

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

Disorder Planned as a Policy for Education: analysis of actions and silencing of SEEDUC-RJ for Adult and Youth Education during COVID-19 pandemic (2020)

Ana Carolina Oliveira Alves
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Campinas-Brasil
Henrique Dias Sobral Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte-Brasil
Luiz Felipe dos Santos Alves
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O presente artigo expõe reflexões sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro no contexto do primeiro ano da pandemia de COVID-19. Esse movimento de pesquisa se alicerçou nas publicações desta instituição nos Diários Oficiais do Estado do Rio de Janeiro e, dada as especificidades deste corpus documental, optamos por uma análise que permitisse uma aproximação com as diretrizes oficiais e um mapeamento da temporalidade em que se deu a atuação do agente público para com a modalidade e seus sujeitos. Notamos um verdadeiro “apagão” nas diretrizes do Estado – um período sem orientações claras – que impactou diretamente na manutenção da modalidade e seus objetivos e princípios educativos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação à distância; Diários Oficiais

Abstract

This article exposes reflections on public policies designed for Youth and Adult Education by the State Department of Education of Rio de Janeiro in the context of the first year of the COVID-19 pandemic. This research movement was based on the publications of this institution in the Official Gazettes of the State of Rio de Janeiro and, thinking about the specificity of this documental corpus, we opted for a analysis that would allow an approximation with the guidelines of the temporal map in the sense of power that took place. the performance of the public agent for the modality and its public. We noted a “blackout” in the State's guidelines - a period without clear orientations - which directly impacted the maintenance of the modality and its educational objectives and principles.

Key-words: Youth and Adult Education; Distance Education; Official Gazettes

Introdução

As reflexões que serão descritas no presente artigo tem seu ponto de partida nas inquietações dos integrantes do COLEJA – Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA, da faculdade de Educação da UFRJ – no que diz respeito à situação da educação no contexto do ensino remoto. O Coletivo, formado por professores de História de redes públicas e privadas e coordenado pela professora Doutora Alessandra Nicodemos, vem desenvolvendo, ao longo dos últimos anos, pesquisas focadas nas políticas educacionais promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), nas práticas docentes voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas experiências de Ocupação de Escolas por estudantes da rede pública do estado em 2016. No ano de 2020, partindo do interesse comum dos membros do coletivo, teve início o projeto de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos na educação estadual do Rio de Janeiro: desafios para prática docente em contexto pós-COVID-19 (2020-2022)” cujo objetivo central era discutir os impactos dos processos de educação remota implementados durante a pandemia do Coronavírus para a modalidade da EJA.

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto da doença como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – classificação do mais alto nível de alerta desta instituição. Neste momento, o Boletim Epidemiológico da instituição já atestava 7.818 casos confirmados no mundo. Nos termos do Regulamento Sanitário Internacional este tipo de emergência é considerada um evento extraordinário que pode constituir risco de saúde para outros países e requer uma resposta potencial imediata e coordenada. Pouco tempo depois, no dia 11 de março do mesmo ano, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia, termo referente à distribuição geográfica da doença e que reconhece seu surto em diferentes países e regiões. Na ocasião, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou a necessidade de preparação de respostas que buscassem a detecção, a proteção, o tratamento e a redução da transmissão – sendo, neste caso, as medidas de isolamento social essenciais para a contenção dos riscos (PAHO, 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde já havia declarado a situação como Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional no começo de fevereiro, alguns dias depois do posicionamento da OMS. O não espraiamento do vírus, neste contexto, estaria diretamente

ligado com a diminuição do convívio social, logo, restringir as atividades presenciais em variados âmbitos se tornou uma diretriz internacional para que se evitasse a expansão do contágio. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) expediu em 17 de março a portaria nº 343 que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas em meios digitais nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino enquanto durasse a situação de pandemia. No final do mês de abril, o Conselho Nacional de Educação, órgão integrado ao próprio MEC, aprovou o parecer 05/2020 autorizando a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino podendo estas, a partir do ensino fundamental, contar para o cumprimento da carga horária obrigatória e buscando estabelecer um reordenamento das atividades acadêmicas.

Nesse contexto, emergem uma série de dispositivos legais que tentaram ordenar a nova dinâmica educacional em tempos pandêmicos. Os decretos, leis e pareceres projetam medidas que, em tempos emergenciais, requerem rapidez e planejamento de maneira simultânea. Essas fontes indicavam modificações legais a serem realizadas no processo de ensino-aprendizagem que, entretanto, não são colocadas em prática de maneira tão mecânica.

Atentos a essas diretivas institucionais, nosso objetivo neste artigo é realizar um mapeamento crítico e analítico desses dispositivos legais por parte do Estado no que tange a educação no Rio de Janeiro, em especial para a modalidade da EJA. Para tal, optamos por analisar as publicações da SEEDUC/RJ nos Diários Oficiais do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) a partir da data de deflagração do isolamento social. Entretanto, cabe destacar que a primeira publicação sobre o tema pela secretaria só ocorreu cerca de dois meses depois. Nosso objetivo, portanto, também é compreender a narrativa que estava sendo construída e veiculada por meio das autoridades estaduais responsáveis pelo seguimento.

O filósofo francês Paul Ricoeur, ao refletir sobre as relações entre história e memória, destaca o lugar do esquecimento neste campo comum. Para o autor, as recordações são narrativas e estas são necessariamente seletivas e refletem consequências da reapropriação do passado. As estratégias do esquecimento emergem diretamente neste trabalho de configuração por meio do evitamento, da fuga (RICŒUR, 2007). É nesse sentido que nos pautamos não apenas nas presenças destacadas pelas publicações oficiais, mas também pelas ausências que estas indicavam. O termo “apagão educacional” emergiu assim

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

enquanto representação do tempo sem orientações claras por parte desta pasta, como observaremos no decorrer das análises aqui descritas.

Distante de uma análise tradicional sobre as legislações, nosso compromisso crítico-analítico advindo do nosso campo de formação – a História – nos leva a discutir tal acervo a partir de nuances da chamada “história jurídica vista de baixo” que, com sua agenda interpretativa, nos convidam a uma análise alternativa sobre os sentidos das leis. Nesse sentido, em diálogo com os autores que têm produzido nesse campo – com destaque para o trabalho de William E. Forbath, Hendrik Hartog e Martha Minow – somos levados a considerar as legislações não como um ponto de partida para novas práticas, mas sim como um elemento que deve ser entendido nas tramas das disputas, cisões e diálogos entre o Estado e os sujeitos de direitos (FORBATH et al., 1985).

Ocupados destes compromissos teórico-metodológicos, nossa investigação será apresentada em três tópicos. Passada a introdução, o leitor encontrará um percurso político e legal sobre as ações da SEEDUC/RJ no ano de 2020. E, em um terceiro momento, analisaremos criticamente a narrativa governamental e os impactos desta na condução do ensino remoto na rede. Ao final, reforçaremos discussões que conectem os temas aqui tratados com a problemática acerca dos impactos dessas medidas para a EJA, em um quadro de avanço das políticas conservadoras sobre a educação.

A “desordem planejada” da SEEDUC como política institucional

Se retomarmos a data de 17 de março de 2020 como um primeiro momento da ação governamental sobre o fechamento de escolas no contexto do avanço da pandemia, é possível observar a emergência de uma série de propostas, silêncios e anomias que alicerçaram a relação entre a SEEDUC/RJ e os sujeitos que dialogam com suas políticas. Estamos tratando de um grupo numericamente expressivo, afinal, segundo números da própria secretaria, a rede estadual conta, atualmente, com 1.230 escolas compostas por 23 mil turmas e 709 mil estudantes¹.

Diante desse público bastante significativo, 66.753 trata-se de estudantes da EJA, ou seja, cerca de 8,5% do universo total do alunado. Para além de números frios, reconhecer que estamos diante de sujeitos que tiveram suas trajetórias afetadas pelo afastamento da educação básica na idade certa e tem suas vidas atravessadas por experiências de pobreza e violência associados a marcadores sociais, políticos e culturais, é essencial para

compreendermos uma fração específica dos sujeitos afetados pelas políticas da SEEDUC/RJ no período da pandemia.

Afinal, toda e qualquer política que partisse do princípio de um suposto acesso pleno e irrestrito à recursos/equipamentos tecnológicos e à internet esbarraria nas condições materiais precárias já citadas. Portanto, investigar as políticas da secretaria para esses sujeitos deve passar também por uma análise das condições de vida e de estudo em que eles se encontram.

Curiosamente ou não, a primeira ação da pasta em termos legais foi bastante lenta se considerarmos a data de deflagração do fechamento de escolas e da substituição por atividades remotas. Isto se prova se examinarmos que o decreto oficial do então governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel², interrompendo as atividades presenciais e inaugurando o distanciamento se deu em 17 de março de 2020 e apenas após quase dois meses inteiros a SEEDUC/RJ fez sua primeira publicação dando diretivas para as atividades escolares, em 12 de maio.

Assim, retomando as ideias do pluralismo jurídico nas quais nos baseamos, o estudo das fontes legais deve considerar também a prática, as implicações e controvérsias entre distintos agentes e interesses. Compreendemos as leis enquanto resultados de processos nos quais se engendram distintas forças sociais e, dentre estas, não só aquelas que oficialmente vemos representadas pela política institucional. Diferentes projetos, interesses e agendas emergem dentro dos textos legais, evidenciados por suas conformações ou mesmo pelas ausências. Por isso buscamos aqui não nos basear apenas no texto escrito, mas cotejar esse *corpus* com percepções, análises e conjunturas de outras escalas que nos permitissem perceber as publicações como campo de conflito social. As leis, nesse sentido, evidenciam significados sociais que devem ser destrinchados.

O silêncio do órgão, em nossa avaliação, carrega consigo muitas vozes. A primeira delas, uma clara desordem planejada que, para nós, não foi inaugurada no contexto pandêmico, mas trata-se de um *modus operandi* da secretaria em relação a seus públicos apenas realçado no contexto adverso que o ano de 2020 apresentou. Essa discussão, mais uma vez, é política, afinal, a educação pública em nosso país e no Rio de Janeiro em específico amarga um longo histórico de constrangimentos na construção de uma política educacional ampla e democrática dados os revezes imputados pelas dinâmicas neoliberais.

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

Outra voz que participa dessa sinfonia dos silêncios nos chega por meio de uma análise dos grupos privados que, possivelmente desde o ano 2000, desejam expandir (e, infelizmente, conseguem) sua influência sobre a educação pública em nosso país sendo a SEEDUC/RJ um laboratório para medidas de aligeiramento curricular, precarização da profissão docente e desescolarização (NICODEMOS, 2019). Na prática, a ação dessas agências se deu por meio de levantamentos, proposições de agenda e modos de estruturar uma política de ensino remoto para a secretaria.

Logicamente essa ação privada sobre o público carrega consigo uma dinâmica autoritária comprometida com o capital e com sua expansão e atua de modo autoritário, não dialógico e violento sobre a experiência e as subjetividades dos sujeitos que compõem as comunidades escolares. Importante ressaltar, mais uma vez, que para os estudantes da EJA a espera é um elemento presente nas suas vidas e cotidiano e, diante das demandas da subsistência, por vezes, a escola e a escolarização podem ter sido abandonadas em nome de outros elementos da sobrevivência, em especial em um momento histórico de incertezas. Ou seja, o ruído do silêncio da SEEDUC/RJ pode ter colaborado de modo, repetimos, desorganizadamente planejado, com a evasão dos estudantes da modalidade³.

Há elementos desta história política que não podem ser desconsiderados, afinal, o Rio de Janeiro vivia/vive naquele momento/no tempo presente uma situação política bastante delicada já que a cidade era governada por um partido de tendências conservadoras e alinhadas com projetos nacionais e internacionais de cunho neoliberal para educação, como já citado. No âmbito da secretaria de educação, sua gestão era realizada por Pedro Fernandes⁴, um político de carreira que, apesar de contar com a simpatia de gestores escolares na rede, não possuía projetos democráticos e consistentes para a pasta⁵.

Nesse ambiente político, cabe destacar alguns termos presentes na primeira diretiva institucional sobre o tema. A resolução nº 5843 da SEEDUC, datada do dia 11 de maio e publicada no dia seguinte, foi a primeira a estipular orientações para o processo educativo, estabelecendo regime especial de atividades escolares não presenciais para as unidades escolares da rede em todas as modalidades. Nesta disposição é determinado, ainda, que as atividades pedagógicas serão realizadas, prioritariamente, por mediação tecnológica ou “meios complementares” visando garantir a manutenção do processo de ensino-aprendizagem pelo estabelecimento de uma rotina de estudos⁶. O terceiro artigo explica as formas de garantia da já citada mediação tecnológica, que seria:

viabilizada através de acesso à plataforma educacional, que constitui solução integrada de comunicação e colaboração baseada em nuvem, composta por um conjunto de ferramentas e desenvolvida para que professores e alunos possam aprender, inovar, colaborar, interagir e cooperar, na qualidade de agentes ativos na construção do próprio conhecimento.⁷

Tal como já citado, o anúncio de uma diretiva governamental não trata-se de um sinônimo de execução, ou seja, a idealizada mediação tecnológica citada na lei não encontrou espaço para efetivação junto aos sujeitos da SEEDUC/RJ. Essa avaliação, longe de se configurar como uma hipótese, trata-se de um registro colhido por nós professores-pesquisadores em outra etapa da pesquisa na qual realizamos uma série de entrevistas com docentes da rede estadual, notadamente da EJA. Os relatos demonstram a não efetivação dos processos citados na diretiva acima exposta, pois a previsão de tal mediação esbarrava na concretude da desigualdade que assola os sujeitos da secretaria, em especial aqueles da modalidade citada.

Não só os relatos dos professores nos revelaram a negligência do Estado para com a EJA, mas os próprios DOERJS demonstram isso. No que tange a esta modalidade, constatamos na pesquisa que ela não recebeu diretrizes específicas da secretaria durante o ano letivo de 2020, primeiro ano da pandemia. A EJA “aparece” nas publicações apenas de forma tangencial, como se aquelas orientações propostas para o ensino regular fossem suficientes para atender também, por extensão, às suas necessidades. Os complementos do citado terceiro artigo da resolução estadual, por exemplo, estabelecem algumas regras e especificidades ligadas a algumas disciplinas como língua estrangeira optativa e ensino religioso, modalidades implementadas através de parcerias, educação indígena, prisional e socioeducação, não tramitando especificamente sobre a EJA em nenhum destes momentos.

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. Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou uma pesquisa demonstrando que, no Brasil, uma entre quatro pessoas não possui acesso à internet e que cerca de 42% da população não acessa a rede por falta de conhecimento sobre sua utilização⁸. Ou seja, para boa parte dos brasileiros ainda são precárias e reduzidas as

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

condições de uso da internet como meio de conexão para a realização do processo de ensino-aprendizagem formal.

Nossa interpretação caminha também para um entendimento de que trata-se de um processo desafiador instrumentalizar docentes para tal tarefa, em muitos casos estes não estavam familiarizados com recursos digitais e com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e ao mesmo tempo viabilizar que os estudantes conseguissem um acesso pleno e capaz de oferecer possibilidades de um processo de ensino-aprendizagem significativo por meio da citada mediação. Afinal, as já citadas condições materiais históricas dos estudantes da EJA fazem com estes se situem nas camadas mais vulnerável 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.

Como garantir que as diretrizes básicas da SEEDUC, que corretamente em tempos de pandemia foram pensadas como atividades não presenciais, se o básico, como o acesso a internet, não é uma realidade para maioria? A verdade é que entre o texto legislativo e a realidade que se viveu na educação em 2020 existiu um hiato. Esse vácuo da ação do Estado gerou formas distintas, coletivas e individuais, de atuação para as unidades escolares e seus educadores, demonstrando a força da construção no chão da escola. Tais estratégias para efetivação do processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar com base nas entrevistas que o coletivo realizou em outra etapa de pesquisa, foram decisivas para a manutenção de vínculos com a escola e para que se evitasse a evasão.

Pensando em um outro vértice dessa discussão, a mesma resolução garante a autonomia do professor na escolha e na postagem dos conteúdos de suas disciplinas, apenas exigindo a concordância com as disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Básico. Ainda, entretanto, que se cite autonomia, os parágrafos seguintes recomendam o planejamento antecipado com sistematização de conteúdos, seleção de atividades e materiais e elaboração e disponibilização de pelo menos uma e no máximo três atividades por aula. Além disso, as diretrizes estabeleceram que o Diretor Escolar deveria se responsabilizar pelo acompanhamento e registro da frequência dos professores no acesso à plataforma e realização de atividades não presenciais – que seriam aferidas pela própria secretaria a partir de Correspondência Interna (C.I.).

Em meio a essa discussão, surge a necessidade de que o vocabulário neoliberal seja lido e entendido em termos críticos, pois, não pode-se confundir a autonomia dos professores com o seu abandono. Dado que esses docentes encontravam-se assolados por uma série de constrangimentos próprios dos tempos pandêmicos e, para muitos, a pouca familiaridade e os recursos limitados em termos tecnológicos foram empecilhos, como falar em autonomia? Preferimos aqui atribuir o termo abandono como uma avaliação para a condição na qual residiam os docentes naquele momento histórico.

Na sequência, avaliamos que a tarefa investigativa de acompanhar as publicações da SEEDUC nos levou a reforçar a constatação de um padrão de lacunas de tempo entre elas. Curioso também foi a forma como a Secretaria lidou com algumas atividades básicas atendidas pela escola, como a alimentação. Para alguns alunos, a refeição do dia era aquela realizada no ambiente escolar, mas a SEEDUC se posicionou de modo formal diante dessa necessidade somente no dia 8 de junho.

Art. 5º - As Unidades Escolares da rede pública estadual de ensino serão abertas exclusivamente para distribuição dos kits de alimentos de que trata esta Resolução, sem que haja o preparo e a oferta de merenda ou o desenvolvimento de atividades letivas.

§ 1º - A forma de distribuição da ajuda alimentar deverá garantir que não haja aglomerações nas Unidades Escolares, conforme critérios e procedimentos a serem definidos pela comunidade escolar e pela equipe diretiva.

§ 2º - A entrega da ajuda alimentar poderá ser realizada diretamente na casa dos estudantes ou na própria Unidade Escolar. Neste caso, somente um membro da família será autorizado a ingressar no local da distribuição.⁹

A resolução nº 5845 da SEEDUC publicada no dia seguinte, para garantir uma alimentação mínima dos alunos, a secretaria resolve, a partir desta data, regulamentar a distribuição de alimentos, passando a distribuir em suas unidades escolares cestas básicas. A morosidade com que essa iniciativa foi implantada, muito provavelmente, pode ter feito com que uma série de estudantes e suas famílias tenham vivido a violência e o mal estar da fome em meio a pandemia.

Sabe-se que a escola é, desde as últimas décadas do século XX, um espaço importante de implementação de políticas de saúde e alimentação, tendo uma centralidade em diversas áreas do país, sendo assim também no Rio de Janeiro. Quando na pandemia a SEEDUC/RJ demora a se posicionar frente a demanda por alimentação, seja com a merenda escolar ou com a rápida distribuição de cestas básicas, há uma perda de referência e um reforço à carestia dos sujeitos que eram assistidos por essa política transversal da escola.

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

Em meio ao desprovimento da escolarização e da alimentação, no dia 31 de julho, a publicação da SEEDUC, vai pautar os protocolos básicos de segurança sanitária para o retorno das atividades presenciais a partir da elaboração de um Plano de Retomada das Atividades Presenciais, em cuja construção notamos a presença do movimento Todos Pela Educação¹⁰ e de um Comitê Técnico para Monitoramento da Aprendizagem Remota¹¹.

Este comitê, segundo postagem da própria SEEDUC nas redes sociais, seria responsável pelo acompanhamento da aprendizagem remota adotada pela rede. O grupo era formado por especialistas, reunindo técnicos de diversas instituições, fundações e especialistas em aprendizagem remota, que formaram o grupo, supostamente, de forma voluntária e sem fins lucrativos e trabalhando alinhado com os estudos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO)¹².

Nesse contexto, advertimos que pensar a ossatura desses grupos e seus modos de organização interna e apresentação pública são elementos importantes para a escrita de uma história política da educação no Estado do Rio de Janeiro durante a pandemia e, pode-se dizer, até mesmo antes dela. Grosso modo, estamos diante de agremiações, teoricamente, sem fins lucrativos que com conformações privadas ou mistas, atuam por meio da *advocacy* e do *lobbying* junto às pautas da educação (BRELÀZ, 2007).

Em linhas gerais, essas fundações apresentam-se como agências comprometidas com a identificação, adoção e promoção de uma causa, qual seja, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação em formato remoto, executando-se assim uma faceta da *advocacy*, ou seja, promovem uma questão de modo público com interesses específicos em dominá-la em nome do capital privado. De modo concomitante, realizam o seu lobby nas secretarias de Estado e, principalmente, nas leis, fazendo com que, publicamente, sejam vistas como colaboradoras descompromissadas com a política que, em termos capitalistas, desejam dominar. Assim, configura-se um perfil político e econômico no qual esses grupos se espriam “[...] com vistas a assumir, ainda mais, tarefas de exclusiva competência política do Estado” como vem fazendo com a educação (BRITO; MARINS, 2020).

Seja nos setores privados ou públicos aqui mencionados, nota-se uma atenção clara acerca das normas de segurança estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde, mas não distante, um vazio sobre o que realmente era possível realizar. A Resolução N° 5854 é um festival de obviedades, pouco condizentes com a realidade escolar vivida pela rede de escolas orientadas pela SEEDUC. O tom da narrativa, conforme nossa interpretação,

pareceu ser uma tentativa de construir uma memória de diálogo e governança participativa entre a SEEDUC, órgãos de saúde e a sociedade civil, ao fim e ao cabo mais um malabarismo narrativo de caráter neoliberal. Algumas estratégias, que segundo a Secretária iriam fazer parte desse plano de retorno, precisavam de uma logística que as unidades escolares, diante dos desafios agravados pela pandemia, não poderiam aderir, inviabilizando tal execução.

Um exemplo claro foi a determinação da adoção de estratégias de identificação rápida de casos suspeitos da Covid-19, mas a maneira mais segura de conseguir essa comprovação era com testes para detectar a existência do vírus no organismo, algo que vai além da competência escolar. Era recomendado que o aluno, ou funcionário, que apresentasse algum sinal da doença fosse colocado em imediato isolamento, mas nos casos assintomáticos, principais responsáveis pela disseminação silenciosa do vírus, como isso seria possível? Vale lembrar que as escolas públicas da rede SEEDUC são ambientes muito vulneráveis nessa situação, já que sua precária estrutura é um dado concreto. Até mesmo a orientação de realizar estudos sobre o distanciamento seguro proposto pela OMS – 1m a 1,5 m – entre as pessoas dentro da escola, parece precipitado no momento delicado que vivia o Rio de Janeiro.

Ao falar sobre os protocolos pedagógicos, há uma preocupação com a ambientação desses alunos no retorno para escola, orientando sobre o apoio emocional desses alunos e transformando a escola em espaço de acolhimento. Medida positiva e urgente, porém, o formato de sua execução não é esclarecido, já que sobram explicações e faltam maneiras de garantir a efetividades das ações. Inclusive, pensar que esse apoio emocional seria fornecido pelos professores, no limite, seria negligenciar os impactos que a pandemia também causou nos docentes.

Outro ponto que é controverso é pensar no modelo híbrido, com atividades presenciais e remotas, auxiliadas pela tecnologia. Segundo uma pesquisa divulgada pela Defensoria Pública, mais da metade dos alunos, 54%, enfrentavam problemas de acesso à internet¹³. Dizer que as modalidades de ensino devem ser pautadas pela tecnologia, diante do cenário apresentado, acabava sendo muito pouco. Como isso seria feito se os alunos não tinham acesso às plataformas? Não seria. A verdade é que o processo de ensino e aprendizagem da rede pública se viu diante de um impasse, não haviam maneiras plenas de

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)

garantir a continuidade da escola de forma remota para esses alunos e o retorno, naquele momento, não era possível.

No momento de publicação desta recomendação por parte da SEEDUC, o Estado enfrentava a dura realidade de 11,4 mil mortes e mais de 129 mil casos de Covid-19 . Fica claro que o tempo de ação da Secretária, apresentando medidas para um eventual retorno quando sequer o ensino remoto realmente mostrava resultado ou abrangência, não era o mesmo vivido pela comunidade escolar. Além de um grande espaço de tempo entre suas publicações, as diretrizes que a SEEDUC apresentou no Diário Oficial, durante o ano de 2020, não possuíam maneiras de serem aplicadas naquele momento.

É inegável que parte das orientações produzidas pela SEEDUC-RJ carregavam consigo intenções de ordenar o ensino-aprendizagem que se realizaria no contexto remoto, entretanto, esse processo teve limitações concretas, em especial porque não foi executado de forma ampla e democrática com a comunidade escolar. Afinal, como propor dinâmicas de ensino, prever formas de aprendizagem e outros elementos de um repertório didático sem que os sujeitos que efetivamente realizariam esse processo não participassem? Esse é um desafio com o qual, avaliamos, a secretaria não quis lidar.

Ao contrário, a medida instituída foi a manutenção de práticas verticalizadas e hierárquicas que foram reeditadas para o ambiente virtual. Com isso, mais uma vez, o sempre delicado processo de diálogo, construção, disputa e consenso foi abalado por diretivas que, como analisado ao longo deste artigo, atingiam, em especial professores, com novas comunicações internas e uma série de leis. Com isso, oportunidades de debate, formação para os professores, acolhimento para os alunos e aproximação amigável com a tecnologia para o ensino foram excluídas da pauta política. Com isso, restou espaço para uma série de dúvidas, mas também para ações e colaborações internas entre os docentes - e por vezes com auxílios familiares, como as entrevistas com professores têm apontado - para que pudessem prosseguir com a difícil tarefa de efetivar algum nível de ensino-aprendizagem junto aos seus alunos.

Diante do exposto, interpretamos que o serviço prestado pela SEEDUC foi o resultado da falta de vontade política em executar um projeto democrático e dialogado sobre a execução do ensino remoto para a EJA. Nesse processo, a modalidade foi sublimada e suas especificidades sistematicamente esquecidas, sendo o alvo das políticas aquelas passíveis de análise e ranqueamento em avaliações de grande escala, sejam nacionais ou

internacionais, não sendo a EJA uma delas. No limite, estamos diante de uma nova exclusão para os sujeitos da modalidade, sejam os estudantes ou os educadores e, em tempos de incerteza, esse não retorno aos bancos escolares pode permanecer por toda a vida.

Entre silêncios e esquecimentos propositais, a EJA aparece de modo mais presente nas determinações da SEEDUC em um ato do secretário estadual de Educação assinado em 31 de julho e publicado em 04 de agosto no DOERJ. Nessa oportunidade eram lançados parâmetros de reestruturação da organização e oferta do Ensino Médio, de cursos técnicos e da EJA. Especificamente no que compete a modalidade em tela, havia uma previsão de organização dos módulos, a flexibilização do calendário escolar e do entendimento da avaliação discente como um processo paulatino integrado às atividades pedagógicas implementadas.

Todavia, o ambiente encontrado nas escolas públicas que mantinham a modalidade era de dispersão, evasão e de um trabalho hercúleo para a manutenção de vínculos com os estudantes. Longe da letra fria das leis, a ação construída pelas comunidades escolares - que reforçamos, ainda precisam ser ouvidas em novas pesquisas - baseou-se na elaboração de estratégias construídas no chão da escola que viabilizassem a execução de um trabalho pedagógico possível e não o ideal, notadamente sem o apoio da secretaria.

Ainda em diálogo com o parecer de 04 de agosto, fala-se em “ações pedagógicas mínimas” que deveriam pavimentar a atuação de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, dentre elas destacam-se, “feedbacks entre professor e aluno” e “inclusão de leituras, vídeos e indicação de materiais adicionais”. Essas previsões e sugestões nos parecem, mais uma vez, como um conjunto de medidas laudatórias não amparadas na realidade excepcional dos estudantes e professores na pandemia.

Dito de outra forma, as atividades remotas de ensino-aprendizagem encontravam-se severamente comprometidas, dadas as circunstâncias deficitárias de acesso a equipamentos tecnológicos e a internet, sendo o processo pedagógico comprometido em sua essência. Deriva disso a dificuldade de interações entre professores e estudantes e, quando esse processo se deu, muitos optaram - de modo empático e atento - em proporcionar uma escuta sensível aos seus estudantes, afinal, as condições pandêmicas ceifavam o convívio com seus entes e traziam ainda mais desafios para suas vidas.

Ademais, em seu artigo 50, tal diretiva da secretaria propunha que a conclusão “[...] do primeiro do primeiro semestre letivo será preferencialmente presencial [...]”, como forma de resguardar os estudantes que não haviam alcançado “[...] os objetivos propostos ou, eventualmente, não tenham concluídos as atividades propostas, tenham garantida essa oportunidade de adequação curricular.”. Em um momento histórico no qual os casos de covid-19 cresciam vertiginosamente e a cidade do Rio de Janeiro apresentava-se como um dos epicentros da pandemia no Brasil, essa sugestão nos pareceu, mais uma vez, inoportuna.

Afinal, ela não só infringiu acordos internacionais de saúde, como feriu também o direito à educação dos sujeitos da EJA que, em nossa análise, deveriam receber um outro tipo de tratamento, este sim pautado em escuta, em mapeamento das condições sócio-econômicas para, em seguida, ser elaborada uma ação educativa mais significativa. Construindo assim, uma política que pudesse afetar de modo efetivo e benéfico professores e estudantes como forma de alicerçar uma saída para a educação remota em tempos de pandemia.

Há que se dizer que no período subsequente a esse decreto a política no Estado do Rio de Janeiro sofreu alterações estruturais e um novo secretário de educação assumiu a pasta, realizando uma nova configuração para a gestão do ensino remoto. Com isso, outros sujeitos ocupam a SEEDUC, com projetos de poder e com uma reedição da desordem planejada e, em meio a isso, os sujeitos da EJA seguiam, construindo uma educação e um contato dentro do possível, demonstrando que com unidade e colaboração horizontal podem germinar saídas em tempos desafiadores.

Considerações Finais: os impactos do apagão educacional

As reflexões aqui expostas evidenciam nossa opção de seguir a história jurídica de baixo e o debate que define a lei como possuidora de significados múltiplos e contestáveis (DALLANORA, 2015). As publicações da SEEDUC, por si mesmas, seriam suficientes apenas para compreender a narrativa veiculada por essa pasta acerca das políticas públicas para a educação, mas, cotejar essas fontes com outras ponderações se faz necessário para que se compreenda os meandros dos ditos e não ditos pelos órgãos estaduais.

As políticas do Estado para a Educação, de maneira geral, e para a modalidade da EJA demonstraram, como vimos, negligência e desordem que não auxiliaram efetivamente na implementação, mas mudanças que se faziam necessárias por demanda do contexto

pandêmico. Esse tipo de comportamento por parte do governo para a modalidade não deve ser encarado enquanto circunstancial já que percebemos um histórico que se reitera. Ventura e Oliveira (2020) examinam esse percurso e demonstram que investimentos que deveriam ser alocados na EJA são transferidos para a certificação (lê-se ENCCEJA), evidenciando uma despreocupação com um processo de ensino-aprendizagem significativo e com práticas educacionais e curriculares emancipatórias e formativas. Esse argumento evidencia interferências diretas no direito à educação que consolida um processo de diminuição de matrículas e fechamentos de escolas responsáveis por ofertar a modalidade, da qual se solapam cada vez mais recursos.

Diante das condições em apreciação, é bastante presente a intenção neoliberal na construção da educação para a EJA no tempo presente. Essa assertiva se dá quando analisamos o triste casamento entre setores do capital. De um lado, estão presentes as empresas privadas que, em nome da expansão dos seus lucros, fomentam e viabilizam projetos que reforçam a necessidade de mão de obra com formação simples e construída de forma breve, com mais certificação e menos (ou nenhuma) escolarização. De mãos dadas com esse setor, encontram-se os grandes grupos educacionais que, sedentos por expansão de seus mercados, se capilarizam e dominam a elaboração de políticas públicas, softwares e outras intermináveis “inovações pedagógicas” que, ao fim e ao cabo, carregam consigo os signos da meritocracia e da formação a-crítica.

Assim, podemos dizer que o apagão educacional notado por nós nas publicações da secretaria é um dos frutos dessa relação. Com isso, avaliamos que, distante de ser um problema ligado ao contexto, se configura enquanto um projeto que se fortalece a partir das múltiplas vozes citadas anteriormente, a saber, principalmente, aquelas ligadas aos grandes grupos do capital. A existência de uma grande rede de desigualdades no que tange aos sujeitos que acessam a modalidade apenas se reforça com esses projetos que os distanciam de uma formação comprometida limitando-os a ser considerados enquanto mão-de-obra técnica para a manutenção do sistema produtivo.

Nessas condições, reforçamos a argumentação de Silva (2019), quando esta afirma a dupla penalização sofrida pelo estudante da EJA. Afinal, a negação do direito à educação do qual foram vítimas na infância ou na juventude poderia ser superado com uma educação crítica, fomentadora da autonomia e da liberdade na modalidade, mas, as políticas

Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020)
neoliberais do tempo presente se encarregam de fechar possibilidades de ensino, aprendizagem e, no limite, de acesso a direitos.

Ao final, avaliamos que essas inquietações não estão encerradas, ao contrário, há uma demanda por interpretações sobre o tema. Com isso, em futuras publicações, pretendemos colocar em diálogo mais explícito as legislações aqui tratadas com as falas coletadas em entrevistas com os professores da rede de educação aqui tratada. Nesse exercício, pretendemos mapear tensões, disputas e construções vivenciadas no contexto de 2020 entre o Estado e esses sujeitos. No limite, registrar nos meios acadêmicos tais processos é um modo de reforçar o papel e a importância da EJA e de seus sujeitos em tempos de incertezas e de necessidade de combate em nome do direito à educação.

Referências

- BRELÀZ, Gabriela de. Advocacy das organizações da sociedade civil: principais descobertas de um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. In: **ENCONTRO DA ANPAD**, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2007.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista [online]**. v. 36, 2020.
- DALLANORA, Cristina. Reflexão teórico-metodológica da lei e dos significados legais dos costumes. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis, 2015.
- FORBATH, Willian; HARTOG, Hendrik; MINOW, Martha. **Introduction: Legal Histories From Below**. 1985. In *Wisconsin Law Review*. 759-769.
- FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, Elinaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019
- OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **Paho**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Maria Clara. A influência do neoliberalismo na efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista FIDES**, v. 10, n. 2, p. 108-127, 12 nov. 2019.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020.

Notas

¹ <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmoros>

² Wilson José Witzel (1968) filiado ao Partido Social Cristão (PSC), foi governador do Estado do Rio de Janeiro de 2019 até seu impeachment em 30 de abril de 2021, sendo o primeiro governador do Estado a sofrer impeachment. Com isso, o governo do Estado foi assumido pelo vice-governador Cláudio Castro.

³ Ainda carecemos de pesquisas que avaliem os quantitativos de evasão escolar na EJA ocorrido na SEEDUC/Rj no ano de 2020, no contexto da pandemia.

⁴ Pedro Henrique Fernandes da Silva (1983) é dentista, político e professor e desde o início de sua vida política nos anos 2000, teve passagem por sete partidos políticos. Ocupando cinco secretarias, foi Secretário municipal de Meio Ambiente (2008), Secretário municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (2017-2018), Secretário estadual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social (2017), Secretário estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (2017) e na Secretaria estadual de Educação do Rio de Janeiro, na qual atuou de janeiro de 2019 a setembro de 2020. Sendo destituído do cargo quando de sua prisão no mês de setembro de 2020.

⁵ Adjetivamos como simpática a relação entre gestores escolares e o então secretário de educação pois, em momentos diversos ao longo da gestão deste, a presença carismática do político emergiu nos espaços escolares, ainda que essa ação não fosse traduzida em políticas significativas para as unidades e a rede.

⁶ Para efeitos da resolução citada, são considerados meios complementares as ferramentas disponibilizadas à rede pública de ensino, em meio físico ou através de qualquer outro meio diverso do virtual, que tenham por objetivo aprimorar o trabalho realizado através da plataforma educacional, bem como estender a abrangência de atividades escolares não presenciais.

⁷ Resolução SEEDUC nº 5843 de 11 de maio de 2020 publicada no diário oficial do dia 12 de maio de 2020

⁸ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>

⁹ Resolução SEEDUC nº 5845 de 8 de junho de 2020 publicada no diário oficial do dia 9 de junho de 2020

¹⁰ O Todos Pela Educação é uma organização sem fins lucrativos composta por distintos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários que descrevem seu próprio objetivo como o de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos. Em verdade, o que notamos sobre o movimento é sua emergência a partir do já citado aumento do interesse empresarial sobre a educação pública e sua expansão ao defender uma agenda de estratégias da classe dominante.

¹¹ Formados pelas seguintes instituições: Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), Secretaria de Estado de Saúde, Associação de Atacadistas e Distribuidores do Estado do Rio de Janeiro (ADERJ), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE RIO) e Colégio da Polícia Militar/RJ

¹² Postagem da SEEDUC em seu perfil no Facebook no dia 30 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/seeducRJ/photos/a-aprendizagem-remota-adotada-pela-secretaria-de-estado-de-educacao-seeduc-do-ri/2622377721375517/>>. Acesso em: 25 de jul. de 2021.

¹³ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/30/defensoria-diz-que-mais-da-metade-dos-alunos-do-rj-enfrentam-problemas-de-acesso-a-internet.ghtml>

Sobre os autores

Ana Carolina Oliveira Alves

Bacharel e licenciada em história (UFRJ), mestre e doutoranda na mesma área (UNICAMP). e-mail: anacarolinaoa@hotmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6987-5433>

Henrique Dias Sobral Silva

Bacharel e licenciado em história (UFRJ), mestre (UFRRJ) e doutorando na mesma área (UFMG). e-mail: henriq_sobral@hotmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6386-2802>

Luiz Felipe dos Santos Alves

Bacharel e licenciado em história (UFRJ) e graduando em Letras-Literatura (UFRJ). e-mail: felipealvesufrj@gmail.com orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0762-5383>

Recebido em: 30/09/2021

Aceito para publicação em: 12/10/2021