

NARRATIVAS DA/NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM CONTEXTO PANDÊMICO

■ ARTIGO

NARRATIVES OF/IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: TEACHERS' EXPERIENCES IN A PANDEMIC CONTEXT

NARRATIVAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: EXPERIENCIAS DOCENTES EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA

Alessandra Nicodemos¹

Isabelle de Oliveira Martins²

Wallace Cardoso³

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar e problematizar as narrativas de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuaram nos territórios do Rio de Janeiro e da Paraíba em contexto pandêmico. Por intermédio do estudo de caso das narrativas, buscou-se enfatizar ações de construção colaborativa que objetivavam amenizar os processos de isolamento vivenciados por esses docentes em função do significativo absentismo digital dos educandos. Evidenciou-se, deste modo, a incompatibilidade do ensino remoto com a garantia de processos de ensino e aprendizagem naquele contexto, considerando as especificidades sociais e escolares dos educandos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pandemia. Ensino Remoto. Isolamento Docente. Absenteísmo Digital.

ABSTRACT

The article aims to present and problematize the narratives of Youth and Adult Education (EJA) teachers who worked in the territories of Rio de Janeiro and Paraíba in the pandemic context. Through the case study of narratives, we sought to emphasize collaborative construction actions that aimed to alleviate the isolation processes experienced by these teachers due to the significant digital absenteeism of students. Thus, highlighting the incompatibility of remote teaching to guarantee teaching and learning processes in that context, considering the social and school specificities of EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education. Pandemic. Remote Teaching. Teacher Isolation. Digital Absenteeism.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar y problematizar las narrativas de docentes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) que actuaron en los territorios de Río de Janeiro y Paraíba en el contexto de pandemia. A través del estudio de caso de narrativas, buscamos enfatizar acciones de construcción colaborativa que apuntaron a aliviar los procesos de aislamiento que viven estos docentes debido al importante absentismo digital de los estudiantes. Resaltando así la incompatibilidad de la enseñanza remota para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese contexto, considerando las especificidades sociales y escolares de los estudiantes de la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Pandemia. Enseñanza remota. Aislamiento docente. Absentismo digital.

Submetido para publicação: 20/08/2024

Aceito para publicação: 23/09/2024

Autor para contato: alenicodemosufrj@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-8287-9116> – alenicodemosufrj@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0009-0007-1016-223X> – isabelleolmartins@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0009-0006-8213-3748> – wallacedossantoscardoso95@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar narrativas de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto pandêmico, identificando e problematizando os processos de isolamento vivenciados e narrados por esses professores, em face do forte absenteísmo digital dos educandos. Daí infere-se a incompatibilidade do ensino remoto com a modalidade, pois este tornou ineficazes os processos de ensino e aprendizagem naquele cenário, assim ampliando as experiências de isolamento dos docentes para além daquele imposto pelas normativas sanitárias do período.

Durante a pandemia da covid-19 (2020), os relatos dos professores indicavam um esforço em promover algum tipo de processo de ensino e aprendizagem aos estudantes da EJA. Como o ambiente escolar foi transposto para dentro de suas casas, os docentes se encontravam isolados da dinâmica escolar, em meio a um momento de incertezas e medos, precisando adotar novos procedimentos didáticos e se reformular em diversos âmbitos (planejamentos, prática e alcance aos estudantes), por vezes necessitando adquirir novos equipamentos e dados de internet para efetivação de suas aulas e em muitos casos, assumindo o custo desses recursos.

Ao focarmos na EJA, deparamo-nos com uma realidade de abandono dos educandos. Esse abandono discente ocorreu em várias dimensões, seja por falta de políticas públicas, seja pelos próprios educandos, que se viram obrigados a escolher entre estudar ou lutar pela sobrevivência em meio às incertezas trazidas pela pandemia. Mas há também o lado do professor, que se via isolado não só socialmente, dadas as políticas de lockdown, mas também dentro do seu fazer docente. O isolamento docente nesse caso não era apenas a solidão do seu lar, mas muitas vezes da/na construção de caminhos norteadores de sua prática, considerando as especificidades e desafios que a EJA trouxe para o docente naquela circunstância.

As narrativas aqui apresentadas foram recolhidas na pesquisa *Remota presença: desafios para a prática docente na Educação de Jovens e Adultos em distintos contextos educacionais no pós covid-19 (2020 / 2022)*, que realizou entrevistas com 40 professores da EJA atuantes na etapa do Ensino Médio nas redes públicas estaduais do Rio de Janeiro e da Paraíba, sobre suas práticas docentes em contexto pós-covid-19. Na dinâmica da pesquisa estas foram realizadas ao longo dos anos de 2021 e 2022, em formato de conversa virtual nos dois territórios indicados acima.

As entrevistas foram consideradas por meio da análise de conteúdo, no esforço de compreender os tipos de abordagens que os professores adotaram com seus alunos, bem como a

diversidade de experiências que o ensino remoto emergencial possibilitou. A análise de conteúdo é um método de estudo do conteúdo da comunicação, de forma sistemática e qualitativa, e a partir da interpretação dos dados coletados e sistematizados em categorias de análise (unidades de significado), permitiu-se identificar os conceitos ou temas abordados pelo texto/informação. Portanto, a análise de conteúdo cria uma estrutura válida para sistematizar aspectos qualitativos na interpretação dos dados coletados (Oliveira, 2003).

CONTEXTO PANDÊMICO: A ATUALIZAÇÃO DA NEGAÇÃO DE DIREITOS PARA OS SUJEITOS DA EJA

É reconhecido que os efeitos da pandemia de covid-19 alteraram nossas vidas de maneira inédita; os modos de estudo, trabalho, lazer e tantas outras atividades foram modificadas. Diante disso, foi necessária uma reorganização em vários aspectos da vida cotidiana. Apesar da ampla utilização do termo "novo normal" durante a fase mais contagiosa e fatal da pandemia, ele não é algo tão singular. Referenciando a alegoria de Matta (2021), podemos considerar que naquele contexto não estávamos todos no mesmo barco, estávamos todos num mesmo mar revolto; alguns estavam em iates, outros em simples canoas e outros, ainda, à deriva. Atentando-nos principalmente para a realidade brasileira, a pandemia explicitou e agravou as desigualdades sociais já existentes (Matta et al, 2021, p. 17).

Assim como o enfrentamento a uma pandemia revela as especificidades de cada contexto - raça, gênero, classe social, sexualidade, territórios e dinâmica social e econômica -, a educação também é diferente para cada sujeito desses pontos elencados acima, e se falamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, há ainda mais especificidades a serem consideradas, pois a negação de direitos básicos constitui a própria existência desses sujeitos.

Por haver, comumente, uma relevante diferença de idades entre os educandos, com variadas experiências de vida, formações, ocupações e períodos de ausência à escola e dos estudos formais, o profissional da EJA precisa conhecer bem suas turmas e alunos. A partir desse conhecimento é possível realizar um planejamento coletivo do ano letivo, escolher as estratégias para abordar o conteúdo, entender as necessidades dos estudantes e pensar em como a escola pode colaborar para formação/ressignificação desses sujeitos na/para a sociedade, ampliando a sua leitura de mundo, sem deixar de reconhecer que, quando chegam à escola, esses sujeitos carregam para as salas de aula uma infinidade de conhecimentos prévios.

As decisões do governo brasileiro durante a pandemia evidenciaram o descaso com a educação pública e as profundas desigualdades da sociedade. As medidas de distanciamento social, sem ações efetivas para amenizar os efeitos colaterais sobre a população mais pobre, dificultaram ainda mais o acesso ao direito à educação. Não distante disso está o fato pelo qual os ensinamentos e reflexões defendidas por Paulo Freire foram tão atacadas, nos últimos tempos de governo de extrema direita, por serem incompatíveis com a política de (des)governo brasileiro durante a pandemia.

Diante do contexto pandêmico, os estudantes vivenciaram cotidianamente jornadas de sobrevivência, trabalho (muitas das vezes informal), a preocupação com a proteção da saúde própria e dos familiares, além da necessidade de conciliar o cuidado com crianças em atividades remotas e a permanência na EJA, com ou sem suportes materiais e simbólicos (Muniz, 2020). Por sua vez, os docentes foram submetidos a jornadas de trabalho quase incessantes, já que estavam sempre online, com esferas pessoais e profissionais praticamente indistintas, pois os alunos ou responsáveis poderiam enviar mensagens em qualquer horário e dia, além de exigir que os professores buscassem novas metodologias e formas de avaliar o aprendizado.

Segundo Roberta Muniz (2020), para os educandos da EJA, os suportes materiais (trabalho, programas de distribuição de renda) e simbólicos (familiares, amizades, círculos de socialização) contribuem para a permanência e conclusão de ensino básico, ampliando suas chances de ingressar e concluir o ensino superior ou de acessar o mercado de trabalho de forma mais qualificada. Tais suportes não estavam disponíveis para os discentes das redes públicas brasileiras no período pandêmico, algo que seria altamente relevante. Reconhecer as especificidades sociais e escolares dos educandos da EJA seria, naquele contexto pandêmico, implementar políticas específicas de assistência e inclusão digital, considerando, como indica Muniz (2020), que tais suportes são fundamentais para o sucesso escolar dos educandos da EJA.

Diversos estudos (Fialho; Neves, 2022; Silva; Barbosa, 2022) apontam para o abandono daqueles que estão na linha de frente, nas salas de aula, pela falta de recursos financeiros e materiais que deveriam ser disponibilizados pelos governos, como a compra de equipamentos (computadores, celulares, webcams, microfones) e meios para acessar a internet, além de recursos simbólicos, por meio de cursos de formação para o uso das novas tecnologias e espaço de amplo diálogo entre os sujeitos da educação (estudantes, professores e direção) na construção de ações possíveis para não permanecerem isolados (Kluthcovsky; Jouscoski, 2021).

Além disso, medidas de distanciamento fizeram com que muitos docentes precisassem enfrentar tais desafios sem o apoio de amigos, familiares ou outros recursos que pudessem oferecer conforto em meio às pressões e questionamentos trazidos pelo contexto pandêmico.

A DOCÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA DE COLETIVIDADE E O ISOLAMENTO EM CONTEXTO REMOTO

Como reflexão inicial, gostaríamos de discutir sobre como estamos considerando a perspectiva de isolamento, ponderando especificamente nos docentes e suas narrativas no cenário da pesquisa desenvolvida. Os professores entrevistados constituem um universo de 40 docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Médio das redes públicas fluminense e paraibana, e narram suas experiências em uma modalidade marcada por especificidades escolares e sociais, que impactaram negativamente, sobretudo para os educandos/as da EJA, a possibilidade de interação e de aprendizagem remota no quadro temporal da pesquisa.

Apoiado em Tardif e Lessard (2009), buscaremos agora identificar as contradições e tensões da experiência vivenciada e narrada, em relação à natureza do trabalho docente, que para os autores se organiza, se estrutura e se legitima como uma profissão de interações humanas:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais do que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (Tardif e Lessard, 2009, pág. 23).

Um primeiro elemento de reconhecimento das contradições vivenciadas reside na consideração de que o espaço físico onde os professores e os educandos interagem é a escola, que pode ser identificada como um espaço isolado dos outros espaços da vida social e coletiva. O segundo elemento é que a escola é um espaço com uma infinidade de regras e princípios – constitutivos da cultura escolar – que estabelecem, na relação entre professor e educandos, uma série de restrições, rotinas e convenções. Tardif e Lessard (2009) reforçam o caráter da escola como definidora do trabalho docente, ou seja, é mediante processos incorporados ao longo da sua formação e atuação que os professores transitam entre seus processos de assimilação, obediência e transgressão aos ditames impostos pela cultura escolar e pela escola como espaço simbólico e físico.

Dessa forma, consideramos a escola como espaço estruturante do trabalho docente, tanto em sua dimensão individual - a ação do professor sobre os alunos - quanto, principalmente, em seu aspecto coletivo, ou seja, o trabalho docente é centrado em coletividades humanas. O trabalho do professor se materializa sobre uma turma - um grupo separado de indivíduos por idade ou pelo domínio ou ausência de domínio dos conteúdos escolares - e, ainda, na interação com os outros docentes e agentes da escola, na constituição de parâmetros de uma atuação que transita entre experiências individuais e coletivas, de profissionais que edificam dessa forma uma dimensão de interações humanas no seu fazer e na forma como se relacionam no espaço escolar.

Esse elemento estruturante para o desenvolvimento do trabalho docente, no contexto pandêmico e do ensino remoto, migrou para um ambiente virtual, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), implicando aos docentes que transitassem de uma dimensão estruturada em coletividades para processos mais individualizados, ou, na perspectiva deste artigo, para processos de isolamento.

O conceito de isolamento docente não conta com produções quantitativamente significativas, indicando uma necessidade de maior discussão e pesquisa da temática. Entre os autores que tratam do conceito, abarcamos três definições: 1. o isolamento de um docente recém-chegado a uma escola, comumente recém-formado, e que por conta disso acaba se tornando um ser apartado dos demais docentes; 2. a segunda concepção é o oposto da primeira, quando um professor, por possuir muitos anos de experiência, sente-se ultrapassado demais para contribuir com o ambiente escolar, com seus alunos e colegas; 3. por fim, a perspectiva do isolamento docente como traço cultural, quando os professores encontram-se distanciados da ideia de um fazer colaborativo entre eles, e na estrutura organizativa da escola atuam de forma apartada dos seus pares (Santos, 2022).

Quando nos referimos ao isolamento docente de um profissional da educação recém formado, estamos considerando que este não está integrado ainda à cultura escolar do seu novo ambiente de trabalho, por isso não se faz presente em espaços de convivência com seus colegas, o que compreende situações como a não participação em reuniões, conselhos de classe e eventos diversos, resultando na diminuição da interação com outros professores, dificultando sua inserção e aprimoramento profissional, tornando o seu trabalho cada vez mais individualizado. Esse medo de se pronunciar ocorre quando o professor não se sente parte do corpo docente ou quando se abstém de participar por entender que a sua cooperação não será valorizada. Assim, o professor se vê buscando, sozinho, mobilizar as melhores estratégias para sua atuação, sem o apoio de um trabalho docente colaborativo. No entanto, o isolamento pode ocorrer também em professores

mais experientes, que se veem ultrapassados, acreditando que precisam dar lugar a outras vozes e, por isso, preferem se omitir. Esse individualismo pode gerar um personalismo, quando o professor deixa de considerar o grupo escolar de seu local de trabalho (Santos, 2022).

A terceira leitura sobre isolamento docente refere-se à falta de participação e/ou colaboração entre os professores, os quais se tornam apenas ouvintes e passivos no ambiente escolar. Imbernón (2010) destaca que um dos principais desafios na docência é o isolamento, no qual os membros da comunidade escolar adotam certos padrões de comportamento que os levam ao individualismo, à falta de solidariedade, à excessiva autonomia e à privacidade. O isolamento faz com que os indivíduos mantenham suas experiências educacionais para si, impedindo que sejam reavaliadas, o que torna ainda mais improvável considerarem as influências externas que afetam diretamente a sua conduta, resultando em uma falta de comunicação radicalizada.

Esse trabalho isolado, seja do professor recém formado, do professor em final de carreira ou na situação em que não há trabalho/reflexão colaborativa, tem um impacto negativo nas relações escolares, comprometendo as interações fundamentais para o trabalho pedagógico. É por meio do compartilhamento de experiências com colegas que os profissionais da educação refletem sobre suas práticas e buscam estratégias para lidar com situações que exigem ajustes. De acordo com José Carlos Libâneo (2012), essa realidade persiste nas escolas, mas o autor propõe mudanças de paradigmas para romper com essa cultura:

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina em sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas, conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. (Libâneo 2012, pág. 427).

No presente artigo, mobilizamos o conceito de isolamento docente em uma dimensão original daquelas identificadas anteriormente. No contexto pandêmico, os docentes vivenciaram um novo aspecto do isolamento, que antes era restrito a determinados perfis docentes e ambientes escolares, como apresentado acima. Na pandemia, a experiência do isolamento foi vivenciada de forma ampla pelos docentes e essa condição se fez central e aprofundada para o professor da Educação de Jovens e Adultos, nos processos de ensino remoto.

ABSENTEÍSMO DIGITAL DOS EDUCANDOS: ENTRE ESTUDAR E SOBREVIVER

Dentre os diversos desafios postos durante o período da pandemia de covid-19, os obstáculos enfrentados na prática docente são o foco do presente trabalho, mas não desconectados das outras esferas sociais, visto que tal proposta seria inviável. Diversos pesquisadores realizaram trabalhos durante o período pandêmico e pós-pandêmico, os quais explicitaram o grande descaso em relação à disponibilização de recursos tecnológicos digitais para a educação pública, sobretudo, para a Educação de Jovens e Adultos, que já possui um longo histórico de abandono em outros âmbitos (Nicodemos; Serra, 2020).

Muitos docentes relataram que não possuíam o domínio das tecnologias utilizadas, mas, ainda assim, tentaram manter um contato com os educandos, e apesar desses esforços para manter uma relação, muitos estudantes não dispunham dos equipamentos tecnológicos necessários e/ou banda larga de internet. Com poucas exceções, houve muito pouco investimento em tecnologias digitais como facilitadoras nos processos de ensino e aprendizagem nos territórios estudados e o relato de uma professora⁴ indica essa tendência:

O governo afirmou que cada aluno e professor receberia um chip para ter acesso à internet. Mas ninguém recebeu. Tudo era do professor: internet, computador, notebook, celular. Não tinha suporte de material nenhum. Vimos que o professor é mil e uma utilidades, dentro de uma escola fazemos tudo. Aprendi muito com as dificuldades, já que não tivemos suporte de nada, não recebemos bolsa de internet, celular. Fomos nós por nós mesmos (Professora A - Paraíba).

Corroborando o quadro identificado na pesquisa em tela, temos a contribuição de Silva e Barbosa (2022), em estudo realizado com o público da Educação de Jovens e Adultos dos níveis de ensino fundamental e médio, de oito redes municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar as dificuldades no uso das TICs em contexto de estudo. Os autores apontam que dos 79 professores respondentes à pesquisa, 66 afirmaram que seus alunos não possuíam recursos necessários ou adequados para o ensino remoto, e 59 relataram que apenas um terço dos alunos conseguiu realizar as atividades. A conclusão do estudo é que tal realidade agrava o abismo social em nossa sociedade, uma vez que os recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, não são acessíveis a todos, e além dos recursos materiais, há também a ausência de letramento digital para uso das tecnologias, processo que se agrava se considerarmos os sujeitos da EJA.

⁴ Segundo o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido assinado pelos professores participantes da pesquisa, os seus nomes e alocação em escola serão mantidos em anonimato. Dessa forma, os professores serão identificados por letras aleatórias, gênero e estado de atuação. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

Vale sublinhar ainda que o dossiê produzido em 2020 pelo Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro⁵, analisado por Nicodemos e Serra (2020), evidencia que 66,5% dos professores pesquisados afirmaram que menos de 20% de seus estudantes acessavam a plataforma destinada à realização das tarefas. E 76,8% relataram não haver regularidade na interação com seus educandos. Apesar dos fatores de acesso tecnológicos apontados, há também outros pontos, como nos advertem os professores:

Quando falamos de Educação de Jovens e Adultos, quem são seus alunos? Temos um aluno adulto, um idoso, um jovem e um adolescente, já que a própria legislação garante que um aluno de 15 anos ingresse no Ensino Fundamental na EJA. Então quando falamos dos sujeitos da EJA, não estamos falando de um só perfil, dentro dele encontramos todas essas especificidades. Além disso, existe outra complexidade: o aluno ser jovem ou adolescente não garante que ele tenha mais domínio das tecnologias (Professora B - Paraíba).

Por uma questão de dificuldade financeira por parte dos alunos, eles se viam limitados com relação a equipamentos. Como nossa escola é integral, são nove aulas por dia, então alguns não tinham um celular que suportasse todas as aulas, ou então não tinham internet, wi-fi, dados móveis. Eles sempre tiveram essa dificuldade e, mesmo assim, informavam suas dificuldades e a escola, assim como amparava o professor, também amparava o aluno. Chegamos a perguntar a algum aluno que tinha mais condições [financeiras] ou a um professor se tinha um celular sobrando e dávamos para ele [o aluno com dificuldades financeiras]. Isso ajudou demais. Não atingimos 100%, mas fizemos o que pudemos. (Professor C - Paraíba).

Todo esse contexto é sintoma de uma “desordem planejada como política para a educação” (p. 01), como indicam Alves [et. al.] (2022), a qual, mesmo amplificada durante a pandemia, já constituía um *modus operandi*, consequência de uma política educacional neoliberal anterior à conjuntura pandêmica (Nicodemos, 2019). O investimento em exames de certificação, como o Encceja⁶, e a ausência de fortalecimento das políticas de oferta escolar presencial fazem parte de um processo que contribui para a retroalimentação do descaso com a modalidade, vertendo em um número menor de matrículas nas escolas, maior abandono discente e o fechamento de escolas da EJA, contribuindo para uma negação de direitos ainda maior para seus demandantes.

Antes da pandemia a modalidade já enfrentava o constante desafio de manutenção de suas matrículas, da ampliação de suas turmas, da garantia de refeições para os educandos, de enfrentamento à evasão escolar e a ausência de outros suportes que os educandos da EJA

⁵ O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro – Fórum EJA/RJ é um espaço de articulação de educadores e educadoras, de educandos e educandas, de entidades do poder público, de universidades, de institutos de educação superior, de organizações não governamentais e de movimentos sociais comprometidos com a discussão, fortalecimento e proposição de caminhos para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova gratuita e voluntária aplicada pelo INEP – em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O exame objetiva a certificação de jovens e adultos ao nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

necessitam. Com a pandemia de covid-19 e o ensino remoto, essa interdição política e pedagógica se intensificou, como sintetiza a professora:

O maior desafio foi a desistência. Era preciso persistir para que o aluno não desistisse, ele vem em primeiro lugar, temos que lutar por eles. Muitas vezes o aluno deixava de estudar não por preferência, mas por falta de oportunidade. Ouvi relatos que ou eles tinham internet ou comiam, pagavam a energia ou compravam um celular. Temos alunos que trabalham em diversas áreas, então é uma glória quando eles vêm para a escola para concluir os estudos. Às vezes ninguém sabe qual é a dificuldade do aluno e temos que dar esse suporte com carinho e acolher (Professora A - Paraíba).

Dessa forma consideramos que um grande impacto no trabalho do professor e que acirrou os seus processos de isolamento foi o absenteísmo digital dos estudantes, que impossibilitou o desenvolvimento de uma dimensão muito recorrente quando os professores se referenciam à sua prática na EJA, qual seja, o reconhecimento de que os educandos da EJA necessitam de forma mais explícita dos processos de interação humana presencial, ou como no dizer da professora, do “olho no olho”:

No presencial a gente tem o contato social, estamos todos ali. Então o aluno, aquele que tem interesse, ele vai perguntar, eu vou ler junto, o colega vai ajudar. Aquele que não tem interesse, vai pegar do colega e vai copiar, e vai entregar. Então esse é um fator que vai mobilizar ele. ‘Ai, eu não sei fazer, vou perguntar para professora’. E também, com esse contato físico, talvez facilite. O olhar, a expressão: ‘Mas olha só essa figura aqui’, aí você faz aquele olhar: ‘Poxa, tem certeza?’ Aí, você pisca o olho. Tem essas questões, que no remoto, a gente não tem. Nessa questão do gestual, das expressões e pensando no social, tem uma relação com o colega, de proximidade de ajuda. Seja aluno comprometido, que queira aprender, de repente a linguagem do colega facilita. De repente ele olha: ‘mas deixa eu ver aqui o que você fez’. ‘Ah, é isso mesmo que eu estava pensando’. Então acho que tem esse diferencial. (Professora D - Rio de Janeiro)

Na perspectiva de estabelecer parâmetros entre as dimensões presencial e remota, um elemento indicado por Tardif e Lessard (2009) ganha ressonância, levando a reconhecer que a educação é um processo de interações humanas, que se estabelece não só na dimensão e finalidade de ensinar e aprender conteúdos escolares, mas em outras dimensões/interações que envolvem gestualidade, afeto, toque e processos construídos no calor de uma sala de aula que, para além da temperatura do espaço físico, se aquece ou se esfria na relação que professores e educandos estabelecem. Essa dinâmica é retratada na narrativa da professora:

Além disso, fora essa questão do conteúdo em si, de entregar uma tarefa, tem a coisa de estar no ambiente da escola, de estar com os colegas. É um lugar que eu vou esquecer dos meus problemas. Então, o presencial, a escola presente, o aluno presente na escola, essa relação de convivência, de socialização, fortalece. Quando você tem um vínculo fortalecido é mais difícil de você desaparecer. Vou desaparecer do nada? Era o que eu sempre falava com os meus alunos: ‘gente, cadê o fulano?’ ‘Ah, professora, fulano tá desistindo’. Gente, liga para ele, não deixe ele desistir não. Vamos mandar uma mensagem. Vamos ligar aqui agora. Então tudo isso faz a pessoa ficar. Ai, eu não vou voltar? ‘Caraca, a professora me ligou?’. ‘Poxa, fulano ligou’. Então tudo isso fortalece os vínculos (Professora D - Rio de Janeiro).

PROCESSOS DE COOPERAÇÃO: BUSCANDO SUPERAR O ISOLAMENTO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Diante de todos os obstáculos encontrados por professores, gestores e coordenadores, seja por conta do isolamento docente aliado ao isolamento social, das dificuldades de adequação ao ambiente virtual para ministrar aulas - o qual demandou o uso de diferentes recursos, em muitos casos incomuns em suas práticas docentes presenciais -, de um cenário de individualismo forçado e até mesmo de abandono institucional, pudemos compreender que, nos meses seguintes ao início da pandemia e até meados do segundo semestre de 2021, houve um esforço por parte dos docentes e gestores em colaborar com o seu coletivo profissional, tanto por meio de compartilhamento de estratégias e métodos, quanto por meio de reuniões pedagógicas para reformulação de suas práticas:

Eu engasguei um pouquinho no começo, mas os professores foram ajudando. A gente mais se ajudou do que foi buscar ajuda da SEEDUC⁷, aqueles vídeos, tutoriais. Um professor descobriu: “consegui fazer pelo Excel uma plataforma que nos permite anexar ao Google Classroom e conseguimos fazer a chamada”. Aí todos os professores usavam aquilo para fazer a chamada, para fazer o controle mais on time (Professor E - Rio de Janeiro).

Por isso, todo o trabalho desenvolvido ao longo de 2020 e 2021 partiu dos professores. Nós nos reuníamos remotamente e fazíamos discussões para organizar o que poderia ser feito. As questões pedagógicas sempre ficavam ligadas ao grupo de professores. O protagonismo foi dos professores e até hoje é. Os professores têm essa cultura de se reunir, elencar o problema e pensar a solução (Professor F - Paraíba).

Uma crítica, explícita ou não, muito comum nos relatos coletados ao longo da pesquisa, refere-se à ineficácia das ações da Secretaria de Educação dos estados. Seus materiais de apoio - sejam os virtuais, como formações, palestras e orientações pedagógicas, ou de equipamentos tecnológicos, como chips de internet, notebooks, ajuda de custo para aumento de velocidade de internet e/ou de dados móveis - não chegaram até os docentes e, quando chegaram, não acompanhavam a realidade de cada escola, dos professores e das especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Diante da falta de apoio, muitos docentes perceberam estar em uma situação semelhante: no mesmo mar revolto e sem muitos recursos, cercados de incertezas, buscando, assim, apoio em contexto local para não naufragarem.

No entanto, para fins de elucidação, cabe enfatizar que as ações das Secretarias de Educação do Rio de Janeiro e da Paraíba surtiram efeitos diferentes e seus alcances não foram

⁷ Sigla para Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Ver em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/sobre-a-seeduc>.

iguais nos dois estados⁸. Apesar de queixas de abandono e de promessas não cumpridas quanto à entrega de materiais de auxílio pedagógico e/ou tecnológico serem comuns entre os entrevistados, observou-se que, segundo as narrativas dos docentes, enquanto no Rio de Janeiro o alcance das ações para o ensino remoto emergencial foi mais limitado ou até mesmo ausente, no estado da Paraíba elas lograram certo sucesso em alguns estabelecimentos escolares. Mesmo com essa discrepância, a construção de dinâmicas de apoio mútuo local e cooperativo dos professores se reafirmava nos dois territórios:

Foi oferecido [um curso] bem tardiamente, de uma forma bem pontual, era uma ferramenta que explicava como mexer no aplicativo, que eu me lembro, não era exatamente da SEEDUC, ele foi apropriado. E esse ano, 2021, definitivamente, teve um curso chamado Ensino Híbrido, aí teve uma proposta de um tutor para tirar uma dúvida. Então assim, foi a questão de: foi ofertado? Foi. Mas houve eficiência? Não houve. Então eu acho que são duas coisas bem diferentes. (Professora G - Rio de Janeiro)

Houve um apoio muito importante, fomos muito amparados pela gestão [da escola], principalmente da parte pedagógica. Por exemplo: haviam professores que não tinham aparato tecnológico, então a escola cedia [instrumentos] para que eles pudessem fazer o trabalho em casa. Além disso, a escola esteve trabalhando alinhada com a Secretaria [de Educação], obedecendo o fluxo. Se tivéssemos alguma dificuldade, podíamos passar para a gestão e ela tentava trazer algum feedback para melhorar isso. (Professor C - Paraíba)

Quando voltamos foco aos discentes, a realidade foi muito mais agravada, visto que fomos apresentados à real dimensão do distanciamento do público-alvo da modalidade da EJA ao acesso pleno à internet e a equipamentos como smartphones, computadores e/ou notebooks para acessarem as plataformas, atividades e aulas durante o período de ensino remoto. Por conta dessas limitações, muitos professores se viram diante de salas de aula virtuais vazias, com pouca interatividade daqueles que conseguiam acessar, seja por meio das plataformas como o *Google Meet*, seja por *WhatsApp* - o aplicativo de mensagens instantâneas que atuou como sala de aula e repositório de material didático para muitos professores. Como consequência, as aulas se tornaram espaços breves para tirar dúvidas, expor de maneira sucinta e objetiva algum conteúdo ou somente um espaço para compartilhar tristezas, angústias e medo:

Sinceramente, eu não ficava mais de 30 minutos com eles, porque era uma questão de resolver problemas, de tentar fazer uma apresentação de conteúdo breve, e ao mesmo tempo, eles não se sentiam confortáveis, muitos deles não perguntavam nada, virava uma palestra. Só eu ficava falando, eles não abriam a câmera para eu ter ideia se eles estavam ali ouvindo. (Professora G - Rio de Janeiro)

⁸ Importante destacar que em momento posterior à crise imediata da pandemia ocorreu a realização de algumas políticas públicas de apoio financeiro aos docentes. No Rio de Janeiro, no final de 2021, houve a liberação de recursos aos docentes para compra de equipamentos. Sobre o auxílio no Rio de Janeiro, ver: <https://g1.globo.com/rj/governo-do-rj-anuncia-auxilio-para-compra-de-tablets-e-computadores-para-professores-da-rede-estadual>. Em relação ao estado da Paraíba, ocorreu a distribuição de um notebook para os docentes que concluíram a formação em serviço intitulada Programa Paulo Freire. Sobre o Programa no estado da Paraíba, ver: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/programapaulofreire/>.

A minha ideia era pensar o ensino remoto de tal maneira que eu ofertasse na disciplina de história o básico, porque era inviável seguir o currículo da BNCC, que os estudantes tivessem acesso a leituras de diversos tipos de textos para ampliar os conceitos históricos deles. Minha mobilização, nesses dois anos, foi oferecer alguns textos (escritos, imagens, vídeos) que formassem uma ponte para se pensar alguns conceitos. (Professor F - Paraíba)

Eles tinham dificuldade na abordagem do conteúdo na aula presencial, imagine com uma ferramenta que eles não dominavam, que é o Classroom. Então a participação era mínima. É como eu disse: a gente tomava mais tempo das aulas, das nossas conversas, com eles comunicando suas frustrações com a nova realidade do que com o conteúdo propriamente dito. Só para você ter ideia, em uma turma de 40 alunos, apareciam 6, 7, interagindo no Classroom, os demais não conseguiam acessar por problemas de internet, e tudo mais, e procuravam interagir comigo pelo WhatsApp, e sempre reclamando: “ah, professor, eu não estou conseguindo acompanhar, eu não sei como vai ser a minha situação”. (Professor H - Rio de Janeiro)

Para tentar contornar a pouca participação dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, uma alternativa encontrada foi o uso de materiais impressos. Em nossa pesquisa, essa foi uma tendência identificada tanto no Rio de Janeiro como na Paraíba, como podemos notar nos trechos a seguir:

Tudo o que era colocado na Plataforma Google Sala de Aula também era produzido de forma impressa e através da busca ativa via WhatsApp, Instagram, e-mail, telefone, tudo o que pudéssemos fazer, o aluno vinha na escola buscar esse material impresso, o que já era quebrando as questões do isolamento social. (Professora I - Paraíba).

Os professores me encaminharam as tarefas e eu as imprimia e deixava as apostilas prontas. Aquele aluno que não tinha WhatsApp, nem mesmo o que comer, mas queria estudar, marcava para vir à escola buscar o material. Nós tivemos que procurar o aluno, saber qual era a dificuldade de assistir às aulas, pois foi um ano muito difícil (Professora A - Paraíba).

Com relação a aprendizado nesse momento eu posso dizer para vocês que se a gente teve um por cento é muito, com essa parte a distância; claro teve lá as apostilas, o material que foi impresso, que foi entregue para os alunos via correios, via escola, mas que muitos materiais não chegaram ao destino (Professor J - Rio de Janeiro)

Nas obras de Paulo Freire (2014; 2016), o autor teoriza que na vida social e pessoal, as pessoas encontram as “situações-limite”, tidas como determinantes históricos: são obstáculos que nos impedem de enxergar novas possibilidades para transpassar tais empecilhos. As ações necessárias para o rompimento de tais situações são denominadas de “atos-limite”, que configuram exatamente uma postura combativa frente ao apresentado, de modo que diversas alternativas são construídas para desfazer tais barreiras, alcançando assim, o inédito viável, aquilo que ainda não foi visto/experimentado, mas que é possível de ser realizado (Freire, 2014).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico, ocorreram, por parte dos agentes da educação dos territórios pesquisados, diversas ações político-pedagógicas com o intuito de construir possibilidades que permitissem melhores condições na relação entre os professores e entre os professores e os educandos, visando a permanência dos alunos e o apoio mútuo dos profissionais, para que as realidades de isolamento vivenciadas fossem superadas ou pelo menos amenizadas. Assim, reafirma-se a educação como lugar de compromisso na construção de novas relações escolares e novas relações sociais, construindo o “inédito viável”.

CONCLUSÃO

Nesse artigo, mobilizamos o termo *isolamento docente* a partir de uma vertente inédita para designar o isolamento sofrido por professores da Educação de Jovens e Adultos das redes estaduais do Rio de Janeiro e Paraíba em período pandêmico e de ensino remoto. Para fundamentar o uso do conceito, expusemos alguns trechos de entrevistas realizadas entre 2020 e 2022 com professores atuantes em ambos estados, no enquadramento citado.

Por intermédio de análises do conteúdo, empregando um olhar empático perante os sentimentos, vivências e experiências narradas sobre a tentativa de ensino remoto para os sujeitos da EJA, fomos apresentados ao isolamento docente nas seguintes facetas: a falta de auxílios para a sua prática - como as ferramentas para o trabalho remoto e orientações pedagógicas - e o apartamento do convívio não só com seus pares, mas, principalmente, com os alunos, visto que o público-alvo da EJA não possuía recursos tecnológicos ou de letramento digital para acompanhar as propostas didáticas, em muitos casos encontrando-se em situações de sobrevivência, de modo que estudar de maneira remota não era uma opção viável naquela conjuntura, o que resultou em esmorecimento do processo de ensino- aprendizagem e de socialização entre os docentes e discentes.

Constatamos também que, apesar do isolamento social, os docentes esforçaram-se para manter alguma normalidade no processo educativo, apoiando-se mutualmente outros, seja ao compartilhar estratégias de uso de ferramentas, promover o empréstimo de equipamentos, ou ao reunir-se virtualmente para reformular os meios de ação para o ensino remoto, buscando repensar suas práticas.

Entendemos que se fez necessária a atuação de maneira emergencial, com a implementação do ensino remoto, no entanto, o que se sucedeu foi um contexto de ineficiência na política pública realizada, que alcançou pouquíssima eficácia, como foi apresentado e

constatado ao longo deste trabalho. Por isso, enfatizamos que, sem uma prática colaborativa, perpetuamos ainda mais a cultura isolacionista, que com a pandemia recebeu uma nova roupagem. Por fim, ao nos referirmos à EJA, o isolamento não pode prevalecer na esfera das relações escolares; o contato humano e as práticas presenciais são basilares para a permanência de seus sujeitos nessa modalidade que busca reparar direitos.

REFERÊNCIAS

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

FIALHO, L. M. F; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. Seção temática: Educação em contexto de crise sanitária causada pela Covid-19, **Educação e Pesquisa**, n. 48, 2022. ISSN: 1678-4634 Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. In: FREIRE, Paulo (Org.). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido . 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLUTHCOVSKY, P. C. W.; JOUCOSKI, E. Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Docência Remota na Educação de Jovens e Adultos. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021. ISSN: 21778310. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1500. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1500>. Acesso em: 16 ago. 2024. Acesso em: 25 de out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ªed. SP: Cortez, 2012.

MATTA, Gustavo Corrêa; REGO, Sérgio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean (orgs.) A covid-19 no Brasil e as várias faces da pandemia: apresentação. In: MATTA, Gustavo Corrêa, REGO, Sérgio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean (orgs.). Os impactos sociais da covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

MUNIZ, Roberta de Jesus. Tecituras de vida dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Universidade do Estado da Bahia - Campus Caetité/BA: dos móveis aos suportes materiais e simbólicos. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, p. 871-892, 2020. Citações:2

NICODEMOS, ALESSANDRA. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: Elionaldo Fernandes Julião; Fabiana Rodrigues. (Org.). Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

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

SANTOS, Daniela Pereira dos. O supervisor pedagógico na mediação entre o currículo modelado e o isolamento docente : um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, J. L. BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 14–31, 2022. ISSN 1676-2592 <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665776> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/artic le> . Acesso em: 30 jan. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.