos em consideração alguns aspectos: a qualidade da internet que tínhamos à disposição; o que seria mais fácil para o aluno não em termos de conteúdo, mas de execução de tarefa; e, ainda, a idoneidade do processo. Enfim a equipe docente desenvolveu a seguinte rotina escolar: o aluno agenda um horário no qual a prova estará disponível em um arquivo na sala virtual “História/Ensino Médio”. Em seguida, o aluno deve abrir o arquivo, anotar apenas as respostas e enviar para o *e-mail* dos professores. Após, a correção, o aluno recebe um retorno sobre os seus erros, acertos e a sua nota através do *chat* disponível na plataforma CEJA.

Experiência similar aconteceu na disciplina de Biologia no CEJA B. Num primeiro momento, os professores de biologia, preocupados com as questões de saúde, atrelados à Covid-19, incluíram na sala de aula virtual e na área “mural de avisos” da unidade, material informativo sobre a doença, para que toda a comunidade escolar tivesse acesso às informações.

Foi sugerido aos professores que incluíssem atividades, a fim de incentivar os alunos no processo de aprendizagem, visto que, no momento, era a única forma de acesso que possuíam. Ficou acordado entre a gestão da unidade e a equipe docente a inclusão de atividades, valendo uma pontuação que chegava até 30% da nota final. Nesse momento, o aluno não tinha a possibilidade de fazer a prova via plataforma; a nota dessas atividades seria somada à avaliação presencial, assim que as aulas retornassem. Preocupados com as questões relacionadas à baixa participação dos alunos, foi pensado um atendimento que

priorizasse o acolhimento desses estudantes, utilizando um discurso dialógico, com pronto retorno às demandas dos discentes.

Como a situação pandêmica se alongou, em agosto, houve uma demanda para que as avaliações finais fossem realizadas via plataforma, dando a possibilidade ao aluno de concluir e conseguir sua certificação. No caso de Biologia, os alunos realizavam as atividades propostas pelos professores, perfazendo até trinta pontos, ficando liberados, para fazer as provas, por série, seguindo a grade curricular dos CEJA. Para Biologia (ensino médio), foram utilizados os conteúdos dos fascículos 1 e 2 (prova do 1º ano), fascículos 3, 4, 5 e 6 (prova do 2º ano) e fascículos 7 e 8 (prova do 3º ano). Essa dinâmica difere da anterior, presencial, pois os estudantes faziam as provas por fascículos, e não por série. O aluno entrava no CEJA virtual, estudava os conteúdos, conforme a grade a ser seguida, realizava as atividades propostas pelos professores e recebia retorno. Caso fosse necessário refazer alguma questão, havia a possibilidade de interação, para esclarecimento de dúvidas e, ao final, os professores liberavam uma senha, para que o aluno fizesse uma prova, valendo 70% de pontuação. Esse fluxo de atendimento perdurou por todo ano de 2020, pois, mesmo com o retorno das atividades presenciais, por um período curto, os professores, seguindo legislação vigente, continuaram no atendimento remoto, por possuírem comorbidade para a Covid-19.

Ao analisar o total de provas aplicadas tanto no CEJA A, quanto no CEJA B, pode-se perceber a evasão dos alunos como um reflexo desse contexto pandêmico. Tendo em vista que as provas passaram a ser aplicadas, pode se associar o quantitativo de provas à quantidade de acessos. Um motivo de preocupação foi perceber a baixa procura por parte dos alunos, como podemos perceber pela análise dos quantitativos de 2019 e 2020, em relação às provas aplicadas no Ensino Médio, no seguinte quadro:

Quadro 1: QUANTITATIVO DE PROVAS APLICADAS NOS CEJAS

Totais de provas aplicadas durante os anos de	CEJA A	CEJA B
2019	11.822	10.273
2020	4.079	1.604

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Por meio desses dados, pode-se constatar que, nessas unidades específicas, a evasão foi acentuada. Diversos fatores podem explicar esse decréscimo: desde consequências econômicas do momento por que estamos passando, como inflação, perda de emprego, e até mesmo a exclusão digital. Tal quadro indica um elemento a ser considerado, qual seja, a queda de matrículas na EJA como componente já presente de forma significativa em período anterior a pandemia. Estudos anteriores apontam “que ocorre uma expressiva diminuição de matrículas em quase todos os municípios, apesar da evidência de elevada demanda” (VENTURA, 2016, p. 1). Essa diminuição no índice de matrícula também acontece no universo dos CEJAS. Como evidenciam Miranda e Silva (2018), que apontam “que dados levantados no sistema, em 2015 e 2016, [...] representam 70% de evasão” (p. 119), em uma unidade CEJA específica, principalmente se levarmos em consideração a Resolução 1511 de 26 de dezembro de 2019, que estabeleceu critérios de classificação sobre as unidades escolares Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Assim, o quantitativo de alunos vai determinar o horário de funcionamento de cada unidade escolar e, também, a alocação dos professores (Art. 2). Por exemplo, um CEJA com menos de 500 alunos só poderia funcionar 30 horas por semana e passa a ser classificado como nível E, já um CEJA com 2000 a 3000 alunos poderia funcionar 60 horas semanais, é classificado como nível A e conta no seu quadro de funcionários com o dobro de docentes. Na prática, essa resolução pode contribuir para a precarização do trabalho docente, já que condiciona o seu horário de trabalho e sua permanência na escola com o índice de matrículas e de evasão.

Para efeito de conclusão do trabalho, destacamos que o artigo apresentou dados de dois CEJAS distintos no Rio de Janeiro num contexto pandêmico. Lembrando que sem uma diretriz precisa do CECIERJ, o professor teve a possibilidade de construir inúmeros processos formativos. Percebemos algumas similaridades nesse processo entre os dois CEJAS, como por exemplo, se utilizar do recurso de exercícios de bonificação. A motivação para essa escrita colaborativa veio de uma percepção freiriana do professor como um pesquisador, instigados pela baixíssima participação dos alunos nos meios virtuais.

De certa forma, esse contexto pandêmico que vivemos evidencia a fragilidade da EJA, tornando-se fundamental refletir sobre práticas educacionais que garantam o direito à educação. Esse direito não se restringe ao aspecto quantitativo, que seja facilitar o acesso à escola, mas também e principalmente no aspecto qualitativo. Seria importante repensar as

práticas educativas, para que, mesmo num ambiente virtual de aprendizagem, seja possível investir na formação plena do educando.

Referências

AZEREDO, Luana Fernandes dos Santos; PEREIRA, Tatiana Dahmer. **Colapso do capital e a pandemia como desastre ambiental**. PerCursos, Florianópolis, v. 21, n.46, p. 136 - 161, maio/ago. 2020.

CRUZ, Cacilda Fontes. **A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro a memória do uso da disciplina de História no Ceja Copacabana**. Mestrado Profissional em Ensino de História (Dissertação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2018.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **O Ceja e a qualidade na EJA uma utopia possível? In: Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campos e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas – RGS**. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Luciana%20Bandeira%20Barcelos.pdf>. Acesso em 23 mai. 2021

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivo na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?** Mestrado em Educação (Dissertação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Lei número 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CNB nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 15 mar. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, especial – out. 2005

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> Acesso em 26 jun. 2020.

FERREIRA, Jorge e GOMES, Ângela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Plano Pedagógico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro.** Coordenação Acadêmica e Pedagógica da Rede CEJA. Rio de Janeiro. 2017

MIRANDA, Flávio da Silva e SILVA, Barbosa Adriana. **Uma análise do papel dos gestores na diminuição da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) semipresencial.** In: Professores-pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e suas escritas. Rio de Janeiro: Paco, 2018, p.103 -122.

MONACO, Rosa. **O Centro de Estudos Supletivos de Niterói: uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986).** Mestrado em Educação (Dissertação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

NICODEMOS, Alessandra. **As juventudes na educação de Jovens e Adultos: Desafios para o seu acesso e permanência em contexto conversador e ultraneoliberal do tempo presente.** In: Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas e educação de jovens e adultos: entre inquietações, retrocessos e resistências. Anais ... UFRJ. Faculdade de Educação, 2019, p. 207 até 214.

NICODEMOS, Alessandra e SERRA, Enio. **Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares.** In: Currículos sem Fronteira, v. 20, n. 3, p 871-892, set. dez./2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5.843**, de 11 de maio de 2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4.673**, de 16 de março de 2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução Conjunta SEEDUC/CECIERJ n. 1511**, de 26 de dezembro de 2019

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Comissão Permanente de Legislação e Normas. Conselho Estadual de Educação. Regulamenta o Processo de Retomada das Atividades Presenciais no Âmbito do Sistema de Ensino do Rio de Janeiro. **Deliberação CEE nº 384** de 01 de setembro de 2020.

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 e, educação e virtualidade, São Paulo, Editora Unesp, 2009, pp. 135 até 151. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf> Acesso em 17 ago. 2020.

VENTURA, Jaqueline. **A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 04, p 09-35, 2016.

Notas

ⁱ Em 2012, a rede possuía sessenta e uma unidades escolares, espalhadas pelo estado, dois anos depois, vinte e cinco dessas unidades administrativas próprias, foram transformadas em espaços de extensão administrativo e pedagógico, constituindo os CEJAS Vinculados, ligados às unidades, que passam para trinta e seis. Atualmente, há dezessete espaços vinculados à unidades próprias, reduzindo para cinquenta e duas escolas de EJA semipresencial, no estado do Rio de Janeiro

ⁱⁱ O referido material se encontra disponível em <https://canal.cecierj.edu.br/conteudo/ceja>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

ⁱⁱⁱ Informação disponível em <http://cederj.edu.br/ceja/conheca>. Acesso em 10 ago. 2021.

^{iv} Segundo Rostas e Rostas (2009), o Moodle pode ser definido como um Ambiente Virtual de Aprendizagem que “potencializa a aprendizagem colaborativa apresentando diversos recursos importantes como, chat, fórum, mensagem, workshop e wiki (coleção de documentos em hipertexto).” (p. 140).

Sobre os autores

Cacilda Fontes Cruz

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e professora de História e Sociologia da Rede Estadual do Rio de Janeiro atuando há 10 anos na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. Integrante do COLEJA (Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e Educação de Jovens e Adultos).

E-mail: kikafontescruz@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0981-3975>

Flávio da Silva Miranda

MBA em Gestão e Empreendedorismo com ênfase em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente atua como professor de Ciências da Natureza e Biologia na educação básica, em escolas das redes Municipal e Estadual Rio de Janeiro, onde participou da equipe de gestão de uma unidade escolar que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos. Integrante do COLEJA (Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e Educação de Jovens e Adultos).

E-mail: flaviosmiranda@outlook.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7890-3785>

Recebido em: 29/09/2021

Aceito para publicação em: 14/02/2022