

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO PÓS COVID-19

PUBLIC EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS IN RIO DE JANEIRO: CHALLENGES FOR TEACHING PRACTICE IN THE POST-COVID-19 CONTEXT

Alessandra Nicodemos – alenicodemos@yahoo.com.br

Breno Ventura - breno.v.b@hotmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo central promover a discussão dos impactos dos processos de educação remota implementados durante a pandemia da COVID-19 nas escolas de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Assume destaque no trabalho os processos de resistência e de assimilação pelos docentes das diretrizes praticadas pelo poder público, onde foi conferida à educação remota um lugar central. Em contraposição às muitas contradições presentes no Ensino Remoto, devemos considerar que o processo de didatização dos conteúdos em práticas escolares é muito intrincado e se estrutura por variados e distintos procedimentos complementares que se conjugam, chocam-se, estabilizam-se e se transformam temporalmente, por outro lado, conciliam os diferentes saberes que os professores mobilizam, como o saber de sua disciplina de referência, o saber pedagógico e, principalmente o saber da experiência. No entanto, de forma aligeirada e abrupta, sem formação específica ou experiência prévia, a comunidade escolar foi inserida em um experimento social sem precedente na história recente da educação escolar no Rio de Janeiro, com o estabelecimento de uma educação remota de grande envergadura, mas com pouco alcance efetivo sobre a comunidade escolar e, em perspectiva, com poucos resultados promissores para os processos de ensino e aprendizagem, principalmente considerando as especificidades dos educandos jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Remoto; Prática Docente; Absenteísmo Digital

ABSTRACT

The main goal of this article is to promote the discussion of the impacts of remote teaching processes implemented during the COVID-19 pandemic in youth and adult education schools of the state education network of Rio de Janeiro. We focus on the processes of resistance and assimilation by teachers of the guidelines practiced by the public authorities, in which remote teaching was given a central place. In opposition to the many contradictions present in Remote Education, we must consider that the process of didatization of content in school practices is very intricate and structured by varied and distinct complementary procedures that combine, collide, stabilize and are temporally transformed, all while reconciling the different forms of knowledge that teachers mobilize, such as the knowledge of their field of reference,

pedagogical knowledge and, especially, the knowledge of experience. However, in a rushed and abrupt manner, with no specific training or previous experience, the school community was inserted in a social experiment unprecedented in the recent history of school education in Rio de Janeiro, with the establishment of processes of remote teaching of a wide scope, but with little effective reach over the school community and, in perspective, with few promising results for teaching and learning processes, especially considering the specificities of young and adult students.

KEYWORDS: *Youth and Adult Education; Remote Teaching; Teaching Practice; Digital Absenteeism*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é produto da pesquisa de mesmo título desenvolvida pelos autores e teve como foco a investigação das problemáticas enfrentadas por docentes e educandos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto do ensino remoto, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Nessa direção o artigo pretende num primeiro momento analisar as características do modelo de ensino remoto promovido pela SEEDUC no contexto da pandemia da COVID-19 e posteriormente, descrever os efeitos nos processos de escolarização dos educandos da EJA nesse modelo ao longo do ano de 2020.

Em meados de março de 2020 a SEEDUC/RJ firmou parceria com a Google para a utilização de uma plataforma de estudo, a Google for Education, destinada a alunos e professores da rede, visando oferecer educação remota durante o período de suspensão do calendário escolar; no mês subsequente, em resolução interna normatiza as orientações pedagógicas em relação ao uso da Plataforma Google for Education e ao conjunto de instrumentos que a compõem, em especial o Google Classroom e ainda, apresenta as ferramentas digitais para as aulas à distância, encaminhando os procedimentos de acompanhamento de conteúdo e de frequência dos alunos.

A pesquisa seguiu o pressuposto de que por recursos metodológicos específicos – entrevistas exploratórias e a análise de conteúdo dessas entrevistas – seria possível captar as experiências desses sujeitos, considerando serem eles os protagonistas da trajetória do ensino remoto na rede. A vista disso, os docentes foram entrevistados pelos pesquisadores, por plataforma digital síncrona, com questões elaboradas a partir de eixos temáticos específicos que contemplassem as particularidades desse momento. O campo empírico se consubstanciou em quinze entrevistas com professores e professoras¹ de diferentes regiões do estado, atuantes em disciplinas distintas e lotados na Educação de Jovens e Adultos.

A oferta para a Educação de Jovens e Adultos, conduzida pela rede estadual do Rio de Janeiro, a partir do Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA), pode ser considerada uma estratégia que procura, sem grandes investimentos, impactar os resultados escolares, todavia sem enfrentar os problemas estruturais presentes na vida docente e discente da referida rede, como, salários achatados, precarização da estrutura física escolar, superlotação das salas de aula, dessa forma, muitas de suas contradições ordinárias se amplificaram em contexto de educação digital.

O Programa Nova EJA, criado em 2013, tem como premissa uma diferenciação metodológica e de organização do tempo de conclusão, reduzido para dois anos, organizados em quatro módulos de estudo subsequente, esse modelo é optativo para maiores de dezoito

¹ Os nomes dos professores foram mantidos em anonimato e ao longo do artigo, identificamos os professores pelo número da entrevista na ordem em que foram realizadas.

anos, e obrigatório para maiores de vinte e um anos, entre aqueles demandantes do Ensino Médio. No entanto, não ocorre um investimento para sua implementação, nem mesmo a implicação de aspectos epistemológicos específicos para essa nova modalidade, considerando quem é o educando jovem e adulto.

Nessa perspectiva, o que se tem, antes do contexto pandêmico, é um quadro complexo e imerso em contradições, em que, em simultâneo, se reconhecem avanços por parte da implementação da modalidade na rede, porém pouco é assegurado no que diz respeito à prática docente e, onde o professor trabalha com a ausência de um material didático que contemple as especificidades de seu público, pois a política educacional foi e continua sendo orientada para a escolarização de crianças e adolescentes e ainda, outras implicações típicas da modalidade, como educandos que conjugam estudo e atividade laboral, dificuldades cognitivas e de aprendizagem, experiências malsucedidas de escolarização que marcam aspectos como a autoestima e o desempenho escolar dos sujeitos em processo de reinserção escolar e também, ou principalmente, às suas realidades sociais e econômicas, que trazem para o contexto escolar as profundas marcas de desigualdades sociais e concentração de renda que distinguem a sociedade brasileira e fluminense.

E a opção pelo ensino remoto, reforça obviamente tais aspectos, principalmente aqueles circunscritos ao acesso a equipamentos tecnológicos e de dados por parte dos educandos da EJA. Em artigo publicado no segundo semestre de 2020, Nicodemos e Serra (2020) indicavam que a implementação do Ensino Remoto na EJA repercutiu sobre as tendências de invisibilidades, incompatibilidades e acirramento das desigualdades nas políticas educacionais desenvolvidas no período. Neste estudo, os autores alertam que os educandos da EJA são aqueles mais atingidos pelas contradições sociais, econômicas e escolares que a pandemia carrega e a sua condição de trabalhador de baixa renda ou de trabalhador precarizado, marca distintiva dos educandos da EJA, colocou-os em patamares limítrofes de sobrevivência, o que impactou sobremaneira suas participações no modelo de ensino remoto implementado pela rede.

E buscando problematizar, de forma provisória, as consequências desta tendência geral na Educação de Jovens e Adultos no contexto pandêmico e de ensino remoto, os autores, no referido artigo, destacam que uma marca emblemática dos sujeitos da EJA constitui sua diversidade, que se materializa em muitas e diferentes dimensões: nas suas idades, nos seus desenvolvimentos cognitivos e, principalmente, muito diversos em seus processos de ensino e aprendizagem escolares, nas suas relações com a escola de EJA e seus professores. Reconhecemos, aqui que educando da EJA tem uma trajetória muito duramente marcada pela vida social e escolar, requerendo de seus professores e de seus gestores o reconhecimento dessa fragilidade - a qual é potência também, importante destacar - mas, principalmente, a consideração de suas diversidades.

Esse quadro criou um contexto propício para um significativo absenteísmo digital dos educandos da rede e, segundo dados da própria Secretaria de Educação, num relatório chamado 'Acompanhamento do Ensino Remoto', com dados dos meses de maio a julho de 2020, que analisavam todos os estudantes da rede, sejam do regular, sejam da EJA, tínhamos o quantitativo de 57,8% dos estudantes da rede sem interação digital (Rio de Janeiro, 2020). E num recorte geográfico desse levantamento, as áreas mais empobrecidas do Estado, os índices de não interatividades são ainda maiores. Em regiões como a Baixada Fluminense e a zona oeste do município do Rio de Janeiro, territórios fluminenses com concentração de população com baixa renda, o índice de absenteísmo digital chega a 70% dos estudantes (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Investigar as consequências de tais processos, na perspectiva dos professores, constituiu uma forma significativa de visibilizar um quadro onde o ensino remoto público, no caso da

política estadual do Rio de Janeiro, não se instituiu como possibilidade real e qualificada para que professores e educandos efetivassem os seus processos de ensino e aprendizagem em contexto digital. A pesquisa aqui apresentada assevera, através dos depoimentos dos professores participantes, que o ensino remoto promovido no âmbito da referida rede, aligeirado, sem garantia de acesso à internet e a equipamentos e sem intencionalidade pedagógica responsável por parte da gestão central, implicou em mais uma marca histórica de negação de direitos que jovens e adultos, educandos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro vivenciaram no ano de 2020.

CAMINHOS METODOLÓGICOS EM CONTEXTO REMOTO

Essa pesquisa se insere em uma categoria que procura fazer uma associação entre os pressupostos da perspectiva crítica da educação e os contextos escolares, considerado, assim, as suas dimensões macro e, em simultâneo, aquelas específicas das relações escolares, onde autores como Peter McLaren, Henry Giroux e Paulo Freire se destacam como referência (ANDRÉ, 2005). Considerando, como indica Bernard Charlot (2006), que a educação é um processo complexo e que implica a interface de três dimensões - a do educando, a do professor e a das políticas. Ou seja:

O que acontece numa sala de aula decorre de certo nível de realidade, do qual não podemos dar conta com conceitos "reprodução" ou "globalização", que têm a ver com outro nível de realidade. Mas não há como ignorar que a desigualdade social e o neoliberalismo igualmente produzem efeitos na sala de aula (CHARLOT, 2006, p 16).

Entendemos que, nesse processo, os professores protagonizaram uma experiência de educação e que foi estudada na perspectiva desses docentes. Assim, na busca pela compreensão maior desse movimento e do significado dessa experiência para tais sujeitos, foi necessária a utilização de recursos metodológicos que nos permitiram captar os sentidos dado pelos professores ao vivenciado e para tanto foram estabelecidas estratégias de aproximação dessa dimensão com dois instrumentos metodológicos: a entrevista exploratória e análise de conteúdo.

Concordando com Duarte (2004), para quem: "Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam explicitados" (DUARTE, p. 215). Optou-se por esse procedimento em seu formato semiestruturado com o intuito de provocar os docentes a refletir e compartilhar os sentidos atribuídos por eles mesmos às suas práticas pedagógicas.

O estudo pormenorizado, através da análise de conteúdo, permitiu entender o tipo de abordagem proposto pelos professores aos estudantes compreendendo, também, qual o alcance das diferentes experiências de ensino e aprendizagem remoto que realizaram. A análise de conteúdo consistiu na forma escolhida para lidar com tais fontes, sendo "uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações" (GIL, 1990 p. 163 apud PÁDUA, 2002). Com isso, a análise de conteúdo, a partir da interpretação dos dados coletados, se consubstancia em um meio de identificação dos conceitos ou temas abordados em um texto/narrativa, classificando suas unidades de sentido de maneira objetiva. Assim, a análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos no momento da interpretação dos dados coletados (OLIVEIRA, 2003).

A demarcação das categorias e em sequência, a identificação no texto das entrevistas das unidades de sentido possibilitam a categorização do mesmo em unidades de registro. Uma vez que as classes organizam-se conforme a significação e a orientação teórica dos pesquisadores, elas foram agrupadas em categorias previamente definidas. Nessa lógica, as entrevistas realizadas com os profissionais de educação trouxeram perguntas que se articularam em torno de eixos temáticos, abrangendo questões como: a relação entre professor-aluno em contexto remoto, acesso dos docentes a recursos digitais, fornecimento ou não de auxílio tecnológico por parte da SEEDUC, até reflexões quanto às possibilidades e limites da prática educativa em um contexto pós pandemia.

Deste modo, a prática de análise de conteúdo exercida pelos pesquisadores apoia-se também, de certo modo, no debate levantado por Elisabete Pádua (2002). Isso porque, cada educador carrega consigo suas particularidades, concepções de educação, sociedade e política em seu discurso. Cabe, portanto, aos pesquisadores a identificação e captação das exposições dos entrevistados, as interpretando em concordância com a orientação teórica de seus interlocutores. Desse modo, há maior garantia da qualidade do exercício da análise de conteúdo. Outrossim, tal metodologia de pesquisa, não se limita a uma simples interpretação, pois também engloba dimensões sociais, históricas e culturais que auxiliam na captação dos sentidos enunciados em cada entrevista trabalhada.

ENSINO REMOTO: ENTRE INCOMPATIBILIDADES E NEGAÇÃO DE DIREITOS A EDUCAÇÃO

Ao observarmos o desdobramento das questões em torno do ensino remoto em redes públicas de ensino no âmbito Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente marginalizada e pouca assistida pelo poder público, percebemos não somente entraves que freiam - quando não impossibilitam - a efetivação do processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, como também uma desatenção no que concerne às realidades sociais de seu público demandante. Nesse caso, discorreremos de trabalhadores e trabalhadoras, jovens e adultos, das mais variadas realidades sociais, que se dispõem a reinserção no espaço educacional e nele encontram possibilidades de uma nova trajetória laboral, acolhimento e novas percepções do mundo em que vivem, enfim, processos emancipatórios que a escola potencialmente poderia proporcionar a esses educandos.

Tal realidade foi identificada nas entrevistas e através desses relatos, foi possível reconhecer que, os educandos, impelidos para um contexto inesperado, se depararam com a necessidade de usufruir de ferramentas digitais sem preparo prévio ou, em alguns casos, o domínio tecnológico para tal feito. Estudantes que viam agora o mundo que conheciam alterar sua dinâmica em suas mais diversas camadas, além de um novo contexto de disseminação gritante de uma pandemia que ceifava cada dia mais e mais vidas, tinham de preocupar-se também em assegurar uma conexão efetiva para obter a aprendizagem que aprendera outrora de maneira convencional. Logo, essa adesão encontrou barreiras justamente nas especificidades do público dessa modalidade, que se trata, basicamente, de estudantes em realidades de vulnerabilidade social, agravada pela pandemia e com pouca familiaridade tecnológica ou sem qualquer garantia de acesso a dados e equipamentos que assegurassem seu aprendizado. Isso pode ser reconhecido no relato de dois professores participantes da pesquisa abaixo:

Outra questão, eles tinham a dificuldade na abordagem do conteúdo na aula presencial, imagine com uma ferramenta que eles não dominavam, o "Classroom", assistir às aulas, então a participação era mínima, é como eu disse para você, a gente tomava mais tempo das aulas, das nossas conversas,

com eles comunicando a frustração deles com a nova realidade do que com o conteúdo propriamente dito (Entrevista 01, 2020)

A gente percebeu que os alunos começaram a se dispersar, claro que tudo isso aliado a dificuldade de acesso, a falta de equipamentos para acessar, que é o grande problema que a gente tem, a maioria dos alunos não possui equipamentos e não possui acesso à internet, e aí os alunos começaram a se dispersar, a não ter mais o interesse, a gente percebeu que as atividades não eram mais entregues, não tinha mais interação, e a gente chegou a não ter interação alguma com o aluno cerca de meses. Então você colocava lá e o aluno entrava, marcava presença e só, e não fazia mais nada (Entrevista 02, 2020).

Destaca-se, ainda, nesse quadro de radical absentéismo digital, as questões de vulnerabilidade social e econômica que marcavam os discentes da EJA em seus contextos de vida, principalmente em relação à inserção no mercado de trabalho, Nicodemos e Serra (2020) identificam os impactos da pandemia para os trabalhadores/estudantes da EJA:

Na primeira semana de agosto de 2020, a taxa de desocupação no Brasil alcançava 13,3%, com uma alta de aproximadamente três pontos percentuais em relação ao início de maio. Dados da PNAD Covid-19 (IBGE, 2020) indicavam que, em julho de 2020, 23% das pessoas sem Educação Básica completa não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade onde vivem, (...) é bastante provável que muitos alunos da EJA se encontrem nessas situações, ou seja, estão desocupados e com poucas chances de procurar trabalho. Enquanto isso, outra grande parcela de trabalhadores, principalmente os jovens, lançou-se às ruas na tentativa de gerar renda, aumentando, assim, o risco de contaminação de seus corpos e de suas famílias (2020, pg. 6).

Essa realidade de vulnerabilidade social e econômica, consequência da ampliação da precarização das relações de trabalho e do desemprego em contexto pandêmico aparece de forma bastante emblemática no seguinte relato:

Na EJA teve muito aluno e aluna procurando cesta básica, e na escola teve recurso, dinheiro do Estado, mas não cobria todos os alunos, eram 300 cestas para 1000 alunos, não dava para todo mundo, tinha fila de espera, uma coisa absurda. Fizemos uma campanha na escola de arrecadação de alimentos, e os alunos do NEJA me procuraram no privado e a gente conseguia cesta básica para eles (Entrevista 03, 2020).

Nessa perspectiva, explicita-se que as desigualdades digitais são como um microcosmo das desigualdades sociais mais amplas, sendo que ambas têm relação direta entre si. Destaca-se que a popularização da internet, fora da esfera das classes médias, é relativamente recente, tendo uma maior projeção apenas por volta dos anos de 2010, especialmente através do maior acesso aos smartphones (Parreiras, 2008; Miskolci e Baliero, 2018 apud MACEDO, 2020). No entanto, dados da pesquisa TIC Domicílios realizada em 2019, que trata diretamente sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, apontam que 20 milhões de domicílios não possuíam internet, número correspondente a 28% da quantidade total. Além de que, o letramento digital é igualmente desigual na sociedade brasileira, e a afinidade com os aparelhos tecnológicos, embora variável em graus de motivações, também diz respeito a um recorte de classe, "Os usos são muito diversos e relacionam-se com diferenças ligadas à escolaridade, ao capital cultural, à idade, ao tipo de inserção profissional, entre outras variáveis" (MACEDO, 2020, pg.226).

Constata-se, portanto, a dificuldade do acesso enquanto um fator preponderante em todas as entrevistas de professores atuantes no NEJA. Acompanhado do absentismo digital, temos uma baixa interação e adesão, com pouca participação efetiva dos discentes. A ineficiência do Estado em atender as necessidades de acesso ao público demandante da EJA resultou em um processo de maior evasão, pouca adesão e mínima aprendizagem a quem se dispôs esforçar-se para concluir sua trajetória educacional durante o contexto pandêmico. Esses poucos que se dispuseram a tentar concluir sua escolarização em meio a condições tão desfavorecidas são como pontos fora de uma sinuosa curva, onde a tendência é a desistência e o desamparo. É o caso da educanda relatada na entrevista 04:

Uma aluna que venceu todas as barreiras. Ela mora num lugar muito ruim, em uma região muito pobre, lá no Guandu, depois se vocês tiverem oportunidade de pesquisar, é um dos bairros mais pobres aqui em Engenheiro Pedreira, município de Japeri. Então é uma região bem distante, que tem inclusive dificuldades com antenas de telefonia. E essa aluna não tinha celular. E aí, os relatos dela, dos colegas e da própria coordenação, eram de que ela conseguiu ganhar um celular do pessoal da igreja. E essa aluna, pasmem, ela ia de bicicleta ou a pé de lá do Guandu para o centro de Engenheiro Pedreira, que é uma distância de uns 30 minutos a pé, para usar o wi-fi da igreja. Então, se o culto lá na igreja dela começava às 19h, ela chegava às 17h. Ela pediu autorização para usar wi-fi e ela fazia assim: vamos supor, na segunda-feira, ela ia e quando chegava lá recebia todas as tarefas dos professores pelo grupo do WhatsApp. E aí, no outro dia, ela ia para casa e fazia as tarefas e no outro dia, quando ela ia para igreja, ela entregava as tarefas (Entrevista 4, 2020).

Os esforços da educanda não devem ser observados como a de um 'sujeito que vence todos os obstáculos impostos pela vida', tal como tem sido comumente banalizado pela ideologia neoliberal que comumente assimila ascensão social aos esforços educacionais e pessoais individuais, e, em geral, 'responsabilizando os sujeitos por suas realidades de vida, como se tal realidade não estivesse circunscrito às determinações econômicas nos marcos de uma sociedade capitalista periférica e extremamente desigual (NEVES, 2015). Colocar luz sobre essa experiência como esforço analítico e opção teórica-política da pesquisa é reconhecer o grave quadro social e econômico que estavam mergulhados os educandos da EJA, reconhecendo, ainda, que o poder público, no caso da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, não promoveu efetiva ação de política pública para enfrentar essa problemática, que seria a de promover de fato a democratização de acesso de equipamentos e dados para os estudantes, possibilitando que o ensino remoto, não ficasse meramente assentado nos contratos milionários com plataformas digitais educacionais privadas, que em última instância se consubstanciam em desperdício de verbas públicas, pois ao se não garantir aos estudantes recursos e possibilidades de acesso, viabilizou-se um processo de subutilização do investimento realizado, como certifica esse relato:

Tinham a questão que o Estado prometeu que ia dar um chip de dados aos alunos, então nós acreditamos, nós passamos até por mentirosos, os professores. Nós ficamos empolgados porque achamos que esse problema seria sanado e não foi. E os alunos frustrados com o professor, que nós temos o contato direto com o aluno, e quando a gente prometeu esses dados os alunos ficaram na expectativa de receber esses dados, então, o que ocorreu? O aluno ficava sem internet, e aí quando nós recebíamos o trabalho ou qualquer coisa que nós apresentávamos para ele e queríamos o retorno, aquilo vinha só 2 ou 3 meses depois e não é porque o aluno foi irresponsável, é porque o aluno não tinha internet, quando o aluno tinha os dados ele enviava o trabalho (Entrevista 01, 2020)

Nesse caso o que temos é uma situação de vulnerabilidade pelo estudante da EJA, seja pela necessidade de cuidar dos familiares em casos de enfermidades, de procurar empregos em um cenário de perda deste último, ou, até mesmo, de desamparo social, escolar e tecnológico, tanto do manuseio quanto acesso à internet, materializando realidades alarmantes, que diz respeito à incompatibilidade entre a realidade concreta dos estudantes e o modelo remoto ofertado.

IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA

Esse item pretende problematizar os efeitos do ensino remoto nos processos de escolarização vivenciado por docentes e educandos ao longo de 2020, na perspectiva de reconhecimento que tal processo foi marcado por forte absenteísmo digital e a ausência de políticas públicas para o acesso remoto para professores e educandos, como foi analisado no item anterior. Nessa direção vamos abordar dois aspectos desse processo e que de forma recorrente foram identificados na análise de conteúdo das entrevistas como um padrão de experiência docente em contexto remoto.

O primeiro aspecto é relacionado a constituição de redes de apoio por parte dos professores e gestores escolares na intenção de solucionar os entraves vivenciados no contexto digital e da ausência de direção pedagógica por parte da gestão central da rede para o desenvolvimento do ensino remoto. O segundo aspecto está relacionado a relação do docente com a tecnologia e o seu desdobramento nas opções didáticas e práticas docentes desenvolvidas por esses professores ao longo do ano de 2020.

Sobressaimos, assim, a insuficiência significativa de diretrizes objetivas e com intencionalidade pedagógica por parte da gestão central da SEEDUC ao longo do ano de 2020, somada a tendência, já identificada, da ausência de políticas que viabilizassem a conectividade para professores e educandos em contexto remoto. Alves, Silva e Alves (2020) identificam em estudo sobre as políticas para a EJA da SEEDUC em 2020, a partir do processo de análise crítica da narrativa institucional presente – ou ausente - nos documentos oficiais publicados no período, um 'apagão educacional' (pg. 03), ou seja, a ausência de comunicação institucional e oficial que norteassem o trabalho pedagógico remoto dos professores e das escolas. Esse quadro é bastante recorrente nos depoimentos dos professores, em destaque:

Bem, a SEEDUC ela não tinha um controle acerca do trabalho do professor e nem acerca do trabalho do aluno. Nós ficamos soltos e desnorreados, durante muito tempo sem saber o que fazer, como fazer, vinham informações desconexas, uma em cima da outra. Então, na verdade, a gente tentou fazer algo, usando o bom senso. Mas, se o aluno está fazendo, se o aluno não está fazendo, se o aluno tem conectividade, se não tem conectividade, se o professor tem conectividade ou não, isso ficou muito solto (Entrevista 4, 2020).

Eu tinha flexibilidade total, só que eu me sentia largada, me senti largada no sentido assim, 'faz aí minha filha, faz o teu milagre', que é o que fazem conosco no Estado, uma série de problemática e a gente vai fazendo nosso malabarismo, porque eu, particularmente, acredito na educação para transformação, então eu arregaço as mangas, vou procurando meus meios, a minha didática, a minha metodologia, a minha pedagogia, e foi isso. (Entrevista 5, 2020).

Nessa dinâmica de flexibilidade – ou ausência - de diretrizes pedagógicas intencionais por parte do nível central, professores e discentes seguiram na construção de um ensino

remoto alicerçado nos contextos internos das escolas e nas redes de apoio estabelecidas em cenários de colaboração, solidariedade e apoio mútuo entre os profissionais da própria escola. Esses cenários de apoio mútuo se desenvolveram em muitas dimensões, ajuda emocional, apoio financeiro, conforto afetivo e principalmente, apoio ou formação em letramento digital para aqueles professores e professoras que não tinham nenhuma familiaridade com equipamentos e plataformas digitais de educação. É bastante significativo esses relatos e eles expressam a potência da escola pública no engajamento de seus trabalhadores, professores e gestores, parafraseando uma dinâmica muito destacada no tempo presente, 'eram eles por eles'. Alguns trechos abaixo indicam essa dimensão:

Então, o Google Classroom no Estado, assim que lançou, eles mandaram um link com passo a passo, como deveríamos usar. Alguns colegas se ajudaram, já mandaram vídeos de passo a passo como, por exemplo: criar os materiais, como postar, [...] como enviar para cada aluno e aí a gente foi aprendendo. Então, a gente foi mexendo e aprendendo (Entrevista 6, 2020).

A gente tem alguns profissionais dentro da escola, por exemplo, meu diretor-geral, ele é técnico em informática, então muita das coisas ele acaba mediando, outra pessoa que é um dos nossos professores, que entende bastante também, ele é o viabilizador das tecnologias da nossa escola, então a gente precisa de algo a gente recorre a ele, então ele se tornou, assim, o nosso *Google tech* da escola. Se tinha alguma dificuldade, onde a gente não sabia mediar entre nós, a gente buscava ele, então o que a escola ofertou estava dentro do nível de possibilidades que a escola tinha, que como eu falei a SEEDUC propunha algumas coisas, mas não necessariamente aquilo efetivamente alcançava as nossas necessidades e possibilidades (Entrevista 4, 2020).

Os diretores tentavam viabilizar dentro dos nossos incômodos, das nossas solicitações, o que a escola fazia com muita frequência eram reuniões, com muita frequência, sem exagero, a gente teve por volta de 20 reuniões pedagógicas, de reformulação, de reorganização de estratégia: "não está dando certo isso, tem alguma ideia?" "Olha a gente pegou uma experiência de outra escola assim, estamos mostrando para vocês, para ver o que vocês acham". Então a escola sempre mostrou para a gente esse espaço de diálogo, e também uma possibilidade de busca de resolução de problemas que talvez eles não tivessem solução imediata (Entrevista 4, 2020).

Destaca-se, ainda, redes de apoio aos professores que se estabeleceram em seus contextos familiares, ou seja, professores que contaram com o apoio e formação digital de seus filhos ou cônjuges, escancarando os níveis de abandono que parte desses profissionais vivenciavam por parte da gestão central em contexto remoto:

Eu nunca tinha usado antes, e foi muito difícil para mim. Eu pedi auxílio dos colegas, na hora de lançar nota e até para o meu filho, para separar o conteúdo e postar. Foi assim, fui me virando para lançar o conteúdo para os alunos na Plataforma (Entrevista 7, 2020).

Eu tenho uma filha que é pedagoga em uma escola particular, e eles estavam trabalhando com *Classroom*. Então a Carol, minha filha, chegou e eu falei assim "Carol como eu faço para postar aula?" "Como eu faço para botar uma frequência ali?" Então a minha filha pegou e me ensinou como trabalhar. Depois, foi cutucando mesmo (Entrevista 8, 2020).

Esse quadro de domínio tecnológico ou não por parte dos docentes aparece de forma bem diversificada no conjunto do material analisado, pois em muitas entrevistas professores indicavam, também, domínio qualificado do uso de tecnologia e da busca de estratégias educacionais distintas para os seus educandos, inclusive estratégias que considerassem as especificidades dos educandos da EJA, como atesta esse trecho:

Em relação à atividade pedagógica, eu busquei tentar simplificar o conteúdo da melhor maneira que eu pude no sentido de que esse aluno tivesse condição dele sozinho, entender o que eu estava tentando trabalhar com eles. Então eu usei muitos textos interdisciplinares, eu usei muitos vídeos, eu gosto, então eu trabalhava o conteúdo pedagógico e o conteúdo teórico da disciplina, trazendo um vídeo para eles fazerem a correlação com o cotidiano e assim tentar facilitar a compreensão do conteúdo. Por parte dos alunos, infelizmente, as limitações também eram grandes, então, nessa turma, por exemplo, eu tinha três alunos, duas alunas, na realidade, que acessaram a plataforma, mas a gente não tem como garantir que essas alunas acessaram o conteúdo, porque não havia controle nesse sentido. (Entrevista 9, 2020).

Portanto, a questão impeditiva do desenvolvimento minimamente qualificado do ensino e aprendizagem no contexto remoto estudado, estava centrado, em forte medida, nas estratégias que de forma autônoma e engajada os professores criaram para os muitos desafios que atravessavam. Nessa procura destaca-se o uso do aplicativo *WhatsApp* como substituição da plataforma pedagógica contratada pela SEEDUC, que seguiu subutilizada como interação pedagógica, funcionando quase exclusivamente como espaço de controle da frequência dos professores, que postavam conteúdos, atividades e avaliações como validação de sua frequência laboral, aferida e controlada remotamente pelo nível central.

O WhatsApp é um aplicativo de mensagens e chamadas de voz para aparelhos smartphones e pode ser acessado em multiplataformas, tendo a possibilidade de acesso sem o uso ou cobrança de dados do usuário em muitos pacotes de telefonia móvel comercializados atualmente. Dessa forma, é um aplicativo bastante usual em diferentes camadas sociais, mas ganha centralidade para setores de baixa renda e em consequência, para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A migração para o WhatsApp, como ferramenta pedagógica, relatada pelos professores em todas as entrevistas que realizamos, precisa ser analisado em movimentos docentes anteriores a pandemia, ou seja, os professores e gestores já usavam esse aplicativo, para comunicação e interação entre as turmas e os educandos. A motivação para tal uso é apresentado por diferentes aspectos, em comum o reconhecimento que o estreitamento dos laços de aproximação dos professores e estudantes é elemento essencial para uma escolarização mais plena desses sujeitos; comunicação desde aquelas do cotidiano escolar, como suspensão de aulas até aquelas vinculadas a aspectos afetivos e pedagógicos, esses trechos asseveram essa questão:

Bem, minha escola tem por hábito todo ano, como é NEJA, no início do semestre criar grupos de WhatsApp das turmas, isso é uma prática, então ano passado as turmas foram criadas nas primeiras semanas, os alunos foram incluídos nelas, os professores também, os professores que querem, expor o seu número de celular, eu não vejo problema nisso, então estou em todos os grupos, então, quando teve a pandemia eu permaneci nos grupos de WhatsApp (Entrevista 03, 2020).

O grupo de turma eu utilizava já, por conta a área de risco, às vezes tinha problema de falta d'água na escola, a gente tinha problema de tiroteio, a gente tinha alguns outros problemas, às vezes alguns alunos faltavam por

algum motivo, então eles utilizavam o grupo do WhatsApp para comunicar, 'avisa ao professor que não vou estar aí', 'que não vou para a escola' e a gente tinha essa ferramenta. Teve um ano, acho que tem uns dois ou três anos que eu passei as atividades do Enem para os alunos para eles fazerem. A gente tem que utilizar as ferramentas, por quê? Os alunos do noturno, muitos deles adultos, eles trabalham, eles não têm condições de copiarem a matéria do quadro, então a gente postava o conteúdo, alguns alunos copiavam, tiravam foto e postavam as imagens do caderno no grupo para os outros colegas. (Entrevista 10, 2020).

Independente da pandemia, eu sempre usei muito WhatsApp com eles, porque você sabe que o Estado, ele não dá o apoio que a gente precisa ao nível de material, e língua portuguesa você trabalha muito com texto, e língua inglesa também. Então, se você vai para a sala de aula para ficar copiando, copiando, copiando, copiando, a aula vai embora, ainda mais de inglês, só passam a aula copiando. Então eu já usava, em anos anteriores, a gente no início do ano cria grupos de WhatsApp, eu sempre mandava pelo WhatsApp as coisas mais longas para eles copiarem ou imprimirem, ou no meu caso, eu sempre permitia que eles usassem o celular para eles acessarem a atividade na sala de aula (Entrevista 8, 2020).

Então, em contexto remoto, o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica se amplia, ganhando centralidade como o espaço de repositório dos conteúdos, de aplicação e entrega de avaliação, de interação pedagógica para a explicação dos conteúdos e ainda como espaço de apoio emocional e afetivo dos professores na relação com os alunos, como destaca-se nos trechos abaixo:

Eu colocava a atividade, uma narração, um título, a data, a narração, no conteúdo e encaixava o texto e o *Google Forms*, ou *Word*, ou um pdf com exercício, no link. E eu ia para o *Whastapp*, para o representante de turma e narrava: "Bom dia, hoje dia 18 de março, a aula já está lá, "O que eu quero de vocês olhem nessa aula". Então aí, eu ia explicando, o texto, o exercício oral, no áudio por WhatsApp. Era assíncrona e usando diferentes ferramentas, mas o material estava lá no *Google Classroom* (Entrevista 09, 2020).

Essa interação pelo Whastapp eu acho que foi muito importante, porque eu consegui alcançar aqueles que estavam fora do sistema, que era a tal da 'sala de aula virtual', e por isso eu entendo que eles estavam excluído. Então, aqueles estudantes que se sentiam mais confortáveis com a minha explicação, de repente pelo Whastapp, ou se sentiam mais confortáveis em me perguntar coisas relacionadas ao aplicativo e ao acesso, acabaram tendo uma evolução de notas, uma evolução de entrega de materiais, um número de frequência registrada maior, não só na minha disciplina mas em outras, porque eu acabava tentando ser algum canal, de contato com outros professores (Entrevista 13, 2020).

Eu tive aluno, eu tive dois alunos que foram o ano todo pelo WhatsApp, porque eles simplesmente criaram trauma, tentavam entrar na plataforma, tentavam e não conseguiam, e desistiram e como eu, por opção, porque a gente não era obrigado, mas eu queria ter essa proximidade maior com eles, e a questão do próprio WhatsApp era uma forma mais fácil para eles acessarem, então eu acabava postando o meu conteúdo na plataforma, porque de certa forma eu era vista por lá, pela SEEDUC, mas também postava pelo WhatsApp, para os alunos de fato terem acesso (Entrevista 01, 2020).

Uma panaceia de possibilidades, em um aplicativo bastante limitado, foi o caminho encontrado pelos professores para minimamente garantirem o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, já que com o seu uso rompiam com a maior problemática que o ensino remoto trouxe para esses sujeitos, a incontornável realidade de que jovens e adultos não tinham acesso a equipamentos e dados para suas interações pedagógicas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência dos docentes apresentada no trabalho foi possível analisar uma realidade que é comumente pouco reconhecida, os cotidianos das escolas, e no caso dessa pesquisa, o cotidiano possível construído por professores e educandos da Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, ao longo do ano de 2020. A pesquisa possibilitou que esses sujeitos pudessem narrar suas experiências diante da realidade do ensino remoto e dos muitos desafios que tiveram que atravessar.

Acreditamos que esses desafios também ligam-se à natureza de seu público, composto, basicamente, de trabalhadores e trabalhadoras, pessoas que costumam conjugar a jornada laboral com a carga horária estudantil, a fim de completar sua escolarização. Com a crise sanitária de 2020, as dificuldades que esses educandos tiveram que enfrentar ampliaram-se ainda mais, visto a necessidade de adaptar-se a um novo contexto social, econômico e educacional.

Dessa forma, o acesso e a interatividade educacional se deu de maneira acanhada, principalmente a partir da implementação, por parte da SEEDUC, de uma plataforma que tinha pouca afinidade com as ferramentas de interatividade que os educandos usavam em suas vidas cotidianas e ainda, uma plataforma que implicava no uso de dados para a sua conectividade, o que dentro da realidade de vulnerabilidade social dos educandos não era viável; destacando-se, também, que o poder público se isentou, ao longo de 2020, da garantia de conectividade para os estudantes e os professores. O resultado desse quadro não poderia ser mais desordenado, marcado por uma grande evasão e principalmente por uma ínfima interação por parte dos estudantes. Ademais, percebe-se também a sobrecarga de trabalho dos professores, junto da necessidade de certa rearticulação por parte desse corpo docente do seu fazer pedagógico, dado que o professor agora tinha que construir novas possibilidades pedagógicas para a sua atuação.

Dessa forma, contradições que já se faziam anteriormente presentes no âmbito educacional mesclaram-se com os novos entraves que educadores e educandos tiveram agora que se deparar. A modalidade ainda respira, com avanços e recuos que permeiam a sua própria história em nosso país e este trabalho, junta-se aos esforços daqueles que militam, pesquisam e atuam na EJA, e que fazem parte de um movimento maior de resistência, composto por sujeitos comprometidos com a modalidade e que vislumbram, em suas ações políticas e de produção acadêmica, a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e de fato garantidora do acesso e permanência a educação para trabalhadoras e trabalhadores brasileiros demandantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

REFERENCIAS

ALVES, A.; SILVA, H.; ALVES, L. Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020). **Revista Cocar**. Edição Especial N.11/2022 p.1-18

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 31, jan-abr. 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

MACEDO, Renata. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2020.

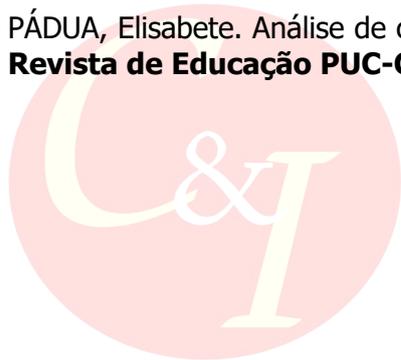
NEVES, L. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In NEVES (org.) **A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NICODEMOS, A.; et al. Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA-RJ. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 1-24, 2020.

NICODEMOS, A; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 871-892, 2020.

OLIVEIRA, E. [et. all] Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PÁDUA, Elisabete. Análise de conteúdo, análise de discurso: questões teórico-metodológicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 13, pg. 21-30. Novembro de 2002.



Revista
Ciências & Ideias