

Os desafios plurais da pandemia da COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos na percepção de professores do segmento

The plural challenges of the COVID-19 pandemic in Youth and Adult Education in the perception of teachers inside the segment

Vitor Rodrigues Muzel
Michel Pisa Carnio
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
São Carlos-SP-Brasil

Resumo

A presente pesquisa objetivou investigar os desafios plurais vivenciados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o conturbado período da pandemia da COVID-19. Para a obtenção de dados, utilizamos entrevistas de grupo focal e aplicação de questionários para professores dessa modalidade de ensino de duas escolas estaduais. Os dados foram trabalhados a partir da análise textual discursiva de Moraes (2003), oportunizando a construção de quatro categorias de análise: i) A nova rotina escolar; ii) A imprescindibilidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); iii) As lacunas geradas pela pandemia da COVID-19 nos processos de escolarização; e iv) A exaustão causada pelo Ensino Remoto Emergencial. Os dados revelam que, durante esse período, foi escancarada ainda mais a urgência de refletir sobre as TDIC na educação pública; pensar na formação continuada de professores e discutir sobre o letramento digital de educadores e educandos. Além disso, a pandemia evidenciou a sobrecarga de professores; as lacunas criadas na formação dos estudantes e os agravantes socioeconômicos ocasionados durante a crise pandêmica.

Palavras-chave: EJA; Pandemia de COVID-19; TDIC; Ensino Remoto Emergencial; Letramento Digital; Formação de Professores.

Abstract

This research aimed to investigate the plural challenges experienced by YAE during the troubled period of the COVID-19 pandemic. To collect data, we used focus group interviews and questionnaires with teachers of this modality in two state schools. We analyzed the data through Moraes's (2003) discursive textual analysis, allowing the construction of four categories of analysis: i) The new school routine; ii) The indispensability of DICTs; iii) The gaps caused by the COVID-19 pandemic in schooling processes; and iv) The exhaustion of Emergency Remote Learning. The data revealed the urgency of reflecting on digital information and communication technologies (DICTs) in public education, the need to think about the continuing education of teachers, and discussing the digital literacy of educators and students. Furthermore, the pandemic highlighted teachers' overload, the gaps that emerged in students' training, and the socioeconomic aggravations during the pandemic crisis.

Keywords: Youth and Adult Education; COVID-19 Pandemic; Digital Information and Communication Technologies; Emergency Remote Teaching; Digital Literacy; Teacher Training.

Introdução

Em dezembro de 2019, a China notificou a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre casos clínicos desconhecidos na província de Wuhan. A enfermidade logo ficou conhecida como doença do coronavírus 2019 (COVID-19), que se trata de uma infecção respiratória aguda grave causada pelo vírus SARS-CoV-2. O coronavírus, rapidamente, disseminou-se pelo mundo e, ao chegar ao Brasil em fevereiro de 2020, logo passou a ser reconhecido como emergência nacional de saúde pública pelas autoridades médicas (Tao *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2020).

Diante da grave crise multidimensional, não é difícil imaginar que a pandemia influenciou os rumos da educação no Brasil. Como medida mitigatória, as instituições de ensino foram fechadas por um longo período. A partir disso, passamos a enfrentar um dos maiores desafios da educação pública: o Ensino Remoto Emergencial em todos os níveis e modalidade de escolarização, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o advento da pandemia, as escolas se depararam com índices ainda maiores de evasão escolar e perdas significativas de aprendizagem (Arruda; Osório; Silva, 2020). Todavia, a decisão de fechar as escolas durante o evento pandêmico foi bastante estratégica, vide o que argumenta Arruda, Osório e Silva (2020, p.263):

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus.

Conforme explicam Leite, Lima e Carvalho (2020), o Ensino Remoto Emergencial – implementado durante a pandemia da COVID-19 – não implica, necessariamente, no que se denomina de Educação a Distância. Embora ao longo do trabalho utilizaremos as duas terminologias como sinônimos, a Educação a Distância (EaD) é mais abrangente “porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos” (Leite; Lima; Carvalho, 2020, p. 264). Independente da terminologia, ambos são intermediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e são realizados em ambientes diversos, mas, conceitualmente, diferem-se no planejamento e na organização das duas modalidades.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (Leite; Lima; Carvalho, 2020, p. 265).

A Educação Remota Emergencial, por outro lado, é implementada sem planejamento prévio devido à situação de crise. Nesse sentido, a existência do Ensino Remoto Emergencial decorre da excepcionalidade do momento de distanciamento social e a situação de calamidade pública sem precedentes. Diante do novo cenário estabelecido, o ensino emergencial pressupõe uma mudança temporária no desenvolvimento das práticas pedagógicas e na entrega de conteúdos curriculares (Leite; Lima; Carvalho, 2022).

Diferentemente da EaD, a Educação Remota Emergencial

envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial as aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (Leite; Lima; Carvalho, 2020, p. 265).

As TDIC, tão necessárias durante as aulas remotas, referem-se às ferramentas digitais, como celulares, *notebooks*, *tablets*, computadores de mesa (*desktop*), projetor, entre outros. Vale mencionar que, nos estudos antropológicos, as tecnologias não se restringem ao momento atual. Embora as TDIC sejam relativamente recentes, coincidindo com o mundo globalizado e com o surgimento da internet, as tecnologias estão presentes na vida do *Homo sapiens* desde os períodos mais remotos. A espécie humana é a única capaz de alterar os processos naturais para seu usufruto por meio do aparato tecnológico e, a partir disso, a humanidade produz cultura com instrumentos cada vez mais sofisticados (Mota, 2018, p.47).

Nesse sentido, um machado de pedra polida na Pré-História, um escudo de metal fundido da civilização assíria na Antiguidade, um moinho d'água na Idade Média e o computador nos dias atuais são considerados tecnologia. Cada um contextualizado na sua época representa um instrumento criado pelo ser humano para mediação no processo de transformação da natureza, que se traduz na transformação da própria condição humana.

Gondeau *et al.* (2021), ao analisarem as implicações da pandemia na educação, observaram uma maior necessidade do uso de materiais pedagógicos digitais como reflexo do ensino remoto implementado, além do papel ainda maior da família na educação dos seus filhos e/ou responsáveis legais. “A pandemia não só levou ao fechamento de escolas em muitos países, muitas vezes por várias semanas, mas também acelerou a digitalização da educação e ampliou o papel dos pais no apoio ao trabalho escolar dos filhos” (Gondeau *et al.*, 2021, p. 1273, tradução nossa).

O fenômeno da exclusão digital, intensificado na pandemia, expressa-se de diversas maneiras. Inicialmente, observa-se processos desiguais de acesso a recursos e ferramentas digitais entre as diferentes classes sociais. Ou seja, existe uma evidente divisão digital entre a classe trabalhadora e a classe média/alta no que concerne à acessibilidade de recursos tecnológicos e digitais (Gondeau *et al.*, 2021).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Tecnologia da Informação e Comunicação – PNAD Contínua TIC (Brasil, 2020) reforça o argumento da divisão digital. Segundo a pesquisa, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros. A pandemia, por sua vez, tem gerado ainda mais necessidade de acessibilidade às TDIC por parte de estudantes e professores (Arruda; Osório; Silva, 2020). No entanto, o simples acesso a um computador e a conexão com a internet não garantem eficiência ao ensino remoto. Afinal, o ensino a distância é dificultado, entre outros fatores, em domicílios com apenas um computador compartilhado e em espaços inadequados para estudar (Gondeau *et al.*, 2021).

Além da necessidade de acesso, há exigência de habilidades e competências digitais para o manuseio de ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino remoto. Nesse aspecto do letramento digital, é importante reiterar que o desafio de lidar com as imprevisibilidades do Ensino Remoto Emergencial se aplica aos estudantes, aos professores e à família. Novamente, Gondeau *et al.* (2021) citam que as camadas mais populares têm menor familiaridade com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, pois “as crianças de famílias de classe alta/média têm a oportunidade de desenvolver habilidades digitais mais cedo do que as famílias da classe trabalhadora” (Gondeau *et al.*, 2021, p. 1273, tradução nossa).

Além do supramencionado, existem usos desiguais das TDIC para fins de aprendizagem. Enquanto as classes populares são mais propensas ao uso desses recursos

como entretenimento e lazer, as classes elevadas inclinam-se para o uso no âmbito do trabalho e da educação (Gondeau *et al.*, 2021).

Os autores citam, além da divisão digital, os fatores culturais na esfera familiar como aspectos importantes na educação dos alunos. A divisão cultural a que se referem indica disparidade no capital cultural familiar entre as diferentes classes sociais. Muito antes do cenário pandêmico iniciar, a família já desempenhava função fundamental na escolarização dos alunos, conforme defende Lahire (2008) e Cunha (2007). Mas a pandemia intensificou a coparticipação familiar nos processos educativos, já que os professores não estavam fisicamente perto dos estudantes.

Surge outro elemento pertinente no que concerne ao apoio desigual das escolas, sendo denominadas por Gondeau *et al.* (2021) como “divisão estrutural”. Frente às crises pandêmicas, esperava-se que as escolas e o Estado poderiam fornecer maior apoio assistencial para alunos mais vulneráveis socioeconomicamente. Todavia, os autores revelaram que, paradoxalmente, os recursos materiais e humanos investidos no fornecimento de apoio educacional foi maior para as classes hegemônicas. Assim, concluem que as “divisões digitais, culturais e estruturais representam barreiras à capacidade dos pais de fornecer suporte adequado para os filhos durante o ensino à distância” (Gondeau *et al.*, 2021, p. 1273).

A EJA insere-se em tal contexto turbulento de formas explícitas de exclusão (social, escolar e digital), barreiras e divisões previamente existentes, mas que foram intensificadas com a pandemia da COVID-19. Mais do que nunca, em tempos pandêmicos ou não, surge a urgência da inclusão digital, letramento digital, da necessidade de acesso à internet em áreas urbanas e rurais, além de equipamentos e dispositivos adequados. São fatores necessários que “materializam contraposições às estratégias” e evidenciam mecanismos de “experiências, territórios e subjetividades que forjam as relações e processos da escolarização” (Gondeau *et al.*, 2021, p. 409, tradução nossa).

A pandemia da COVID-19 é um fenômeno recente sem precedentes na história. Embora mais controlada, a doença ainda não foi completamente erradicada. Há diversos estudos abordando os embates entre a pandemia e as escolas, mas ainda há poucas pesquisas com enfoque na EJA em tempos de isolamento social.

Em busca do entendimento do novo paradigma estabelecido na rotina escolar, esta pesquisa objetivou averiguar o funcionamento interno da EJA durante o período pandêmico e os desafios de desenvolver as práticas pedagógicas realizadas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, é fruto de um trabalho sobre as trajetórias descontínuas de alunos da EJA durante a pandemia da COVID-19. A construção metodológica desta investigação baseou-se na pesquisa de campo e partiu do interesse em conhecer: as visões de mundo dos professores sobre as trajetórias educacionais descontínuas; os desafios da educação em cenários pandêmicos; a influência da família e do trabalho nos processos educativos; a efetividade das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos; e a relevância da EJA na vida de seus alunos.

O recorte metodológico e o público-alvo da pesquisa delinear-se apenas com os professores da EJA. Os docentes, assim como os alunos, têm suas peculiaridades e experiências autênticas que se configuram como forças propulsoras de reflexões valiosas para o entendimento de fenômenos sociais e educativos. Segundo Larrosa (2015), até mesmo os discursos de um mesmo seletivo grupo de pessoas frequentemente divergem em vários aspectos devido às múltiplas formas de vivenciar o mesmo acontecimento. As narrativas apresentadas pelos professores por si só compõem um rico repertório de análise.

Os respondentes da pesquisa formatam um grupo amostral de oito professores de diferentes áreas, atuantes na rede pública de ensino, que trabalham em duas escolas distintas: sendo uma no município de São Carlos e outra em Jundiáí, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo. A ideia inicial era realizar as entrevistas e aplicar o questionário de maneira não presencial em plataformas digitais, mas o período da coleta de dados coincidiu com o momento em que as escolas já estavam funcionando de modo semipresencial. Dessa forma, houve o comparecimento presencial para a coleta de dados.

O número de oito respondentes foi definido *a posteriori*, em campo, a partir da disponibilidade e interesse dos professores no momento da recolha de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2021, quando as escolas estavam retomando as atividades presenciais. A escolha das escolas também levou em consideração a disponibilidade e o interesse das instituições de ensino em participar da pesquisa. Sem dúvidas, o processo de

aproximação com a gestão escolar e com os professores da EJA foi a parte mais difícil de todo o trabalho devido ao fator limitante da disponibilidade das escolas.

A escolha dos participantes da pesquisa partiu do princípio de que os professores, por vivenciarem a EJA cotidianamente, conhecem os entraves e os desafios da sua área de atuação, assim como têm conhecimento sobre as recorrentes situações geradoras de trajetórias escolares descontínuas de seus alunos. Mais recentemente, acompanharam as dificuldades da EJA para o enfrentamento do longo período pandêmico.

A realidade concreta de cada escola influenciou na forma da constituição dos dados, de maneira que, em certas ocasiões, foi preciso recorrer ao uso de questionários ao invés da entrevista no formato de grupo focal. Na escola Attilia Prado, os professores responderam às perguntas por escrito, enquanto na Paulo Mendes foi possível realizar entrevista de grupo focal.

Os instrumentos da pesquisa foram organizados de duas maneiras: 1) questionários com perguntas abertas; e 2) entrevistas semiestruturadas em formato de grupo focal. Convém mencionar que a diversidade de instrumentos possibilitou obter dados em formato escrito, proveniente dos questionários, e em forma oralizada, por meio das entrevistas. Apesar das subjetividades de cada instrumento metodológico adotado, ambos foram essenciais e contribuíram demasiadamente para as análises.

O grupo focal se assemelha a uma roda de discussão, mas o pesquisador age apenas como moderador do diálogo e não participa do que está sendo discutido, apenas faz intervenções por meio do levantamento de questões. É comum, em grupos focais, divergências e/ou concordâncias acontecerem durante o debate, ainda mais se tratando de sujeitos com visões de mundo ora contrastantes, ora semelhantes.

Segundo Morgan (1996), o método do grupo focal deve ser distinguido de grupos cuja finalidade não é a pesquisa; segundo, grupos com várias pessoas, mas sem discussões interativas; terceiro, grupos de discussões sem o entrevistador não é grupo focal. O autor complementa e menciona outras características marcantes: “de acordo com as dimensões que definem a sua tipologia, as entrevistas em grupo não são grupos focais se: (i) forem realizadas em contextos informais; (ii) usar entrevistas não diretivas; ou (iii) usar formatos de perguntas não estruturados” (Morgan, 1996, p. 131, tradução nossa).

A articulação das análises foi baseada no arcabouço teórico de Moraes (2003), que, em suma, é construída a partir de três etapas principais do ciclo de investigação de pesquisas qualitativas: a unitarização, a categorização e a comunicação. As categorias identificadas foram: i) nova rotina nas escolas; ii) a imprescindibilidade das TDIC; iii) as lacunas geradas pela pandemia da COVID-19 nos processos de escolarização; e iv) a exaustão do Ensino Remoto Emergencial. Os resultados das análises apontam caminhos, induzem a novos questionamentos, mas não é possível generalizar para todas as situações.

A nova rotina escolar

As diferentes fases da pandemia influenciaram diretamente no plano pedagógico das escolas ao longo do tempo. Conforme explicou um dos respondentes, em 2020, as escolas funcionaram totalmente a distância. Em outros períodos, a partir de 2021, funcionaram de forma semipresencial/híbrida, mas o ensino presencial não era obrigatório. A partir do segundo semestre de 2021, as escolas voltaram a funcionar de maneira presencial. A coleta de dados, conforme mencionado, foi realizada durante o período semipresencial.

Neste momento, setembro de 2021, a escola está com o ensino semipresencial e os alunos que estão no ensino remoto devem assistir às aulas do Centro de Mídias. A escola está aberta desde setembro de 2020 para atender alunos com dificuldade de aprendizagem, reforço e para quem não tem acesso à internet ou equipamentos (Professora 4).

Em 2020, durante o início da pandemia, fiz roteiros para os alunos que foram disponibilizados no site da escola. Em 2021 as aulas e as atividades foram disponibilizadas no Centro de Mídias. Em agosto do mesmo ano alguns alunos retornaram no presencial, mas ainda não era obrigatório o retorno (Professora 4).

A escola [Paulo Mendes] não está funcionando totalmente presencial agora em 2021. Os alunos que não comparecerem podem continuar em casa. Tem alunos com atestado, outros que não tomaram a segunda dose, outros estão com comorbidades. Há alunos também que começaram a trabalhar de noite. Essas situações impossibilitaram os alunos de frequentar presencialmente, mas por outro lado possibilitaram que continuassem na EJA de forma remota (Professora 7).

Conforme explica a Professora 7, a implementação do Ensino Remoto Emergencial não resultou, necessariamente, na ausência do funcionamento das instituições escolares. Na verdade, as escolas sempre buscaram alternativas para que os estudantes não ficassem desamparados.

Na realidade, a escola sempre esteve aberta e muito acessível às dificuldades dos alunos, com profissionais contratados especificamente para este fim e, quando pode, retornou do presencial com turmas reduzidas (Professora 1).

Apesar de todos os esforços, houve diversas dificuldades para desenvolver as atividades pedagógicas durante a pandemia. No caso de estudantes que não tinham aparatos tecnológicos, existia a possibilidade de materiais impressos serem obtidos nas escolas. Além disso, segundo os professores, as instituições ofereciam salas de informática destinadas ao desenvolvimento das atividades.

Os alunos que não tinham acesso à internet tinham que retirar na escola materiais impressos. Depois devolviam no e-mail, WhatsApp ou aqui na escola (Professora 8).

Os alunos vinham buscar os trabalhos impressos na escola, tinham um período para realizá-los e devolviam na própria escola (Professora 1).

A escola imprimia as atividades para quem não tinha acesso à internet e disponibilizava sala de informática. O governo disponibilizou as aulas em diversos canais – TV Cultura, UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), além do Youtube e Facebook (Professora 4).

Embora roteiros de estudos pudessem ser entregues por parte das instituições escolares, Vieira (2021) demonstrou que a Secretaria da Educação não implementou nenhuma ação específica para fornecer materiais impressos para o segmento da EJA. Na verdade, o que predominou, de fato, foram as tentativas para implantar as tecnologias digitais no âmbito dos planos político-pedagógicos.

A imprescindibilidade das TDIC

Durante a pandemia da COVID-19, o debate sobre o uso das TDIC tornou-se ainda mais pertinente e estratégico. Todavia, a discussão sobre a internet e as novas tecnologias digitais emergiram no começo do século XXI e suas implicações ultrapassam os limites do ensino remoto. As tecnologias da informação e comunicação causaram – e continuam causando – profundas transformações em todos os âmbitos da sociedade a nível global, gerando impactos na economia, nas atividades sociais e no próprio exercício de cidadania (Coutinho; Lisbôa, 2011).

A pandemia, além de ascender a discussão sobre as tecnologias nas diferentes redes de ensino, promove o debate antigo sobre inclusão e letramento digital, além da formação continuada de professores no que se refere ao manuseio e uso das tecnologias digitais (Leite;

Lima; Carvalho, 2020). Nesse contexto, os novos códigos linguísticos e as atuais tecnologias de informação mudaram para sempre a civilização humana, inaugurando um novo paradigma da sociedade em rede, isto é, conectada e centralizada na comunicação sem barreiras de espaço e de tempo. Atualmente, as tecnologias da informação são consideradas indispensáveis na produção do conhecimento e, inevitavelmente, novos desafios vieram à tona para as instituições escolares, pois trata-se de uma nova era que oferta diferentes formas de ensinar e aprender, “em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa” (Coutinho; Lisbôa, 2011, p. 5).

Diante do novo paradigma, Coutinho e Lisbôa (2011) indicam que, em tempos de isolamento social ou não, as TDIC tornaram-se imprescindíveis tanto em espaços formais quanto em ambientes informais de educação. As estratégias pedagógicas inovadoras e significativas, direta ou indiretamente, sofrerão a influência das TDIC. Devido à revolução tecnológica, a aprendizagem pode ser realizada em “múltiplas situações e cenários da vida cotidiana” (Porto, 2006, p. 49).

No entanto, nesse novo cenário, na análise de Charlot (2012), o acesso à informação não garante, necessariamente, a democratização dos saberes. O fluxo de informação demasiadamente abundante, sem processos reflexivos, assegura, no máximo, a mera memorização de conceitos sem significados, da qual já denunciávamos em outros momentos. Em função disso, o próprio papel do professor na era da internet, mais do que nunca, não é mais do transmissor de informações, mas o de mediador dos processos de aprendizagem. Assim, Charlot (2012, p.21) afirma:

O que é o professor de informação? Tipo professor de biologia, quando ensina “Esse bicho anda assim, outro bicho anda assim, outro anda assim”. Ou, na Geografia, “No Rio de Janeiro, as indústrias são [...]”, uma lista. Esse é o professor de informação. O professor de saber é um professor que ensina a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas. O professor de informação está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o *Google* (grifos do autor).

Durante o ensino remoto, ambas as escolas pesquisadas mencionaram utilizar o Centro de Mídias como a principal plataforma para desenvolver as atividades pedagógicas a distância, embora houvesse a possibilidade de utilizar outras ferramentas digitais.

Apenas para contextualizar, no ano de 2019, antes do início da pandemia no Brasil, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou o Centro de Mídias (CMSP), uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo com conteúdo educativo diverso para professores e estudantes da rede estadual de ensino. Segundo o governo de São Paulo, o CMSP nasceu com o intuito de atuar na formação dos profissionais da educação e proporcionar uma aprendizagem amparada pela tecnologia digital, tanto na EJA quanto nos ensinos Fundamental e Médio.

O Centro de Mídias é uma plataforma institucionalizada criada pelo governo estadual. No Centro de Mídias existem classes de aulas virtuais e professores de diversas disciplinas. A gente trabalha muito com chat, powerpoint e vídeos. Foi dessa forma que nós interagimos durante a pandemia no ano de 2020, onde não houve aulas presenciais. Tudo ocorreu de forma online em 2020 e o Centro de Mídias foi a principal plataforma que nós utilizamos, mas alguns professores utilizaram outras ferramentas, como o Google Meet e o Microsoft Teams. No Centro de Mídias disponibilizamos aulas dos professores da escola Paulo Mendes, mas também estavam disponíveis aulas de professores de toda rede estadual, tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental, além da própria EJA. Pouco para o EJA, mas tinha. No caso da EJA, os alunos tinham dificuldade para acessar a plataforma (Professora 8).

Na teoria, as estratégias do CMSP resolveriam parte da problemática do ensino a distância. Na prática, o governo estadual apostou em tecnologias de informação e comunicação em um país dominado pela exclusão digital. Conforme constata Vieira (2021), baseado em dados do Tribunal de Contas de São Paulo, 50,3% dos alunos nunca acessaram o CMSP pelo aplicativo durante os dez primeiros meses da pandemia. No caso da escola Attilia Prado, diversos problemas foram relatados:

As atividades foram desenvolvidas praticamente online, sem muito retorno e bastante prejudicada devido a pouca participação dos alunos por falta de requisitos básicos, como falta de equipamentos eletrônicos (notebooks e celulares) e acesso à internet (Professor 5).

Na visão dos professores, a explicação para a ausência dos estudantes no CMSP – e nas demais plataformas digitais – pode levar em consideração uma série de fatores: a carência de materiais tecnológicos adequados; a falta de habilidades necessárias para usar as plataformas do governo; a inexistência de espaços apropriados para realizar os estudos em casa; a falta de acompanhamento pedagógico; a própria enfermidade gerada pela COVID-19, assim como os potenciais traumas psicológicos e a ampliação das vulnerabilidades já previamente existentes; e a ausência de internet em casa.

No entanto, as professoras da escola Paulo Mendes mencionaram que a falta de internet não foi a maior das dificuldades durante a pandemia. O grande desafio foi desenvolver as habilidades e competências necessárias para manusear as tecnologias digitais. Além disso, a falta de materiais qualificados para desenvolver as atividades remotamente dificultou muito o planejamento e a execução das aulas. A professora 7 reiterou que não foram só os estudantes que estavam com dificuldades para utilizar as TDIC e o CMSP, uma vez que os professores e dirigentes da escola sofreram com o mesmo problema:

O que eu acho interessante você colocar no seu trabalho é que a maior dificuldade dos alunos da EJA não foi ter acesso à internet. Todos tinham acesso à internet, independente da classe social e situações socioeconômicas. A maior dificuldade enfrentada foi acessar o Centro de Mídias. Saber utilizar a tecnologia foi o maior desafio. Houve dificuldade de instalar aplicativos, procurar os materiais no sistema do governo e adquirir equipamentos tecnológicos adequados. Eu mesma tive que comprar um novo celular adequado para conseguir instalar os aplicativos. Depois, a dificuldade foi desenvolver habilidades para conseguir usar os aplicativos. Então, quando a gente fala de acesso à internet de alunos da escola pública, devemos levar em consideração o acesso ao equipamento adequado (Professora 7).

Inclusive, os professores também tiveram dificuldade para ter acesso a equipamentos adequados e usar os aplicativos. No início, tínhamos que usar nossos equipamentos. Apenas em 2021 o governo disponibilizou chips de acesso à internet. Meu celular também não deu conta e eu tive que comprar um novo (Professora 8, grifos nossos).

Entre as TDIC, o celular – apesar de não ser o equipamento mais adequado para realizar as aulas a distância – aparece nos relatos dos professores como a principal ferramenta didática utilizada no período pandêmico. Paradoxalmente, no ensino presencial, a escola proíbe o uso desse dispositivo nas salas de aula, mesmo havendo o consenso de que o celular, como as demais TDIC, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem se usado de forma adequada.

De maneira contundente, uma das professoras fez questão de detalhar quais foram as maiores dificuldades para operar as TDIC. De acordo com seus relatos, os estudantes tinham dificuldade para desenvolver atividades em simples processadores de texto e *powerpoints* (*Microsoft Office, Google Workspace* etc.) em computadores ou até mesmo nos aplicativos do celular. Nesses casos, muitos alunos optavam por fazer as atividades de forma manuscrita:

Eu acho muito interessante você estar relatando na sua pesquisa que até hoje o nosso aluno da EJA prefere fazer atividade por escrito, tirar foto e depois enviar por e-mail. Os alunos também têm dificuldades em utilizar o pacote da Microsoft Office ou até mesmo os aplicativos da Google, como o Google Docs ou Google Slide. Se o aluno soubesse utilizar ferramentas digitais, as atividades poderiam ser realizadas até mesmo pelo celular. Entretanto, a maioria dos alunos não sabem como usar. Os alunos preferem fazer de forma manuscrita (Professora 7).

Os obstáculos estavam presentes, inclusive nos momentos em que os estudantes precisavam enviar um simples e-mail para os professores. Ela reitera, novamente, que o mero acesso apenas à internet, sem as habilidades de manipulação das tecnologias e ferramentas digitais, não é suficiente para a concretização da aprendizagem:

Há dificuldade até mesmo para mandar e-mail. Diversas vezes eu recebi e-mail com alunos escrevendo a atividade na parte do assunto ou simplesmente não tinha os anexos. Nem na caixa do texto tinha as mensagens. Ou seja, havia alunos que não sabia onde escrever. Até as fotos eram enviadas de ponta cabeça. Ter acesso à internet, por si só, não garante a aprendizagem. Outras questões devem ser consideradas (Professora 7).

Dos apontamentos apresentados, conseguimos tirar diversas constatações. A primeira delas, mais visível, é que mesmo a civilização humana caminhando para rumos cada vez mais tecnológicos, a população, de maneira geral, não tem acesso às tecnologias atuais disponíveis. E, mesmo se tiverem, não são todos que saberão como manuseá-las devido à falta de letramento digital. Desmitifica-se, portanto, as concepções de que somos familiarizados com as tecnologias disponíveis por estarmos vivendo na “era tecnológica”:

A sociedade não está preparada tecnologicamente. Até conseguimos usar o WhatsApp, redes sociais, celular etc. Mas na hora de usar as ferramentas as coisas complicam. No entanto, é válido apontar que temos alunos que são completamente familiarizados com todas as ferramentas básicas necessárias. Por outro lado, percebemos que a grande maioria tem dificuldades. Assim como alguns professores, geralmente mais jovens, têm mais facilidade, outros professores têm maiores dificuldades. Da mesma forma ocorre com os alunos: alguns têm as competências para usar as ferramentas (Professora 8).

Por incrível que pareça, Professora X, mesmo os alunos mais jovens do Ensino Médio do segmento regular não sabem usar as ferramentas mais básicas, como montar slides no PowerPoint ou fazer planilhas no Excel. Eu entendo que essas ferramentas são essenciais, e não há necessidade de um curso de informática para poder utilizá-las (Professora 7).

Na visão de Coutinho e Lisbôa (2011), o acesso à internet e equipamentos apropriados, bem como as habilidades de manuseio das TDIC, apesar de fundamentais e de responsabilidade de políticas públicas, não resulta, necessariamente, na participação efetiva das aulas propostas. O engajamento dos estudantes leva em consideração uma série de variáveis indispensáveis que transcendem o campo tecnológico. Em paralelo, Porto (2006) defende que a tecnologia, seja ela qual for, não é, necessariamente, boa nem má e, tampouco, neutra.

A visão salvacionista das tecnologias tornou-se ainda mais proeminente na pandemia, mas o uso das TDIC na educação pode ser inovador ou reproduzidor de modelos de ensino insatisfatórios previamente existentes. Em função disso, é imprescindível construir o pensamento crítico para que os sujeitos possam entender quais são os papéis das TDIC na sociedade em rede.

As lacunas geradas pela pandemia da COVID-19 nos processos de escolarização

Em meio ao cenário complexo para se trabalhar estratégias pedagógicas, foi questionado se seria possível recuperar o *déficit* de aprendizagem na formação dos estudantes da EJA após a pandemia. Um dos respondentes não tinha boas expectativas quanto a essa recuperação, ainda mais tratando-se de discentes precocemente privados do direito à educação. Todavia, apesar das adversidades, uma das professoras se demonstrou surpresa com o desempenho de alguns estudantes:

No caso da EJA não tem como recuperar. O tempo é mais curto. Tem aluno que se formou durante a pandemia sem ter nenhuma aula presencial. O aluno que entrou no primeiro ano do Ensino Médio da EJA no primeiro semestre de 2020 se formou em agosto de 2021 sem ter nenhuma aula presencial, apenas com atividades online. O objetivo de ter o certificado para seguir a vida profissional foi cumprido, mas formou-se uma lacuna em sua formação, não só nos alunos da EJA, mas em todos os segmentos. O prejuízo para essas pessoas já começou desde cedo, quando não tiveram acesso à Educação Básica (Professora 7).

Mas nós temos alunos surpreendentes também. Houve casos de alunos que conseguiu entrar no Centro de Mídias e mostrou aos colegas como usar de forma entusiástica, o que é bastante gratificante (Professora 8).

Apesar de todos os pesares do período pandêmico, houve relatos de desenvolvimento de outras habilidades e competências úteis para a vida cotidiana dos sujeitos:

Eu acho que tudo tem um aprendizado. Muitos alunos da EJA tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades com a tecnologia, com o Microsoft Office, aprenderam a mandar e-mail. Os alunos buscaram alternativas. A gente percebia que eles pediam ajuda para enviar as atividades. Então, eles desenvolveram outros tipos de conhecimento e saberes que são importantes no mundo atual (Professora 7).

Eles desenvolveram outros níveis de saberes, tanto a EJA quanto o ensino regular. A maioria participou e conseguiu se aperfeiçoar, mas infelizmente na EJA tivemos mais perdas de evasão escolar (Professora 8).

De fato, durante a pandemia, a evasão escolar foi gritante em todos os níveis de escolarização. Os professores mencionaram que a maioria dos estudantes não voltou para a escola quando as atividades presenciais estavam sendo retomadas:

Nós aprendemos que o aluno da EJA gosta da aula presencial. Se eles tiverem que fazer tudo sozinho, sem um direcionamento, a grande maioria perde a vontade e o interesse. Nós tivemos uma evasão muito grande. De 40 alunos na sala, agora estamos com 15 em média participando. Mais de 50% de evasão de alunos da EJA (Professora 7).

A evasão escolar na EJA, segundo alguns professores, está intimamente relacionada com as questões socioeconômicas, principalmente precarização dos direitos trabalhistas. Com o relato da Professora 8, é possível visualizar que o estudante da EJA representa, entre tantos outros trabalhadores, o entregador de aplicativos. O fenômeno da “uberização”ⁱ, atualmente em voga, exemplifica a relação direta entre o trabalho precarizado e a realidade de muitos discentes da EJA. As professoras da escola Paulo Mendes citaram os entraves de conciliar o trabalho e os estudos durante a pandemia:

Eu penso que a evasão está relacionada com a condição socioeconômica. A gente sabe que os alunos da EJA são trabalhadores e a gente sabe que o desemprego cresceu muito na pandemia. Os alunos da EJA sofreram com o desemprego também. A gente escuta histórias de alunos que mudaram de estado devido a dificuldades financeiras. Há alunos que começaram a trabalhar de noite. Nós temos um aluno que trabalha como entregador em aplicativos. Geralmente, ele trabalhava durante o dia e vinha para a aula durante a noite, mas agora não vem mais (Professora 8).

Só o fato de os alunos ter que pagar o transporte para chegar até aqui, dificulta. Sabemos que a passagem do transporte público não é barata (Professora 7).

Desprende-se nos relatos apresentados a relação direta entre trabalho e tecnologias, incluindo as TDIC. Os avanços tecnológicos e das novas ferramentas de trabalho – nesse caso

materializado pelos aplicativos como *Uber*, *Ifood* etc. – não trazem, obrigatoriamente, melhores condições de vida. Novamente, reitera-se que as tecnologias não são libertadoras nem escravizadoras, mas o uso que fazemos, para que fazemos e como fazemos são decisivos na qualidade de vida das pessoas.

Convém, neste momento, considerar as especificidades da evasão escolar dos sujeitos da EJA. A evasão da rede de ensino tem causas históricas e decorre de entraves da vida adulta cheia de problemas. Gadotti (2014), em seu poder de síntese, comenta exatamente que o fenômeno da “infrequência” ou “frequência flutuante” de jovens, adultos e idosos ocorre pela necessidade de trabalhar e, por esse motivo, a sociedade deve ter clareza das condições de vida desses sujeitos.

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de “evadido” sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático (Gadotti, 2014, p. 22).

Aliado a todos esses problemas preexistentes, a pandemia foi mais devastadora para determinados grupos sociais e étnico-raciais. A realidade socioeconômica e histórica das pessoas da EJA converge exatamente com esses grupos mais afetados. Conforme demonstram diversos autores, entre eles Orellana *et al.* (2020), as pessoas mais vulneráveis tendem a ser mais afetadas pela pandemia.

A exaustão do Ensino Remoto Emergencial

Em meio ao cenário caótico provocado pela pandemia da COVID-19, foi demasiadamente explícita a sobrecarga de diversos profissionais. Trabalhadores de variados segmentos – como da saúde, limpeza e os próprios professores – tiveram rotinas bem fatigantes durante o período de trabalho. Apesar de ser uma realidade visível, algumas autoridades públicas do Brasil, lamentavelmente, diziam que os docentes estavam ociosos e/ou não queriam trabalhar. Ao contrário das alegações falsas, incluindo as falas do chefe do poder executivo, os professores trabalharam – e muito. Entre os entrevistados, sete professores concordaram totalmente (e apenas um parcialmente) com a afirmação de que a pandemia tornou o trabalho dos docentes e da gestão escolar mais difícil:

Para você ter uma ideia, a gente não tinha horário durante a pandemia. Era de manhã, tarde e noite alunos mandando mensagens querendo saber coisas. No total, a margem de horas trabalhadas era extremamente exaustiva para os profissionais da educação e ainda tivemos o desconforto de ouvir alguns membros da sociedade dizendo que os professores não estavam fazendo nada (Professora 8).

Determinados políticos brasileiros querendo culpabilizar os professores pela paralisação das aulas presenciais durante a pandemia, simplesmente por não quererem trabalhar, chega a ser irônico e desonesto. Nos noticiários, era comum manchetes evidenciando falas do Presidente da República dizendo que as aulas deveriam voltar presencialmente justamente quando se agravava o número de contaminações e mortes ocasionadas pelo coronavírus. Não havia possibilidade do retorno presencial das aulas quando a principal arma contra o vírus era manter o isolamento social para salvar vidas humanas. A luta diária nas escolas e a sobrecarga para planejar aulas adaptadas ao ensino remoto, sem ter estrutura e material adequado, foi relatada durante a entrevista:

Ficamos muito sobrecarregados, sem contar as dificuldades financeiras. Nós não tínhamos condições de arcar com a aquisição de equipamentos de alta qualidade tecnológica. Nós passamos por um desafio muito grande, tanto os alunos quanto os professores. Mas, infelizmente, a pandemia justificava todo o sacrifício. Realmente, sacrifícios (Professora 8).

A escola se reinventou diversas vezes desde seu surgimento e vem se reinventando conforme a sociedade se renova. Em tempos pandêmicos e de isolamento social, as instituições de ensino precisaram se reinventar novamente em decorrência das transformações econômicas, políticas e sociais. Como a sociedade não é estática, há necessidade do currículo, das práticas pedagógicas, dos projetos político-pedagógicos e dos espaços de aprendizagem acompanharem o ritmo das mudanças temporais. Mais do que nunca, os recursos tecnológicos tornaram-se indispensáveis nos processos educativos. No entanto, “mudar o sistema educativo é uma tarefa que requer vontade, motivação e o mais importante, vontade política” (Coutinho; Lisbôa, 2011, p. 15).

Considerações finais

Sem dúvidas, o advento da pandemia da COVID-19 tornou o terreno mais fértil para novas possibilidades de exclusões, evasões e abandonos escolares, aliado ao fato de que os comportamentos negacionistas do Governo Federal tornaram a crise sanitária ainda mais calamitosa.

Durante o período pandêmico, a implementação do Ensino Remoto Emergencial sobrecarregou os professores. Justamente por ser realizado em um momento ímpar da história do Brasil e do mundo, o presente trabalho é um registro histórico para que as pessoas possam revisitar situações vivenciadas pelas escolas durante a pandemia da COVID-19.

Os professores mencionaram que, durante a pandemia, muitos estudantes da EJA formaram com uma defasagem maior do que a usual. Nas relações de ensino-aprendizagem, o uso, acesso e manuseio correto das TDIC passaram a ser mais fundamentais do que nunca. Com a sociedade inserida num processo constante de mudanças impostas pelas revoluções científicas e tecnológicas, as escolas tiveram que ser repensadas. Daqui em diante, tendo em vista que foram defendidas pelos professores, as múltiplas e sofisticadas tecnologias digitais de comunicação e informação, se usadas com sabedoria, estarão sempre presentes na rotina escolar, mesmo após a pandemia.

Em contrapartida, durante a pandemia, os docentes mencionaram que não houve acesso adequado às tecnologias disponíveis, tampouco houve qualificação para manuseá-las. Torna-se estratégico, portanto, pensar na formação continuada de professores para se atualizarem com as novas ferramentas, além do Estado fornecer subsídios para que os educandos e educadores tenham acesso às TDIC de forma equânime nos processos educativos.

Há a necessidade de o currículo, das práticas pedagógicas e dos espaços de aprendizagem acompanharem o ritmo das mudanças do nosso tempo. A reinvenção deve adentrar não somente para a implementação de TDIC nas escolas, mas também criar espaços e condições para que se evite processos de exclusão escolar e interrupção dos estudos. Na pandemia, a luta por direitos fundamentais tornou-se ainda mais necessária e os estudantes da EJA muito provavelmente foram as pessoas que mais sofreram com as encruzilhadas da crise sanitária.

Referências

ARRUDA, D. de O.; OSÓRIO, A. C. do N.; SILVA, S. S. A. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, número especial, p. 398-416, jun./out. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Tecnologia da Informação e Comunicação** - PNAD Contínua TIC, 2020.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan./jul., 2012, p. 10-26.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Minho, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, 2007.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna Fundação Santillana, 2014.

GONDEAU, S.; SANREY, C.; STANCZAK, A.; MANSTEAD, A.; DARNON, C. Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. **Nature Human Behavior**, v. 5, n. 10, p. 1273-1281, 2021.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, N. M.; LIMA, E. G. O. de; CARVALHO, A. B. G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 11, n. 2, 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORGAN, D. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, v. 22, n. 1, p. 129-152, 1996.

MOTA, K. L. A. Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar. 2018. 141f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2018.

ORELLANA *et al.* Excesso de mortes durante a pandemia de COVID-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 1, 2020.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, 2006.

RODRIGUES *et al.* Uberização, Lutas Sociais e Pandemia. **Revista Estudos Institucionais**, v. 8, n. 1, p. 1-22, 2022.

SOUZA, William Marciel *et al.* Epidemiological and clinical characteristics of the COVID-19 epidemic in Brazil. **Nature human behaviour**, v. 4, n. 8, p. 856-865, 2020.

TAO, J. et al. Summary of the COVID-19 epidemic and estimating the effects of emergency responses in China, **Scientific Reports**, v. 11, n. 1, p. 717, 2021.

Nota

ⁱ Refere-se a uma prática capitalista em que plataformas digitais, principalmente aplicativos, conectam prestadores de serviços independentes (motoristas, entregadores, profissionais autônomos) diretamente aos consumidores. O termo tem origem no pioneirismo da empresa Uber, que desenvolveu esse modelo particular na organização do trabalho. No entanto, há diversas críticas ao fenômeno da uberização, como a precarização do trabalho, insegurança econômica, ausência de direitos trabalhistas, entre outros (Rodrigues et al, 2022).

Sobre os autores

Vitor Rodrigues Muzel

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos/SP. E-mail: vitormuzel@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0765-7393>

Michel Pisa Carnio

Doutor em Educação para a Ciência. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos/SP. E-mail: michelcarnio@ufscar.br
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0429-7633>

Recebido em: 28/03/2023

Aceito para publicação em: 19/12/2023