

IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

C. S. BARBOSA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>
profcarlossoares@gmail.com

Submetido 28/11/2020 – Aceito 21/10/2021

DOI: 10.15628/holos.2022.11619

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre os impactos causados pela pandemia da Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, face aos novos desafios vivenciados na modalidade provocados pelo fechamento de escolas e a realização das atividades escolares mediadas por tecnologias digitais. Trata-se de resultado da pesquisa exploratória, realizada entre maio e junho de 2020, cujo procedimento de dados se fez por meio de entrevistas

com cinco professores da modalidade e com o subgerente da Gerência de Educação da SME-RJ. Os dados indicam a inconsistência do ensino remoto para a modalidade, face à pouca relação dos educandos com a tecnologia, o baixo acesso à internet, as precárias condições de moradia e a necessidade dos educandos – trabalhadores e chefes de família – terem de criar novas estratégias para garantir a produção da existência diante da nova condição de desemprego.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens Adultos. Ensino remoto. Pandemia. Covid-19.

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN RIO DE JANEIRO'S MUNICIPAL NETWORK

ABSTRACT

This article aims to reflect the impacts caused by the Covid-19 pandemic on Youth and Adult Education (EJA), in the municipal education network of Rio de Janeiro, faced with the new challenges experienced in the modality caused by the closure of schools and the realization of school activities mediated by digital technologies. This is the result of the exploratory research, conducted between May and June 2020, whose

data procedure was done through interviews with five teachers of the modality and with the subgerent of the Education Management of SME-RJ. The data indicate the inconsistency of remote education for the modality, given the little relation of students with technology, low internet access, precarious housing conditions and the need of students - workers and bosses.

KEYWORDS: Adult Youth Education. Remote Education. Pandemic. Covid-19.



1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é examinar os desafios do ensino remoto aos estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa do Ensino Fundamental, no atual contexto da pandemia da Covid-19, que interrompeu, entre outras atividades cotidianas, a continuidade do ano letivo escolar por meio do ensino presencial. De um modo geral, os sujeitos da EJA são constituídos, majoritariamente, por jovens, adultos e idosos das camadas empobrecidas da população brasileira que por diversas razões foram interditados ao direito à educação na idade considerada apropriada pelas legislações e/ou por sujeitos com trajetórias de frequência irregular e/ou de pouco sucesso escolar.

Dadas as condições socioeconômicas predominantes dos sujeitos, cabe ressaltar, desde já, que compreendemos a modalidade por meio do recorte de classe, o que não significa restringir a análise e sua importância à dimensão econômica, concebendo-a como redentora das mazelas enfrentadas pelos indivíduos no mercado de trabalho, tampouco desvalorizar a diversidade identitária e as distintas motivações dos sujeitos para o acesso/permanência à modalidade, em diferentes etapas da vida. Ao contrário, temos como princípio de que a categoria “classe trabalhadora” possui uma potencialidade aglutinadora por reunir todas as pessoas que vivenciam problemas decorrentes das relações de gênero, geracional, sexualidade, étnico-raciais, entre outras, mas que têm em comum o fato de precisarem vender sua força de trabalho para garantir a produção/reprodução da sua existência. Sem negar a heterogeneidade identitária, a categoria “classe trabalhadora” possibilita-nos ir além das particularidades, com o intuito de refletir as condições objetivas e os variados processos de expropriação. Condições objetivas estas, que produzem subjetividades que não podem ser desconsideradas pelas políticas públicas e pelos projetos políticos-pedagógicos escolares, por impactarem nas expectativas dos sujeitos quanto à escolarização, ao processo de ensino-aprendizagem e a forma de vivenciarem o tempo presente e projetarem o futuro.

Dentre as modificações de diversas naturezas operadas na objetividade/subjetividade humana nos anos de 2020 e 2021, a pandemia mundial do novo coronavírus, que ocasionou a Covid-19, adquire significativo destaque, levando-nos a viver um momento singular e inédito na nossa história recente. Não só por determinar o distanciamento social e novos procedimentos, práticas e cuidados como meio de preservar a vida, mas também por provocar uma reflexão (individual e coletiva) acerca dos valores e das prioridades humanas. Nesse contexto confuso e incerto a educação foi profundamente afetada, pois o que parecia ter duração de alguns dias se revelou um longo período e de difícil precisão quanto ao seu fim, principalmente no momento da escrita desse texto em que o mundo vive um segundo surto pandêmico.

Do mesmo modo que ocorreu em outros países, assim que foi constatado o crescimento do número de pessoas contaminadas com o novo vírus, estados e municípios brasileiros fecharam as

escolas e autorizaram a realização de atividades escolares em regime domiciliar por meio de aplicativos, plataformas e demais recursos digitais. Ensino híbrido, ensino remoto, sala de aula invertida e metodologias ativas, vocábulos que até então eram pouco conhecidos, se impuseram no cotidiano dos professores. As atividades escolares domiciliares com uso de recursos remotos passaram a ser o caminho encontrado para a educação nesse momento emergencial. Utilizando a *internet* e suas ferramentas, professores foram instados a acompanhar suas turmas a fim de que não houvesse a perda do ano letivo e nem da convivência. Configura-se assim o que tem se denominado de ensino remoto emergencial.

Não se trata, porém, o mesmo que Educação a Distância (EaD), uma vez que esta possui metodologia estruturada e minuciosamente planejada para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo *on line*, garantindo acesso assíncrono (a qualquer tempo) e buscando que os estudantes consigam acompanhar os conteúdos e realizar as atividades sozinhos. O ensino remoto emergencial, por sua vez, pode ser compreendido como uma “*adaptação*” do que seria aplicado presencialmente, preconizando a participação ativa do professor no desenvolvimento do conteúdo, na interação ao vivo com seus alunos e na organização de tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição. Ao propor que professores e alunos tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no presencial, o ensino remoto, em certa medida, visa manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual, com a diferença de que ele pode ser acessado por cada um de diferentes localidades (Behar, 2020).

Com o ensino remoto emergencial, uma nova rotina se configurou, exigindo novas habilidades dos professores diante das tecnologias digitais. Os estudantes também se viram na necessidade de trocar a rotina de ir à escola para a de acessar as atividades pela *internet*. Neste ponto, as desigualdades ficaram mais marcantes, visto que grande parte dos estudantes das classes populares não dispõe dos recursos necessários para o novo momento. Desprovidos de *internet* banda larga, computadores ou tablets, tiveram de dar continuidade aos seus estudos com seus aparelhos celulares e *internet* limitada a modestos pacotes de dados, estabelecendo uma nítida defasagem em relação a alunos com recursos e habilidades tecnológicas já adquiridas.

Nesta realidade caótica e confusa encontra-se a EJA, modalidade da Educação Básica pouco priorizada pelas políticas públicas e, por conseguinte, uma das mais susceptível aos males causados pelo contexto pandêmico face às especificidades de seu público: jovens e adultos trabalhadores, que se viram obrigados a procurar novas formas de garantir a produção da existência, diante da perda de seus empregos e/ou ocupações. Dentre as estratégias encontradas está o fenômeno da “*uberização*”, que também inclui o sistema de entrega de alimentos e bebidas mediada por aplicativos e plataformas. A necessidade de produzir a sobrevivência imediata e de seus familiares não lhe possibilita uma escolha justa entre disponibilizar os aparelhos celulares para as atividades do ensino remoto ou para a atividade laboral.

Pelo exposto, as reflexões aqui construídas resultam da pesquisa exploratória, entendendo ser este um tipo de pesquisa que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). As questões que norteiam o estudo são: que estratégias têm sido utilizadas pelos gestores públicos e docentes da rede municipal de educação do Rio de Janeiro para garantir o direito à educação de jovens e adultos no atual contexto de pandemia? Como os professores da modalidade estão respondendo as exigências do ensino remoto, face às dificuldades dos educandos no acesso aos recursos tecnológicos e as barreiras de outras naturezas, como o medo da contaminação e da morte precoce, a redução da autoestima e a forte cultura do ensino presencial? Que aprendizados os professores têm construído nesse contexto de crise pandêmica?

A coleta de dados tomou como corpus empírico materiais disponíveis na internet, acrescida de entrevistas semiestruturadas (gravadas) realizadas ao telefone com cinco professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, e com o subgerente da Gerência de Educação de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e junho de 2020. Os dados foram analisados a partir do cruzamento com as discussões teóricas do campo da EJA, sobretudo os que se utilizam do método do materialismo histórico e dialético.

O presente texto se estrutura em três partes. Na primeira, traça um breve panorama dos desafios enfrentados historicamente pela modalidade. Na segunda, busca refletir sobre e os efeitos da crise pandêmica para, em sua última parte, analisar os desafios enfrentados pela EJA no contexto de distanciamento social e de ensino remoto.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, estabelece o princípio da educação como um direito de todos e dever do Estado, da sociedade e da família, visando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Acrescenta, no Art. 208, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para pessoas de 4 aos 17 anos, bem como àquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria. (BRASIL, 1988).

Além da Constituição, a EJA encontra-se amparada legalmente na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com funções e diretrizes curriculares definidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), e compromissos firmados nos acordos internacionais. Neste aspecto, cabe destacar a Declaração de Hamburgo, documento síntese e indutor de políticas aos países signatários, subscrito na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo-Alemanha, em 1997. Nela se consolidou a concepção ampliada de EJA, entendida como um processo contínuo que ocorre em todos os espaços da

sociedade em que jovens, adultos e idosos constroem e partilham conhecimentos e saberes ao longo da vida. Por essa concepção, a EJA “é mais que um direito: é a chave para o século XXI [...] Um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico[...] Para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo” (Unesco, 1997). Apesar dos diversos espaços sociais de formação humana, as reflexões aqui tecidas priorizam o espaço da escola, dada a sua importância para sistematização e socialização da produção cultural e dos conhecimentos historicamente construídos ao longo da caminhada humana.

Os primeiros registros da escolarização das populações adultas remontam à época da colonização do Brasil, com as iniciativas de padres jesuítas que aqui chegaram juntamente com os colonizadores, com a finalidade de catequizar e ensinar a fé cristã aos nativos. Constituindo-se em um dos braços da dominação portuguesa, os jesuítas estenderam o ensino aos adultos, ainda que de forma assistemática. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, e a desorganização do sistema de ensino, as preocupações com a educação de adultos voltaram a aparecer somente no período do Império, mas sem passar de uma norma legal firmada na primeira Constituição Brasileira, de 1824 (Haddad & Di Pierro, 2000). A República, em seu primeiro período (1889-1930), também não trouxe mudanças na estrutura rígida de afastamento das classes populares da escola, o que foi paulatinamente modificado a partir da década de 1930, com o incremento de um novo modelo produtivo.

A política de industrialização do Governo Vargas trouxe consigo a necessidade de mão-de-obra mais qualificada. A fim de minimizar a tensão entre a necessidade do modelo produtivo e o elevado número de pessoas analfabetas, o governo federal colocou em execução no território nacional um conjunto de programas e campanhas de alfabetização de adultos, dando início a um período de experimentos e políticas públicas descontínuas e aligeiradas. A primeira delas foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde, entre 1947 e 1963. Nas décadas seguintes muitas outras foram organizadas, tendo sido o último programa desse porte criado no Governo Lula da Silva e finalizado no Governo Michel Temer, em 2018 – o Programa Brasil Alfabetizado. Essas ações, porém, não foram suficientes para superar a enorme desigualdade educacional brasileira, produto e produtora das desigualdades econômicas e sociais. Principalmente, por se pautarem em um conceito restrito de alfabetização – limitada a ler, escrever e contar, sem objetivar a inserção do jovem e adulto em um processo educacional continuado – e desassociado ao processo de letramento, desconsiderando que “alfabetizar e letrar vai além dos conhecimentos do ler e escrever ou conhecer as letras, é sobretudo saber interpretar, codificar e decodificar, possibilitando ao sujeito ter senso crítico que venha modificar sua condição social, econômica e intelectual da realidade que possui” (Soares, Medeiros, 2019, p.4).

Conquanto a meta de universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes tenha sido praticamente alcançada na última década, a bandeira de luta passa da universalização para a da qualidade. Em relação à população jovem e adulta, os desafios permanecem grandes. De

acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), com dados de 2018, há no país cerca de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais, o correspondente a 6,8% da população. Esse quantitativo aumenta para 38 milhões de pessoas, de 15 a 64 anos, quando se considera os chamados analfabetos funcionais, isto é, pessoas com níveis de aprendizagens abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. Os dados ainda revelam que, naquele ano, do total de 133,7 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais, 44,2 milhões (33,1%) não terminaram o Ensino Fundamental e 16,8 milhões (12,5%) não haviam concluído o Ensino Médio.

Questões ligadas ao currículo, às práticas pedagógicas, à formação inicial e continuada de professores somadas a inadequação do espaço físico e de políticas públicas orientadas a atender as especificidades da modalidade são mediações geradoras de contradições e de novas demandas, que resultam na exclusão educacional de milhares de jovens e adultos. Não obstante a LDB/1996 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sinalizem a importância de uma formação docente adequada, Ventura e Rummert (2011) destacam que esta não corresponde à realidade no sentido prático, uma vez que os cursos de licenciaturas da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil privilegiam a formação de professores para atuar junto a crianças e adolescentes. Soares (2008) informa que, em 2005, das 612 IES brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA (2,45%); e que dos 1698 cursos existentes à época, somente 27 ofertavam essa formação específica (1,59%).

O *déficit* de estudos sobre a EJA na formação inicial contribui para a permanência de antigos dilemas vivenciados na modalidade, tais como, o desenvolvimento de práticas infantilizadas por parte de muitos professores, baseadas na adaptação/reprodução da mesma dinâmica de ensino-aprendizagem desenvolvida com crianças e adolescentes. Daí a necessidade de haver um volume maior de pesquisas sobre a formação docente na EJA. Sobretudo, conforme aponta Maria (2018), de estudos que confirmam maior atenção à empiria, que contemplem a pessoa do professor e não negligenciem os conceitos de diversidade e de educação ao longo da vida – fundamentais para a compreensão da modalidade.

A formação docente é um dos muitos desafios a serem enfrentados pela EJA. A sua não consolidação enquanto direito social e subjetivo provoca a violação de tantos outros direitos, fazendo aumentar a “rede de desqualificações” na qual se encontra entrelaçada. Dado os limites para escrita deste texto, utilizamos dos estudos de Barbosa e Pires (2020) para indicar alguns desses desafios, a saber: redução de investimentos, que ocasiona a diminuição de matrículas e fechamento de salas/escolas; a limitada garantia da escolarização nas áreas geográficas onde a demanda ainda é grande; a crescente juvenilização de EJA, a necessidade de fortalecimento da educação no campo e nos espaços privados de liberdade; precário investimento na estrutura didática e tecnológica para o ensino da EJA; a efetiva inclusão e atendimento das necessidades educativas especiais de jovens e adultos com deficiências; a necessidade de repensar a flexibilização dos horários de estudos e

trabalhos dos estudantes, entre outras. Desafios estes, que se redobram no atual contexto de pandemia da Covid-19.

3 EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

De uma hora para outra, o mundo acordou em meio a uma pandemia global que alterou drasticamente a vida pessoal, a sociedade, a economia, o debate político e as relações internacionais. Se, por um lado, “a crise é por natureza excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas” (Santos, 2020, p.11), seu prolongamento indefinido, resulta na necessidade de entender as suas consequências, permanentes e temporárias, para a vida como um todo e, particularmente, para a educação.

O primeiro caso motivado pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado na cidade chinesa de Wuhan, no último dia do ano de 2019. A partir de então o vírus começou a se espalhar com impressionante rapidez no continente asiático e deste para outros países. No Brasil, o primeiro caso foi identificado em São Paulo no mês de fevereiro de 2020. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto como pandemia, vindo, na sequência, a primeira morte em São Paulo, e duas outras no Rio de Janeiro. Iniciou-se, então, um longo período de distanciamento social e redobrados cuidados com a higiene pessoal. Novos hábitos se incorporaram à rotina da população.

Como decorrência imediata das medidas de emergência decretadas por estados e municípios, o comércio fechou suas portas, ficando apenas os setores essenciais para a população. Empresas trocaram seus expedientes presenciais pelo *home office*, enquanto outras, assustadas pelo futuro incerto, começaram a demitir seus funcionários e a encerrar suas atividades. Entretanto, os meses de informações desencontradas, somadas a instabilidade institucional, aos conflitos entre as esferas de governo federal, estadual e municipal referente aos meios redução de danos da crise pandêmica, a prioridade conferida à economia em detrimento da vida humana por parte do governo federal, que subestimou a pandemia tratando-a como uma “gripezinha, a incapacidade do sistema público de saúde em responder às demandas expressivas de infectados, a demora e indecisão no planejamento do uso dos transportes públicos e o desvio de verbas públicas verificado em alguns municípios e estados, a exemplo do Rio de Janeiro, levou o Brasil atingir a triste marca de 100 mil mortes no início de agosto de 2020.

Há um mito conveniente de que as doenças infecciosas não reconhecem classe, gênero, etnia ou outras barreiras e limites sociais; porém, como assinala Harvey (2020, p. 7), “os impactos econômicos e sociais são filtrados através de discriminações “costumeiras” que estão evidentes em todos os lugares”. Isto significa que a pandemia é mundial, mas a capacidade de enfrentamento é desigual entre os países, estados e municípios. Sua letalidade é maior entre os que vivem em situação de extrema pobreza, expostos a histórica dificuldade de acesso aos equipamentos básicos

de saúde e/ou em precárias condições de moradia. Essa é a realidade de expressiva parcela da população brasileira, o que dificulta o enfrentamento para conter a propagação do vírus no país, além de expor, de forma trágica, a insustentabilidade da tese da soberania do mercado e a incompatibilidade da ausência da proteção social do Estado para produção/reprodução da existência de milhares de brasileiros. Em um país em que a desigualdade social e a pobreza são altas e que possui a segunda maior concentração de renda do mundo, conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), e onde 3% das famílias concentram 20% de toda a renda no país (IBGE, 2019). Dados da Revista Forbes indicam o aumento do número de bilionários no Brasil, inclusive em pleno período da pandemia – de 45 pessoas com mais de 1 bilhão de dólares no bolso, em 2019, para 65 em 2020 –, o que só faz agravar o *apartheid* social brasileiro. O resultado desse processo, somado ao patrimonialismo e ao mau uso do erário público, é o triste registro de pouco mais de 600 mil vidas ceifadas pela Covid-19 até o momento da escrita deste texto. O Rio de Janeiro é a Unidade da Federação que contabiliza o segundo maior número de vítimas fatais: 67.774 óbitos. Desse total, pouco mais da metade se concentra na capital, contabilizando a triste marca de 33.919 vítimas.

Santos (2020) analisa dois aspectos salientes no contexto pandêmico. O primeiro diz respeito à elasticidade social, lembrando que os modos dominantes de viver e de antecipar ou adiar a morte, embora pareçam rígidos, vão se alterando de forma gradativa, o que não aconteceu no atual momento. Tudo mudou repentinamente; uma ruptura diante da qual todos tiveram de rever o trabalho, o consumo, o lazer, a convivência e sua relação com a morte. Também destaca a questão da fragilidade humana, abalando a segurança das classes dominantes, detentoras de recursos médicos e de saúde, que se mostraram inúteis diante da nova doença.

Mesmo em um momento de flexibilização das medidas de segurança, com o retorno gradual de todas as atividades, medida ainda discutida e marcada pela controvérsia e dissenso, não sabemos quando a sociedade voltará ao que se tem chamado de “novo normal” e o que ele representa, tendo em vista que muitos aspectos da realidade brasileira anterior a pandemia não podem ser naturalizadas e tratadas como normais, a exemplo dos altos índices de desemprego e da miséria; o ataque aos direitos sociais; a redução dos investimentos nas políticas sociais, inclusive em educação e saúde; a reforma trabalhista e previdenciária que sacrifica os trabalhadores e isenta as grandes fortunas; a perseguição simbólica aos professores e teóricos vinculados ao pensamento histórico-crítico, como Paulo Freire; a criminalização dos movimentos sociais, entre outras. Se é certo que pouca coisa será como antes de março de 2020, a pandemia tem evidenciado a insensatez da doutrina neoliberal e reafirmado a importância do Estado, pois somente ele (e não o mercado!) é capaz garantir à maioria da população o direito à saúde, à educação e os demais direitos humanos.

4 OS DESAFIOS DA EJA NO CONTEXTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL E DO ENSINO REMOTO

No campo educacional, uma vez anunciada a pandemia mundial e a necessidade de medidas urgentes para sua contenção, dentre elas, a quarentena e o distanciamento social, provocou a suspensão das atividades nas universidades e escolas, da rede pública e particular, deixando milhões de estudantes em casa, excetuando aqueles que já estudavam pela modalidade Educação à distância (EaD) em seus cursos. Sobre a prospecção da educação no pós-pandemia, o relatório do Grupo de Pesquisa e Estudos Prospectivos Mackenzie (Maciel, 2020, p.61), indica que uma das consequências imediatas será o “baixo investimento em educação [...] bem como o baixo avanço tecnológico no Brasil [...] gerando aumento no *gap* tecnológico e a perda de produtividade e competitividade, provocando a fuga de cérebros do país”.

No caso da rede pública do município do Rio de Janeiro, a Deliberação E/CME nº 39, de 02 de abril de 2020, orientou as instituições de ensino sobre a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar, no período em que o distanciamento social se fizer necessário. Neste documento, ficaram autorizadas as atividades escolares em regime domiciliar; a produção de material didático em meio digital e a recomendação da utilização de ferramentas digitais; a formação dos profissionais para utilização das plataformas digitais, elaboração de aulas e interação com os alunos; e o atendimento de alunos que não foram beneficiados pelo regime especial domiciliar, dentre outras determinações. A formação dos professores coube à Escola de Formação Paulo Freire e teve o objetivo de orientar o uso das ferramentas disponíveis. *Webinários* e encontros com professores também têm sido realizados com a finalidade de expandir solucionar dúvidas e acrescentar conhecimentos e informações.

De acordo com o subgerente da Gerência de Educação de uma das CREs do Município do Rio de Janeiro, tão logo foi determinada a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou materiais alternativos norteadores com vistas ao início do ensino domiciliar. Os professores foram instados a desenvolverem atividades com seus alunos com base nesses materiais, que foram disponibilizados aos docentes por meio de um aplicativo no *site* da Prefeitura. A *Teams*, da Microsoft, foi o aplicativo indicado pela SME para se realizar reuniões, desenvolver atividades remotas, relatórios e portfólios, dando, porém, liberdade para que o professor utilizasse os recursos ao seu dispor (grupo de *WhatsApp* da turma, *Facebook*, *Zoom*, *Meet*, entre outros).

Ainda segundo o subgerente da CRE, devido o momento novo e a incerteza de sua duração, ao mesmo tempo em que houve imediata adesão da parte de alguns professores para a realização das tarefas e a busca em dominar as ferramentas fornecidas a fim de atender seus alunos, houve, por outro lado, a rejeição inicial de um grupo de professores, mas que depois aderiu ao processo, lançando mão das ferramentas para atendimento de suas respectivas turmas. No entanto, há ainda um grupo de professores que mantém resistência à estratégia remota de atividades escolares domiciliares para o momento, pelas seguintes razões: desconhecimento no uso dos recursos de informática, falta de interesse em se capacitar precipitadamente para atuar junto ao processo e/ou a mera rejeição face ao seu posicionamento político e ideológico.

Em termos práticos, o trabalho docente neste período envolve a preparação da atividade pelo professor, tendo como norteador os materiais disponibilizados pela SME e o acompanhamento dos coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar. As atividades são enviadas para os alunos pelo recurso escolhido pelo professor e retornadas por foto, anexos ou vídeos. Toda essa dinâmica/orientação é válida para todos os estudantes, inclusive os da EJA, o que é bastante preocupante devido às especificidades dos educandos da modalidade.

Em 2020, a rede pública do município do Rio de Janeiro conta com 27.861 pessoas matriculadas na EJA, devendo ser atendidas por esta estratégia estabelecida pela SME. Considerando que os sujeitos da modalidade são, notadamente, jovens e adultos que residem nas periferias ou em territórios de favelas, que precisam trabalhar – formal ou informalmente – para sustentar, parcial ou integralmente sua família, as questões que se colocam são: quais os impactos do ensino remoto para os estudantes da EJA? Como estão respondendo as orientações advindas da SME-RJ?

Embora não haja uma estatística final, é consenso entre os participantes da pesquisa a reduzida adesão dos estudantes as atividades remotas e o baixo acesso às plataformas digitais. Na concepção do subgerente tem-se atingido a percentual máxima de 45% de adesão, dependendo da região da cidade. Contrapondo-se a esta percentual, os professores informam que a adesão não ultrapassa a 20%, sendo esta realidade determinada por múltiplas mediações. A primeira, é a dificuldade de acesso à *internet* de banda larga, face ao acesso limitado da maioria dos estudantes das classes populares por depender de “pacotes de dados”. No intuito de sanar essa defasagem, a SME lançou um aplicativo – *Escola.Rio* – por meio do qual o estudante pode ter acesso grátis à *internet*. A segunda, é a mudança frequente de número de telefones devido ao uso de *chips* de baixo custo e de trocas constantes que geram rupturas no contato entre professor e aluno.

Além disso, a despeito das estratégias em curso, o subgerente da CRE destacou o aumento da evasão dos estudantes da modalidade como uma possibilidade real. Alguns diretores escolares já receberam comunicação de saída de alunos em decorrência de saída da cidade ou do estado, da mudança de residência, da perda de emprego ou de outras situações decorrentes da pandemia. Esta é a razão pela qual já há um movimento de busca ativa dos alunos de EJA e dos que integram os cursos de correção de fluxo e terminalidade, prováveis pontos de maior sensibilidade.

Segundo o artigo publicado no jornal digital Notícias Concursos, os estudantes de EJA são os mais vulneráveis com a suspensão das aulas presenciais, o que causa uma certa apreensão no corpo docente de que os educandos adultos venham a abandonar os estudos no período pós-pandemia. Isto porque, a pouca habilidade para lidar com equipamentos eletrônicos, os vínculos frágeis com a vida escolar e o risco de perda significativa de renda familiar são alguns dos fatores que tornam estes alunos mais susceptíveis a não voltar para a escola após a pandemia (Silva, 2020). Nessa mesma direção, Lino (2020) ressalta dois conjuntos de preocupações referentes à modalidade.

O primeiro, diz respeito à pouca relação que a maioria dos estudantes possui com as tecnologias, já que muitos não dispõem de equipamentos como notebook, tablet ou desktop, e possui limitado acesso à *internet*, dispondo apenas de aparelho celular com *internet* à base de pacote de dados. Realidade não muito diferente dos professores. Esses dados revelam as consequências produzidas pela ausência de políticas públicas de inclusão e acesso às tecnologias digitais, não obstante desde o final do século passado o MEC já aponte a necessidade de as escolas e as redes de ensino investirem nas tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1996, e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) – criado em 1997 com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas redes públicas de educação básica – expressam a intenção do governo brasileiro e aproximar a escola aos novos paradigmas sociais no que se refere ao armazenamento, à transformação, à produção e à transmissão de informações.

Todavia, pouca atenção foi conferida à democratização digital em termos de investimentos, planejamentos e formação de professores para utilização das ferramentas e recursos que hoje se tornam necessários. O resultado desse processo é apontado por Silva, Souza e Carmo (2016), na pesquisa sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica dos professores da EJA de uma escola localizada no município de Campos dos Goytacazes, pertencente a rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa destaca que o *data show* era o recurso mais utilizado nas atividades com os alunos (seguido da televisão, do DVD e do computador). Que apesar de a escola dispor de computadores em rede e com internet, como afirmara 71% dos professores entrevistados, menos da metade fazia uso de tal recurso em suas aulas, não obstante 86% deles utilizassem de ambientes virtuais para a realização de atividades cotidianas, como comunicação pessoal, atualização, formação e lazer. Apesar das justificativas apresentadas pelos docentes, a pesquisa revela que a apropriação das TICs em tecnologias de aprendizagem é um desafio posto na educação brasileira antes do contexto do ensino remoto. Nesse sentido, como assevera Nóvoa (2020), a Covid-19 não trouxe nenhum problema novo em termo educacional; apenas revelou a fragilidade dos sistemas de ensino e do modelo escolar brasileiro.

Outro aspecto que o momento excepcional da Covid-19 tem desvelado é o descompasso entre a realidade concreta e a proposta anunciada no Governo Temer, no bojo da reforma do Ensino Médio, de se oferecer 80% da carga horária total do ensino da EJA na modalidade à distância. Observa-se desde a mudança do governo federal em 2016 um intenso processo de desescolarização da EJA, que se expressa, igualmente, no estímulo da participação maciça de jovens e adultos no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A campanha ostensiva nos distintos meios de comunicação de massa por parte do governo federal fez com que o Exame adquirisse uma gigantesca expressividade numérica nos últimos anos: pouco mais de 1 milhão e meio de candidatos, em 2017, e mais de 2 milhões de inscritos, em 2019, de acordo com os dados disponibilizados pelo Inep (2019). Corroborando com Nicodemos e Serra (2019, p.881)

“enxerga-se, assim, uma prevalência das possibilidades de oferta de certificação em detrimento do fortalecimento das ofertas presenciais para a modalidade que vêm, na última década, diminuindo progressivamente”. Para Lino (2020), por trás do discurso de inovação e de flexibilização dos percursos formativos, na prática, o que se pretende ao priorizar a oferta da EJA fora do espaço escolar é favorecer os interesses dos grupos empresariais que dominam a EaD de vender seus pacotes para as redes públicas de ensino. Eis a razão da Lei nº 13.415/2107 permitir que até 20% da carga horária do novo Ensino Médio seja oferecida por meio do ensino a distância. A intenção é escoar para o setor privado verbas públicas que deveriam ser investidas nas escolas públicas.

Decerto, há entre os educandos da EJA diferentes níveis de apropriação das tecnologias digitais, ocasionada, entre outras razões, pela diversidade geracional do público atendido pela modalidade – adolescentes, jovens, adultos e idosos. Contudo, o que o atual momento revela é a necessária atuação do Estado e a urgente implementação de políticas públicas planejadas de acesso e inclusão às tecnologias digitais aos segmentos empobrecidos da população, com o intuito de garantir uma melhor inclusão na sociedade informacional do século XXI e problematizar os desafios produzidos por esta nova configuração societal. Porém, a democratização do acesso e uma maior apropriação das tecnologias digitais não substituem a importância do espaço-tempo escolar e a mediação do professor. No caso dos sujeitos da EJA, afora os desafios aqui mencionados há os de outras natureza, a saber: os concernentes à saúde de adultos e idosos, que impedem/dificultam a exposição por longo tempo à frente da tela de um computador ou celular; o de natureza pedagógica, que exige um maior acolhimento e interação por parte do professor, face a trajetória escolar dos educandos da modalidade constituída por interrupções e sucesso irregular; os de natureza econômico-social, diante das condições pouco adequadas de moradia que não favorecem a existência de espaço-tempo apropriados para concentração, disciplina e organização que o ensino remoto e a educação *on line* demandam. Vale lembrar, que segundo dados da Pnad de 2018, 6 milhões de brasileiros (3%) não têm banheiro em casa; 31 milhões (15%) não possuem abastecimento de água próprio e cerca de 11 milhões de pessoas (6% da população) vivem em ambientes com mais de três pessoas por cômodo e, portanto, sem qualquer possibilidade de distanciamento social (O Tempo, 2020).

Pelo exposto, superada a crise pandêmica e a excepcionalidade do ensino remoto, necessário no atual momento como meio de salvar vidas, a defesa que aqui se faz é pela EJA presencial, isto é, dentro de uma escola estruturada e adequadamente preparada para receber os sujeitos em sua diversidade, com professores bem remunerados e valorizados social e intelectualmente. Este sim deverá ser “o novo normal”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da terceira década do terceiro milênio, o mundo vive uma crise pandêmica que expõe e intensifica as crises econômicas, políticas e sociais, provocando-nos a refletir sobre os

desafios do tempo presente e do período pós-pandemia. Se por um lado não é possível prever que novos “mundos” irão se formar; por outro, é possível vislumbrar que avanços na área tecnológica continuarão a ocorrer, demandando, inclusive, novas exigências educacionais. Exigências estas, que encontram barreiras na expressiva desigualdade social, na estrutural dual da educação brasileira e na permanência por parte de classe dominante e dirigente, de origem escravista e colonizadora, em conceber a educação como um serviço/mercadoria e não como um direito humano fundamental.

Dessa forma, em um país profundamente marcado por grandes desigualdades econômicas e sociais, a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos configura-se em mais um mecanismo de exclusão escolar de expressiva parcela da população brasileira e de desescolarização da EJA. A experiência da pandemia da Covid-19 revela a inconsistência do ensino remoto para a modalidade, determinada por múltiplas mediações. Assim, a profusão de sentimentos que o contexto pandêmico tem provocado e os ataques aos direitos sociais nos últimos anos demandam dos educadores brasileiros comprometidos com a justiça social atenção redobrada e acompanhamento sistemático aos passos que se seguirão a este momento de pandemia mundial. Caso contrário, corre-se o risco de se aprofundar o *apartheid* educacional, sobretudo por interditar os jovens, adultos e idosos pobres ao direito à educação e de qualidade socialmente referenciada.

6 REFERÊNCIAS

- Barbosa, C. S. & Pires, R. L. (2020). Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? *Quaestio*, Sorocaba, 22(1), 271-291.
- Behar, P. A. (2020). O ensino remoto emergencial e a educação a distância. *Jornal da UFRGS*. Recuperado de: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 set. 2020;
- BRASIL. (2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: CNE: MEC.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14.

- Harvey, D. (2020). Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Blog da Boitempo, 24 de março de 2020. Recuperado de: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- Ibge. (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- Lino, L. A. (2020). As consequências e contradições da adoção do ensino remoto na EJA no pós-pandemia. Fórum de Educação de Jovens e Adultos, vídeo, 2020.
- Marcial, E. C. (Org.) (2020). Cenários Pós-Covid. Possíveis impactos sociais e econômicos no Brasil. Brasília, DF: NEP-Mackenzie Brasília, Grupo de Pesquisa e Estudos Prospectivos.
- Maria, L. S. de S. (2018). Pesquisa sobre educação de pessoas jovens e adultas GT 18 ANPED (2007-2015): O que narram as pesquisas sobre formação docente? In Fontoura, H. A. (Org). Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais. Niterói: Intertexto, p. 346-352.
- Nicodemos, A., Serra, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.
- Nóvoa, A. (2020). E agora, escola? Jornal da USP. Recuperado de: <https://jornal.usp.br/artigos/e- agora-escola/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- O Tempo (2020). Mais de 11 milhões moram em casas superlotadas. Recuperado de: <<https://www.otempo.com.br/brasil/mais-de-11-milhoes-no-brasil-moram-em-casas-superlotadas-1.2317766>>. Acesso em: 04 set. 2020.
- Pnud (2019). Relatório do Desenvolvimento Humano (2019). Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf Acesso em: 02 fev.2020.
- Rio de Janeiro. Deliberação E/CME nº. 39, 02 abr. 2020. Recuperado de: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.
- Santos, B. de S. (2020) A cruel pedagogia do vírus. SP: Boitempo, coleção pandemia capital, 2020.

- Silva, M. (2020) EJA: Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia. Notícias Concursos, 05 jun. 2020. Recuperado de: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>>. Acesso em: 09 ago. 2020.
- Silva, C.B., Souza, C.H.M. & Carmo, G.T. (2016). Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. *Holos*, 32 (2), 312-325.
- Soares, L. (2008). O educador de jovens e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100.
- Soares, M.C & Medeiros, N. F. M. (2019). Ações didáticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. *Holos*, 35 (7), 1-9.
- Ventura, J. & Rummert, S. (2011). Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Souza, J. dos S. & Sales, S. R. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*, Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ.
- Unesco. (1997). Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: jul./1997

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Barbosa, C. S. (2022). Impactos da pandemia da COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal do Rio de Janeiro. *HOLOS*, 2, 1-16. Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11619>

SOBRE OS AUTORES

C. S. BARBOSA

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (PPGEdu-FFP-UERJ). Professor Adjunto da Faculdade de Educação (UERJ-Maracanã). E-mail: profcarlossoares@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Lenina Lopes Soares Silva e Adriana Aparecida Souza





Recebido 28 de novembro de 2020

Aceito: 21 de outubro de 2021

Publicado: 04 de julho de 2022

