

O esperançar freiriano na edificação de vida das alunas do Proeja durante a pandemia de Covid-19

Freire's hope in building the lives of Proeja students during the Covid-19 pandemic

Recebido: 14/08/2023 | **Revisado:** 30/01/2025 | **Aceito:** 14/08/2025 | **Publicado:** 12/09/2025

Aline Rocha Santana da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-9156>
UNIGRANRIO
E-mail: alinerocha7490@gmail.com

Patrícia Cipriano Barcellos da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6059-0880>
UNIGRANRIO
E-mail: patriciabarcellosrj@hotmail.com

Ana Carolina de Gouvea Dantas Motta
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-6274>
UNIGRANRIO
E-mail: anacarinadegouvea@gmail.com

Como citar: SILVA, A. R. S; SILVA, P. C. B; MOTTA, A. C. G. D. O esperançar freiriano na edificação de vida das alunas do Proeja durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-18 e15916, set. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Buscou-se traçar uma noção do esperançar freiriano no decorrer do uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil no auge da pandemia de Covid-19, quando as aulas presenciais das instituições escolares estavam suspensas, por meio das narrativas de alunas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Como conclusão, a pesquisa conferiu a existência do esperançar freiriano na vida das alunas do Proeja no decorrer de uma situação-limite, a suspensão das aulas presenciais. Constatando-se, que foi a esperança que as fez alcançar o inédito viável, o ERE, levando-as ao enfrentamento de obstáculos conexos as aulas em meio digital. Sendo a esperança um componente motivador na edificação de suas vidas.

Palavras-chave: Esperança; Ensino Remoto Emergencial; Proeja; Pandemia.

Abstract

The research established a notion of Freirean "esperançar" throughout the use of Emergency Remote Education (ERE) in Brazil, at the height of the Covid-19 pandemic, when face-to-face classes at school institutions were suspended, through narratives of female students from the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja). As a conclusion, the research affirmed the existence of Freirean "esperançar" in the lives of Proeja students during a critical situation. Thus, the hope that allowed them to achieve the unprecedented feasibility, the ERE, leading them to face obstacles related to classes in digital media. Hope emerged as a motivating component in the construction of their lives.

Keywords: Hope; Emergency Remote Teaching; Proeja; Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) instaurou o estado de calamidade pública devido à pandemia da Covid-19, provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Uma crise sanitária que impactou a vida das pessoas no Brasil e no mundo (Antunes, 2020). Na primeira semana, após o pronunciamento da OMS, foram anunciadas medidas restritivas para o combate ao vírus no Brasil. No Estado do Rio de Janeiro, o Decreto Nº 46.793, publicado em 17 de março de 2020, instituiu o fechamento de atividades em diversos setores da sociedade, considerados como não essenciais, incluindo as instituições de ensino (Mello *et al.*, 2020). Esse primeiro decreto foi prorrogado e outras medidas sanitárias complementares, que tinham como objetivo combater o coronavírus, foram instituídas.

Neste cenário de urgência pandêmica, as instituições de ensino precisaram se adaptar a situação da suspensão das aulas presenciais, para assim, colaborar com o distanciamento social, evitando aglomerações favoráveis a propagação do vírus (Andrade, 2021). Deste modo, as instituições de ensino acabaram adotando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ministrando as aulas através do meio digital, contornando assim a situação de suspensão das aulas presenciais.

A pandemia de Covid-19 foi um momento marcante para os brasileiros, que trouxe consigo muita dor e medo para a população, visto que o vírus ocasionou inúmeras mortes. Tanto, que o ano de 2020 ficou marcado pelos 195.725 casos de óbitos, havendo mais casos em 2021, quando se chegou a 423.349 perdas de vidas. Posteriormente, em 2022, a situação se abrandou devido ao processo de vacinação contra Covid-19, diminuindo para 74.779 casos de óbitos. Em março de 2023, os óbitos apurados foram 5.781 (CONASS, 2023). Sendo que a pesquisa aqui empreendida trouxe como recorte temporal julho de 2021, já que notoriamente foi o ano de maior dificuldade para a população brasileira, marcado por muitos óbitos, além de envolver a sociedade numa mudança comportamental, com atenção, para a troca das aulas presenciais por aulas na modalidade remota.

Em meio ao cenário pandêmico de meados de 2021, a pesquisa objetivou traçar a noção do *esperançar freiriano* aplicado ao uso do ERE para a manutenção das aulas escolares no país, incluindo a apresentação dos obstáculos enfrentados por alunas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Um Programa que foi instituído no país pelo Decreto-Lei nº 5840 de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006).

Ao explorar o entendimento do *esperançar* trazido por Paulo Freire em meio ao ERE do Proeja, a pesquisa investigou viés educacional de grande importância para a inclusão social e a formação profissional, cujo intuito é expandir a educação promovendo desenvolvimento humano. Uma abordagem que se justificou pela própria urgência educacional na vida dos alunos do Proeja, que, além de enfrentar as dificuldades intrínsecas ao cotidiano, tiveram que se adaptar às aulas em meio digital. Sendo assim, o artigo empreendido colocou-se como uma pesquisa exploratória, que investigou, através de entrevistas com alunas do Proeja, o vigor da esperança como forma de manutenção do curso educacional em meio a pandemia de Covid-19, estabelecendo-se, deste modo, a ordem qualitativa ao estudo (Taquette; Borges, 2020).

2 ESPERANÇAR FREIRIANO COMO FORMA DE EDIFICAÇÃO DA VIDA

Explorar a origem da palavra esperança já nos permite uma imersão inicial na abordagem intuída por Paulo Freire (1921-1927) em sua obra “Pedagogia da Esperança” de 1992, a qual foi um reencontro com sua outra publicação, a “Pedagogia do Oprimido” de 1968 (Freire, 1992, 1987). Isso porque, apesar de esperança derivar da palavra esperar, pois possui o radical ‘esper’ (que se soma à ‘ança’), seu significado não implica em letargia ou em ficar parado, já que traz consigo o intuito do desejar algo mais adiante. De tal modo, a palavra esperança embute uma expectativa boa relacionada a algo que se espera, tratando-se de uma palavra que comporta o entendimento de uma visão positiva acerca de algo realizável. Atenta-se, ainda, para uma boa compreensão da palavra esperança, já que há nela um estreitamento etimológico com o latim, pois deriva de *sepes*, cujo significado é confiança em algo positivo. Por sua vez, é de *sepes* que deriva o verbo *sperare* em latim do qual se origina a palavra esperar em português. De tal modo, a ação de ter esperança é representada na língua portuguesa pelo verbo esperançar (Cunha, 1996).

Ressaltando-se, portanto, como esperançar a atitude de possuir confiança para se alcançar algo almejado, tal como um néctar que gera vigor ao ser humano para o seu caminhar de vida, não colocando-o na situação de espera, mas trazendo-o para irromper os obstáculos no seu caminhar de vida (Berino; Sadim, 2022). “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992, p. 5).

Deste modo, Paulo Freire nos conduz ao entendimento de que esperançar tem um sentido profundo, visto que se associa a uma intenção de movimentação em prol de algo futuro. Tendo-se o esperançar como uma necessidade ética ou compromisso pessoal, que se acorrenta com a possibilidade de o indivíduo gestar seu futuro e, quiçá, colocar-se como um combustível para mantê-lo vivo. Estando a esperança no aporte freiriano como algo que se relaciona com um sonho possível, um inédito viável. Inclusive, pode-se perceber a similaridade entre o inédito viável e a esperança, já que são faces de mesmo fenômeno. Sendo, na visão freiriana, o inédito viável algo que pode acontecer, contudo, que ainda não aconteceu. Mas, sobretudo, vislumbrar o inédito viável é o que nos conduz ao movimento pela busca de algo (Streck, 2010).

“Nas situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa” (Freire, 1992, p. 6). A esperançosa implica nitidamente no enfrentamento das situações-limites por parte dos envolvidos no processo, quando há luta para desvelar as possibilidades sem se importar com os obstáculos (Linhares; Almeida; Justo, 2022). Em contrapartida, a desesperança acarreta o imobilismo, podendo ocasionar perda de rumo e o surgimento do desespero no indivíduo (Freire, 1992).

Principalmente, ter a esperança, o esperançar, se coloca num lugar de transposição na vida do indivíduo, posto que, se ele deseja alcançar algo, é porque ele ainda não o tem. E sem a implícita esperança, esse indivíduo não alcança em sua vida o alvo desejado. Destaca-se, também, que “[...] a esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto à fuga para idealismos incapazes de interferir na história” (Streck, 2010, p. 172). Sendo assim, não se começa

um embate na vida sem que haja esperança, a qual reverbera enquanto uma necessidade ontológica (Freire, 1992). Sendo que,

[...] o papel do educador e da educadora não é uma educação para a esperança, no entanto, cabe a ele e a ela cuidar para que a esperança não se desvie, não se perca, tornando-se desesperança ou desespero [...]. Sendo a esperança um imperativo histórico, ela manifesta-se na prática, na ação (Rufato; Meggiato; Flores, 2021, p. 150).

Logo, em Pedagogia da Esperança, o embate numa construção educativa está atrelado a esperança, justamente porque é nela que aporta a força para se traçar as possibilidades das vias educacionais. Sobretudo, o esperar de Paulo Freire está presente nas práticas educativas entre educadores e educandos. Deste modo, lidar com as diferenças ou empecilhos na feitura do processo educativo é esperar (Linhares; Almeida; Justo, 2022).

Tratando-se a Pedagogia da Esperança de uma postura de não tolhimento da vocação humana de 'ser mais', sendo uma crítica implícita ao sectarismo e uma adaptação dos oprimidos ao estreito da pós-modernidade progressista, estabelecendo uma repulsa ao conservadorismo neoliberal. Justaposto a Pedagogia da Esperança é esperar. Lutar é esperar; construir é esperar; não se entregar ao problema é esperar; ler o mundo que nos cerca é esperar; trazer para a vida a possibilidade de agir e crescer é esperar; praticar a liberdade intrínseca ao ser humano é esperar; e não esperar é esperar. Isto feito, mesmo que haja dissabores inoportunos de obstáculos na vida (Freire, 1992).

Destaca-se, em especial, que o pensar adiante positivamente, o esperar freiriano, presente na Pedagogia da Esperança, surgiu em meio a um momento político tenso no Brasil, quando a alegria da população deu espaço para a sua tristeza. Situação em que a esperança posta na redemocratização deu lugar para o sofrimento com o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, o qual havia sido eleito após vinte anos de ditadura militar. Ou seja, o esperar freiriano trata-se de um grito aos sete ventos para sinalizar que, seja qual for a turbulência na vida, não se deve deixar de lutar, movimentando-se em prol da vocação humana de 'ser mais' (Rufato; Meggiato; Flores, 2021). Diante do exposto, percebe-se que Paulo Freire esperançou frente a uma situação-limite do seu tempo, tida para ele como determinante, impactante e histórica, que até poderia tendenciá-lo a desesperança. Todavia, o baluarte da educação nos indicou o caminho oposto, calcado no adaptar-se as situações-limites, enfrentando-as, ou seja, tendo como melhor alternativa para o curso da vida a esperança (Freire, 1992).

Sendo, em tal medida, a Pedagogia da Esperança uma necessidade de ir ao encontro de novas leituras de mundo para os educandos, gerando a oportunidade para concretização do aprendizado. Até mesmo, porque a leitura de mundo dos educadores nem sempre se coloca como similar as dos educandos, sendo necessária uma amálgama delas para o estabelecimento de possibilidades no âmbito educacional, otimizando a relação pedagógica. Colocando-se, portanto, o educador num lugar de fala acessível e com sentido para os educandos, aproximando o educador dos educandos sem que percam a esperança no caminhar educacional (Freire, 1992).

Cabendo, assim, o entendimento de que: “[...] não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (Freire, 1992, p. 97). Sendo o esperar uma forma de sustentação, tal como se fosse um lugar em que se posicionam fios, os quais se interligam em prol da edificação humana, seja para o aporte individual, histórico ou educativo (Rufato; Meggiato; Flores, 2021).

3 ESPERANÇA, ERE E PROEJA

A pandemia do Covid-19, em seu auge, afetou a vida estudantil de mais de 1,6 bilhões de alunos no mundo, cerca de 94% da população estudantil mundial (UNESCO, 2022). No Brasil, o período de isolamento social, com suspensão das aulas presenciais, que manteve os estudantes em ERE, teve início em março de 2020 e continuou até 2021. Sendo que, o retorno das aulas presenciais se deu gradualmente, a partir do início do período letivo de 2022, no qual “[...] mais de 80% das redes municipais de educação mantinham aulas totalmente presenciais e mais de 90% ofereciam atividades presenciais cinco vezes por semana” (UNICEF, 2022).

[...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (Holges *et al.*, 2020, p. 7).

O uso do ERE colocou-se como um fio de esperança para enfrentamento da situação-limite do ensino no país, uma possibilidade para se enfrentar a suspensão das aulas presenciais. Um contexto, em que a pandemia de Covid-19, trouxe à tona a reflexão acerca do esperar freiriano, visto que, em meio a necessidade de isolamento social, houve uma busca pela possibilidade de se manter o curso educacional no país. Lendo-se, aqui, possibilidade como a própria tradução do esperar, posto ter sido traçada visando a não estagnação da Educação no país, buscando-se um inédito viável através do ERE (Rufato; Meggiato; Flores, 2021).

No caso, o ERE permitiu a substituição das aulas presenciais das instituições escolares por aulas *online* e/ou gravadas e disponibilizadas na internet. Foi desta forma que os alunos puderam dar continuidade aos seus estudos, que passou a ser feito de suas casas para manter o isolamento social devido à crise sanitária no país (Berino; Sadim, 2022). Um contexto que nos permite a apreciação do efeito da esperança numa situação-limite, quando se busca um inédito viável, sendo que: “[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes

de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados [...]” (Freire, 1992, p. 52).

Ou seja, a pandemia de Covid-19 mudou a rotina da educação no país, trazendo para o lugar comum as aulas em meio digital, algo, até então, restrito aos cursos específicos de Educação a Distância (EaD). Para tanto, inicialmente, se fez necessário estabelecer o entendimento daquela situação inédita em que os brasileiros se encontravam, para então se estabelecer uma movimentação na Educação voltada para a coletividade, cunhando um caminho novo (Berino; Sadim, 2022).

A direção não é sublimar a dor, e sim, tentar compreender como fazer a transcendência dos dias mais difíceis, a fim de reconhecer o tamanho daquilo que nos toca. A travessia intercorre porque somos feitos do que ensinamos e aprendemos, do compartilhamento de ideias, da valorização do cotidiano, da ética da partilha, do desenvolvimento de uma rede com a comunidade, da coletividade, da boniteza da experiência de quem faz um caminho novo (Berino; Sadim, 2022, p. 9).

No entanto, além da complexidade do momento de crise sanitária no país, o uso do ERE também acarretou alguns obstáculos, sendo: as dificuldades de cunho socioeconômico; a falta de conhecimento de alunos e professores no uso das tecnologias; e a dispersão devido ao ambiente privado das casas dos alunos, factível às distrações.

Inicialmente, a utilização em massa do ERE no Brasil salientou o obstáculo da desigualdade no acesso às tecnologias, como, por exemplo, a falta da internet e/ou dos equipamentos eletrônicos, tais como: computadores, notebooks, tablets e celulares (Rodrigues; Santos, 2020). Haja vista, que “a dificuldade de acesso às aulas online é maior para os estudantes do ensino público que geralmente têm condições socioeconômicas menos favoráveis quando comparados aos alunos do ensino privado [...]” (Vieira, 2020, p. 120).

[...] os estudos realizados sobre o período de suspensão das aulas presenciais trouxeram indicações inquietantes: a desigualdade nas condições de oferta educacional, de acesso e realização das atividades propostas nesse período de suspensão das aulas presenciais implica riscos de tornar o processo educacional não mais apenas um reflexo da desigualdade existente “lá fora” e sim, ele próprio, um fator que pode acirrar tais desigualdades (Utsumi, 2021, p. 200).

Certamente, a pandemia de Covid-19 evidenciou a vulnerabilidade socioeconômica de alunos, marcada pela falta da incorporação de estratégias de inclusão destes. Alunos que nem sempre dispõem de uma internet com banda larga de qualidade para acessar aulas síncronas e assíncronas. Uma vulnerabilidade que já estava presente na vida dos alunos, mesmo antes da pandemia de Covid-19 (Melo; Silva; Gaia, 2022).

Além da falta de acesso às tecnologias, as aulas por meio digital também enfatizaram o obstáculo da falta de conhecimento no uso dos recursos digitais (equipamentos e programas). Um fato que acarretou novas necessidades de aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos, sobretudo, no que tange os alunos adultos (Rodrigues; Santos, 2020). Assim, as aulas presenciais passaram a ocorrer à distância e os docentes precisaram buscar capacitação em tempo recorde, não apenas para ensinar os conteúdos das disciplinas, mas também para acolher e compreender as dificuldades dos alunos, diante de um cenário novo de ensino (Silva *et al.*, 2021).

Os estudantes podem ter dificuldade para manusear computadores e internet fora da escola e para se manterem atentos durante as aulas. Além disso, os professores podem não ter as habilidades necessárias para utilizar adequadamente a tecnologia do ensino remoto. As instituições de ensino, por sua vez, podem carecer da infraestrutura necessária para garantir um ensino de qualidade (Gil; Pessoni, 2020, p. 4).

Ainda, acrescenta-se ao contexto exposto, mais um obstáculo na utilização do ERE, que foi o ambiente privado das casas dos alunos repleto de distrações. Situação mais perceptível em alunos jovens e adultos, que dividem seu tempo entre estudo, trabalho, cuidados domésticos e, por vezes, filhos. Atenta-se que eles “[...] têm que desenvolver suas atividades no trabalho, em casa e na educação, ou seja, acabam assumindo triplas jornadas de atuação. Isto não deixa de estar relacionado ao fator socioeconômico, que faz com que falte o envolvimento e a dedicação plena aos estudos” (Miranda *et al.*, 2017, p. 94).

Uma jornada tripla acentuada para as mulheres, pois exercem uma multiplicidade de funções, já que são subjugadas a papéis ditados culturalmente no decorrer da História como femininos. Somando-se, assim, ao trabalho profissional, as funções femininas como: limpar a casa; fazer comida; lavar roupas; cuidar dos filhos; e dos demais familiares (Araujo; Scalon, 2005). Também, em tempo de ERE durante a pandemia de Covid-19, para as alunas adultas, somou-se as suas funções uma a mais, a de gerir as aulas *online* dos filhos. Portanto, para as mulheres, tornou-se extremamente difícil administrar seu próprio tempo de estudo online (Costa *et al.*, 2021). Já que “[...] um dos grandes desafios para a mulher envolve o imperativo de conciliar as funções afetivas, profissionais, familiares, acadêmicas e ainda continuar cuidando da organização da casa e da educação dos filhos” (Simões; Hashimoto, 2012, p. 11).

Portanto, os obstáculos do ERE, em meio a pandemia de Covid-19, se fizeram presentes na caminhada educacional dos alunos e das alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até mesmo porque, esta parte da população adulta, sem o alcance e a conclusão do Ensino Médio, faz parte de uma gama expressiva da população brasileira. Aferida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, como sendo de 69,5 milhões de pessoas, destas, metade configurou-se como mulheres (IBGE, 2020).

Pode-se considerar que o perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola para trabalhar com esse público que carrega consigo uma bagagem enorme de experiências de vida. (Moura, 2008, p. 145).

Logo é de suma importância a EJA, estando ela associada à política pública do Proeja, que oferece o Ensino Fundamental e Médio para os indivíduos que não tiveram acesso, ou interromperam, a educação de Ensino Fundamental e Médio em idade propícia, assim como aos que desejam se profissionalizar. Atenta-se, em síntese, que o Governo, através do Ministério da Educação direciona a EJA para uma educação continuada, almejando, muito mais que alfabetizar jovens e adultos, visando sim o cunho profissional através de especializações (Costa *et al.*, 2021). Sendo a criação do Proeja em escolas técnicas das universidades federais e nos centros federais de educação tecnológica regida pelo Decreto-Lei nº 5840 de 13 de 2006 (Brasil, 2006). Tornando a oferta da EJA/Proeja essencial para garantir o direito à Educação para todos, incluindo mulheres que desejam prosseguir em seus estudos ou, até mesmo, se profissionalizar, promovendo uma formação omnilateral, importante para o desenvolvimento do país (Costa *et al.*, 2021).

Sendo assim, a modalidade de ensino do Proeja teve seu papel fundamental continuado no decorrer do uso das aulas *online* durante a pandemia de Covid-19, mantendo a sua função de transformação social, contribuindo diretamente com o desenvolvimento de jovens e adultos para o alcance do mercado de trabalho. Sustentando a EJA as suas influências de reparação, equalização e qualificação no acesso à Educação no país (Melo; Silva, 2022).

4 MÉTODO

A metodologia utilizada para o alcance do objetivo da pesquisa foi do tipo pesquisa exploratória descritiva. Exploratória por permitir maior aproximação e familiaridade com o fenômeno investigado. Descritiva por estabelecer características de uma determinada população. Sendo a entrevista o procedimento metodológico de coleta de dados eleito para colocar em prática a pesquisa. Uma abordagem que imprimiu ao estudo a ordem qualitativa (Taquette; Borges, 2020).

A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados se posicionou como uma via metodológica privilegiada, visto que levantou informações junto a indivíduos com lugar de fala fidedigno, trazendo a realidade e a representatividade de um grupo específico. Além disso, a entrevista não limitou o lugar de fala dos portavozes, pois, sem questões pré-estabelecidas, deixou-os livre para narrar diferentes pontos de vista sobre o fenômeno investigado. Um caminho metodológico em que os resultados precisaram ser discutidos e interpretados pelas pesquisadoras, permitindo a análise de conteúdo e o levantamento de indicadores e cosmovisões, valores, atitudes e opiniões, preconceitos e estereótipos. Uma abordagem que imprimiu ao estudo a ordem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2002).

Para as entrevistas, as vozes eleitas foram seis, tratando-se de alunas adultas do Proeja do Colégio Pedro II, uma tradicional instituição de ensino público federal

localizada na cidade do Rio de Janeiro. Todas com idades entre 29 e 63 anos e residentes em localidades próximas Campus Tijuca II, que fica no bairro da Tijuca no Rio de Janeiro.

As narrativas destas entrevistadas permitiram uma incursão pela noção de esperança em meio a pandemia de Covid-19, quando a luta pela manutenção das aulas ocorreu através da possibilidade de uso do ERE, numa busca pelo inédito viável. Todavia, também foi possível, em meio as entrevistas, sinalizar algumas lutas individuais contra obstáculos conexos ao ERE, sobretudo, para as mulheres adultas.

As entrevistas foram feitas em julho de 2021, quando a pandemia de Covid-19 marcou de forma mais efetiva o uso do ERE. Atentando-se, ainda, que as entrevistas seguiram o rigor da Resolução nº 466 de 2012 (Brasil, 2012). Ou seja, as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que as informou sobre o intuito do estudo e o sigilo de suas identidades, oficializando a anuência em participar do estudo.

Devido ao período delicado de isolamento social no auge da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram feitas através da plataforma Google Meet, um *software* de vídeo-telefonía, o qual permitiu, através de meio digital, fazer reuniões individuais com cada uma das seis entrevistadas.

O uso do sigilo, não divulgando os nomes das entrevistadas, trouxe a necessidade de denominações distintas para diferenciá-las, adotando-se, para tanto, a abreviação Ent para a palavra entrevistada somada a numeração, ficando Ent-1, Ent-2, Ent-3, Ent-4, Ent-5 e Ent-6. Sendo o perfil sociodemográfico das entrevistadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Características das Entrevistadas

Entrevistadas	Idade (anos)	Estado Civil	Filhos	Proeja	Ocupação
Ent-1	57	Casada	2	Primeiro ano	Dona de casa
Ent-2	29	Solteira	0	Terceiro ano	Trabalha fora
Ent-3	33	Casada	3	Ensino técnico	Dona de casa
Ent-4	30	Solteira	2	Segundo ano	Trabalha fora
Ent-5	32	Casada	2	Primeiro ano	Trabalha fora
Ent-6	63	Solteira	2	Terceiro ano	Trabalha fora

Fonte: Elaboração própria.

Posterior ao levantamento sociodemográfico das entrevistadas, destaca-se a apresentação da codificação e da descrição das falas das entrevistas, conforme exposições a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistadas ofereceram relatos acerca dos seus cotidianos de ERE no decorrer da pandemia de Covid-19, destacando, em especial, os obstáculos enfrentados. Em suas narrativas, diferentes esperas de obstáculos foram suscitadas, tais como: as dificuldades de cunho socioeconômico; a falta de conhecimento no uso das tecnologias; e a dispersão devido ao ambiente doméstico.

Com 57 anos na época da entrevista, a Ent-1 cursava o primeiro ano do Proeja, estava casada e com um filho, o qual não morava mais com ela. Ela se casou e foi mãe aos 17 para 18 anos, momento em que abandonou os estudos, pois tinha vergonha de ir para a escola grávida. Todavia, mesmo posteriormente, não voltou a estudar para cuidar do filho e, ainda, teve o seu segundo filho. Com o falecimento do seu filho primogênito, sua visão sobre a vida mudou, fazendo-a ter o desejo de retomar os estudos. Foi no colégio Pedro II que teve a sua oportunidade de voltar a estudar, mesmo que com muita dificuldade. E mesmo com a pandemia de Covid-19, não desistiu de continuar estudando, relatando que: “ainda que aconteça uma tragédia, a gente não pode desistir, a gente tem que perseverar, conquistar, sonhar. E eu estou aqui”.

Já a Ent-2, quando entrevistada, tinha 29 anos, estava solteira e sem filhos, havia acabado de ingressar na faculdade e cursava o terceiro ano no colégio Pedro II pelo Proeja. Também, morava sozinha e trabalhava fora, inclusive, acordava as quatro horas da manhã para ir trabalhar. As aulas de ERE foram dificultadas porque a Ent-2 não tinha acesso a rede *wi-fi* em casa, porém, ela utilizava a internet móvel do celular para tanto, isso feito desde o início da pandemia.

A Ent-3, quando entrevistada, estava com 33 anos, era casada e tinha três filhos (um menino de onze, uma menina de oito e um menino de quatro anos). Na época, fazia o ensino técnico em administração no colégio Pedro II pelo Proeja e, em paralelo, cursava a graduação em outra instituição de ensino. Para driblar a falta de equipamentos para acessar as aulas de ERE, revezava com o marido e os filhos o uso do computador e do celular, pois não existia equipamentos para todos na casa, já que os filhos também estavam em ERE.

A Ent-4, quando entrevistada, estava com 30 anos, era solteira e tinha dois filhos (um menino de nove anos e uma menina de seis anos). Na época, cursava o segundo ano do Proeja e trabalhava fora. Durante a pandemia de Covid-19 a Ent-4 continuou saindo de casa para trabalhar, pois trabalhava na área da saúde, saindo às cinco e meia da manhã e retornando no início da noite, as seis horas. Por vezes, chegava até mais tarde devido as horas extras trabalhadas, retornando para casa as nove da noite ou no dia seguinte após fazer plantão de vinte e quatro horas. Havendo pouco tempo para se dedicar as aulas, isso mesmo antes da pandemia de Covid-19.

A Ent-5, quando entrevistada, estava com 32 anos, era casada e tinha dois filhos (meninos de dezessete e seis anos). Também, na época, cursava o primeiro

ano do Proeja e trabalhava fora de casa durante o horário das sete e meia da manhã até as dezoito horas. Seu filho mais velho, que foi de seu primeiro casamento, morava com o pai, já o mais novo ficava com a avó paterna de segunda a sexta, o que permitia a Ent-5 trabalhar e estudar. A Ent-5 ficava com apenas um turno para assistir as aulas, limpar a casa, fazer comida e fazer as tarefas assíncronas do colégio.

A Ent-6, quando entrevistada, estava com 63 anos, era solteira e tinha dois filhos (uma mulher de 39 anos e um homem de 36). Na época, havia acabado de terminar o terceiro ano do Proeja, aguardando apenas a colação de grau. Ela trabalhava com sua filha num negócio próprio de *delivery* de comida vegana. No relato da Ent-6 há menção da falta de familiaridade com o uso de programa para assistir as aulas *online*. Ainda, a aluna oferece seu testemunho retratando a cultura de subjugação feminina presente em sua vida:

Fiquei grávida muito nova da minha filha e depois veio meu menino. Naquela época, eu não pude estudar, as mulheres eram criadas para cuidar da casa e os maridos eram ciumentos, mas eu fiquei com aquele sonho de estudar, meu coração pedia 'quero aprender'. Agora que eu estou me formando, me sinto outra pessoa, com outra cabeça, consigo sentar e conversar sobre diversos assuntos que antes não entendia, e não quero parar, vou continuar estudando.

No que tange a realidade das entrevistadas, seus relatos trouxeram impressões acerca da esperança em manter os estudos sem a possibilidade das aulas presenciais, utilizando para tanto o ERE. Os relatos também destacaram os obstáculos que elas enfrentam no decorrer do ERE. Destacando-se os seguintes trechos das narrativas:

Ent-1: No início, eu achei um pouco difícil, pois não estava muito atualizada com computador. Quando começou o ERE, eu fiquei assustada, pensei que não conseguiria, eu achei que seria muito difícil. Mas, como na minha vida eu nunca desisti de nada, ainda que as coisas parecessem muito difíceis, eu nunca desisto, eu sempre prossigo, então falei: acho que vai dar certo.

Ent-2: Tem que ter muita disciplina para fazer as aulas e poder estar sempre presente, porque é muito complicado, você acaba se acomodando, tinha aula que eu dormia. Eu chego a me sentir mal, pois, no presencial, eu era uma ótima aluna. Eu acordo muito cedo, às quatro da manhã, mas sempre estava na aula, morta de sono, mas estava. No ano passado tive uns problemas e já me tirou todo o foco; quando as aulas [remotas] voltaram, eu já não tinha mais pique nenhum.

Ent-3: Tenho que dar todo o suporte para os filhos e não tenho tempo para dedicar e focar em estudar com mais calma. Principalmente com criança, se eu estivesse presencialmente, o meu marido iria cuidar [desses afazeres]; como estou em casa, acabo assumindo. Eu já assisti às aulas do Proeja na hora da janta, de fone, com a câmera fechada e fazendo comida. [...] É difícil organizar. Eu sigo mais o fluxo deles (filhos). As aulas deles são fixas. O mais velho é de manhã e a

do meio na parte da tarde. Eu tenho que ficar olhando, acompanhando.

Ent-4: Ficou um pouco difícil o ERE, porque também se tornou remoto para meus filhos. Eu chego do trabalho e tenho que ensinar os deveres deles, além de cuidar da casa e da comida; não sobra tempo em casa para fazer as minhas tarefas do colégio. Por isso, tento fazer no trabalho, aproveitando os tempos vagos e horário de almoço. Mas eu não consigo me identificar com o ERE, porque eu não entendo muito de tecnologia, tenho dificuldades com as plataformas. Estudar em casa é muito difícil, eu tentava manter meus filhos na sala para estudar no quarto, mas sempre tinha que sair do quarto para resolver alguma situação com as crianças, então nem tento mais fazer isso; escuto as aulas pelo fone de ouvido enquanto faço a comida e limpo a casa e os deveres faço nos momentos vagos que tenho no meu trabalho.

Ent-5: A gente se vira como pode. Fico fazendo as coisas de casa enquanto escuto as aulas. Nos finais de semana fico com meu filho, então não posso estudar. Eu moro em uma comunidade onde só posso contratar a internet do local, que não é boa, outras operadoras são proibidas. Não consigo ver vantagem no ERE, porque eu não consigo prestar atenção direito nas aulas, já que, ao mesmo tempo, preciso atender as demandas da casa. No presencial, isso não acontece, não têm essas distrações domésticas. Acho que o ensino remoto limitou os professores, que não conseguem passar todo o conteúdo que passariam no presencial; também percebo que os alunos ficam com mais vergonha de perguntar e tirar as dúvidas.

Ent-6: Foi muito triste ficar longe dos meus amigos da turma e dos professores, queria estar pertinho. No início, eu assistia às aulas na casa da minha filha, porque ela e a minha neta de 16 anos me ajudavam e me ensinavam a usar o computador; eu ficava nervosa e ainda fico até hoje, mas nesse ensino remoto eu aprendi a mexer no celular, a usar a internet e até coloquei *wi-fi* na minha casa e vou continuar usando a internet; vou comprar um computador novo só pra mim. Aprendi a usar outras funções do celular, antes eu só sabia abrir o WhatsApp. Eu me aproximei mais da tecnologia, consegui encaixar melhor o estudo com o trabalho, porque o ensino remoto é mais flexível. À noite, é o período em que recebemos mais pedidos e entregamos pelo Ifood; se eu estivesse estudando presencialmente, eu não conseguiria ajudar minha filha trabalhando com ela na produção da comida. Uso mais o celular, trabalho preparando comida com minha filha. Quando começa a aula, corro para assistir; no intervalo, volto ao trabalho

O Quadro 2 elenca os principais obstáculos enfrentados por cada aluna do Proeja entrevistada, os quais foram organizados por ordem de aparição nas narrativas.

Quadro 2: Obstáculos encontrados pelas entrevistadas no ERE

Entrevistadas	Sem equipamento para ERE	Falta de conhecimento em tecnologias	Atividades
Ent-1	-	Sim	-
Ent-2	Sim	-	-
Ent-3	Sim	-	Sim
Ent-4	-	Sim	Sim
Ent-5	Sim	-	Sim
Ent-6	Sim	Sim	-

Fonte: Elaboração própria.

Sendo possível averiguar no Quadro 2 que existiu, pelo menos, um obstáculo enfrentado por cada entrevistada. Algumas das entrevistadas (Ent-2, Ent-3, Ent-5 e ENT-6) indicaram o confronto com o obstáculo socioeconômico, pois tinham falta de equipamentos eletrônicos e dificuldade de acesso à internet. Uma vulnerabilidade que já fazia parte da realidade delas, mesmo antes da pandemia de Covid-19, mas que no momento da urgência do ERE ficou mais latente (Melo; Silva; Gaia, 2022; Utsumi, 2021). Por sua vez, a falta de familiaridade e conhecimento no uso de tecnologias dos recursos digitais (equipamentos e programas) também foi apontada como obstáculo pelas entrevistadas (Ent-1, Ent-4 e Ent-6). O cenário novo do ERE fez com que as entrevistadas ultrapassassem o obstáculo de adquirir novos conhecimentos em tecnologia, conseguindo, assim, dar continuidade aos estudos (Rodrigues; Santos, 2020; Silva *et al.*, 2021; Gil; Pessoni, 2020,). Outro obstáculo enfrentado pelas entrevistadas (Ent-3, Ent-4 e Ent-5) ocorreu devido a necessidade de executar as tarefas domésticas. Por se tratar de mulheres, acabam por estar sujeitas a fazer as tarefas cunhadas culturalmente como femininas, ou seja, limpar a casa, fazer comida, lavar roupas, cuidar dos filhos e dos demais familiares (Araujo; Scalon, 2005; Simões; Hashimoto, 2012). Situação que sobrecarrega a já difícil jornada tripla de atuação, estudo, casa e trabalho, gerando distrações e desvirtuando o foco e o tempo dedicado ao ERE (Miranda *et al.*, 2017; Costa *et al.*, 2021).

Os obstáculos enfrentados pelas entrevistadas trouxeram mudanças e movimentação aos seus respectivos cotidianos. Um posicionamento impulsionado pela esperança do ERE oferecer a continuidade dos estudos em meio a pandemia de Covid-19. Ou seja, a situação-limite de suspensão das aulas presenciais, condição imposta para promover o isolamento social combatendo a crise sanitária, trouxe consigo a necessidade de driblar tal restrição, gerando a esperança acerca de um inédito viável, as aulas de ERE. Com base em Paulo Freire, o esperar trouxe à tona o uso do ERE, tendo-o como uma postura de não esmorecimento para se conquistar a manutenção das aulas escolares (Freire, 1992). Justamente, a esperança das alunas do Proeja, ao adotarem o ERE para manter o estudo em curso, sem se acomodar, implicou na transposição do cotidiano delas, na adoção de mudanças para alcançar algo desejado, as aulas online (Streck, 2010). E o não se

acomodar, significou para as entrevistadas o enfrentamento de obstáculos conexos ao ERE, sem se deixar tomar pela desesperança e, respectivo, imobilismo e/ou acomodação (Linhares; Almeida; Justo, 2022; Freire, 1992).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 mudou a rotina da população brasileira e evidenciou o impacto, principalmente, na vida das mulheres, conforme podemos observar nesta pesquisa. Os relatos das alunas do Proeja apontam para os obstáculos enfrentados na busca pela manutenção de seus estudos durante o período mais difícil da crise sanitária no país, meados de 2021. Permitindo-nos a observação de que o enfrentamento de uma situação-limite, no caso a suspensão das aulas presenciais, trouxe à toda a esperança em um inédito viável, o ERE.

Assim, a realidade destacada na pesquisa manifestou um exemplo do esperar freiriano. Sendo possível perceber a postura de esperança das alunas do Proeja na busca pelo desejo de continuar estudando, que, mesmo enfrentando obstáculos conexos ao ERE, não deixaram de tê-lo como algo almejado.

As alunas do Proeja comprovaram, que sem a implícita esperança em alcançar o ERE, não teriam conseguido lutar contra os obstáculos pertinentes ao seu uso, tais como: não possuir equipamentos eletrônicos ou acesso à internet, não ter conhecimento para usar tecnologias digitais (equipamentos e programas) e deixar-se dispersar com as atividades domésticas. O esperar das alunas do Proeja, portanto, as permitiram alcançar o alvo desejado, o ERE, o que fez que não abandonassem os estudos mais uma vez em suas vidas.

Conforme Paulo Freire, se não há esperança, não existe sonho e nem projeto a se trabalhar ou criar, não há uma possibilidade a se abraçar. É nesse sentido, que as alunas do Proeja demonstram o quanto a esperança edifica o ser humano, sendo um imperativo existencial nas lutas contra os obstáculos a se enfrentar no caminho de algo desejado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Tendências da Educação de Jovens e Adultos Pós-Pandemia de Covid-19. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 213-238, jun. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ARAÚJO, Clara Maria de Oliveira Araújo; SCALON, Maria Celi. (Orgs.) **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BERINO, Aristóteles; SADIM, Roberta. Pandemia, Travessias e Mídias em Diálogo com Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-10, jan-dez. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5840 de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, 14/07/2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, 12/12/2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. **Painel Nacional: Covid-19**. Brasília: CONASS, 14/03/2023. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

COSTA, Dálete Rodrigues da; OLIVEIRA, Raiany Marcelino de; COSTA, Rafael Lucas Brasil; SILVA, Joelma Pâmela Brandão Lopes da; GOIS, Pamela Karina de Melo. Realidade e desafios da educação de jovens e adultos no ensino remoto: uma análise no alto sertão da paraíba. *In*: VIII Encontro Nacional das Licenciaturas/VII Seminário do PIBID/II Seminário do Residência Pedagógica, 2021, *online*. **Nós passarinhos, eles passarão: esperar, agir e resistir na formação de professores**. Dez. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD4_SA104_ID942_18112021204524.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira da língua portuguesa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos; PESSONI, Arquimedes. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–18, 2020.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. Artigo original EDUCAUSE Review com tradução autorizada. **Revista Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LINHARES, Maria Isabel Silva Bezerra; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de; JUSTO, Tamires dos Santos. O verbo esperar e a busca ativa em uma escola pública: experiências educacionais em meio a pandemia. **TECERES**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 1-13, 2022.

MELO, M. S. de; SILVA, V. R. e; GAIA, R. V. Tecnologias digitais: as complexidades do cenário pandêmico no PROEJA e na EJA durante o ensino remoto. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, p. e198522, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1985>. Acesso em: 06 fev. 2023.

MELLO, Guilherme; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; GUIDOLIN, Ana Paula; CASO, Camila; DAVID, Grazielle; NASCIMENTO, Julio Cesar; GONÇALVES, Ricardo; SEIXAS, Tiago. A coronacrise: natureza, impactos e medidas de enfrentamento no Brasil e no mundo. **Nota do Cecon**, Campinas, v. 9, p. 1-23, 2020.

MIRANDA, Pauline Vielmo; SOARES, Aline Bairros; BECHER, Paula Rochele Silveira; PEREIRA, Ascísio dos Reis. Possibilidades e desafios no PROEJA: um estudo de caso através de entrevistas com professores. **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 85, 15 ago. 2017.

MOURA, Tnia Maria de Melo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de Pandemia**. João Pessoa: Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA), 2020.

RUFATO, Marcela de Andrade; MEGGIATO, Amanda Oliveira; FLORES, Cristina Steffen. A atualidade de Pedagogia da Esperança em tempos de adversidades. *In*: ZITKOSKI, Jaime José; ROBAINA, José Vicente Lima; SOARES, Jeferson Rosa (Orgs.). **Paulo Freire e a educação contemporânea**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 148-159.

SILVA, Aline Rocha Santana da; FRANÇA, Vivian da Costa; FREITAS, Julio Cesar Teixeira de; QUINTELA, Amanda Cristina Sá de Moraes. O Uso do Instagram como Estratégia Educacional num Contexto de Pandemia: um Relato de Experiência. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1309, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1309/623>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SIMÕES, Fatima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**, Diamantina, v. 1, n. 2, p. 1-25, out. 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Mulher-mercado-de-trabalho-e-as-configura%C3%A7%C3%B5es-familiares-do-s%C3%A9culo-XX_fatima.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

STRECK, Danilo R. Esperança. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Edição Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 172-173.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Aulas presenciais voltaram na grande maioria das escolas municipais e redes começam a investir na recuperação da aprendizagem**. São Paulo: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/aulas-presenciais-voltaram-na-grande-maioria-das-escolas-municipais-e-redes-comecam-a-investir-na-recuperacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 07 mar. 2023.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. Atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire em tempos de pandemia (Covid-19): enfrentamentos e (re)invenções. **Educação & Linguagem**, Campo Mourão, v. 24, n. 2, p. 193-218, jul-dez. 2021.

VIEIRA, Alexia Julia Lima. A educação não pode parar: refletindo sobre desafios e aprendizados na educação básica brasileira em meio à pandemia. *In*: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de Pandemia**. João Pessoa:

Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da Universidade Federal da Paraíba (CCTA), 2020. p. 115-129.