

Maria Margarida Machado



Universidade Federal de Goiás (UFG)
mmm2404@gmail.com

Renato Ribeiro



Secretaria de Estado da Educação de Goiás
rhenato@gmail.com

CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E GRAMSCI PARA PENSAR A EJA NA PANDEMIA

RESUMO

O artigo compartilha reflexões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, no contexto da Pandemia de COVID-19, amparando-se nos pressupostos de Antonio Gramsci e Paulo Freire sobre o sujeito que aprende e o papel da educação. A partir das vozes dos educandos e educandas, em diálogo com as concepções gramscianas e freirianas, discute-se como se dá o acesso ao conhecimento historicamente produzido, no âmbito do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Reanp), adotado em Goiás. Os desafios e as limitações identificadas no estudo reforçam a necessidade de garantir aos estudantes da EJA acesso ao conhecimento, numa perspectiva transformadora, conscientizadora e libertadora, coadunando com uma escola “desinteressada” e não submetida aos interesses do capital.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pandemia. Paulo Freire. Antonio Gramsci.

FREIRE AND GRAMSCI'S CONTRIBUTIONS TO THINK EJA IN THE PANDEMIC

ABSTRACT

The article shares reflections from students of Youth and Adult Education (EJA) in Goiás, in the context of the COVID-19 Pandemic, based on the assumptions of Antonio Gramsci and Paulo Freire about the subject who learns and the role of education. Based on the voices of the students, in dialogue with Gramscian and Freirean conceptions, it is discussed how historically produced knowledge is accessed under the special regime of non-presence classes (Reanp) adopted in Goiás. The challenges and limitations identified in the study reinforce the need to ensure that EJA students have access to knowledge, in a transformative, conscientious and liberating perspective, in line with a "disinterested" school that is not submitted to the interests of the capital.

Keywords: Youth and Adult Education. Pandemic. Paulo Freire. Antonio Gramsci.

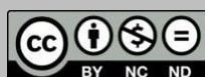
Submetido em: 19/04/2021

Aceito em: 17/06/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp175-199>



Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva face das injustiças profundas que expressam, em níveis em que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança.

(FREIRE, 2000, p.111)

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo compartilhar as reflexões advindas de educandos e educandas da EJA, estudantes do Ensino Médio em Goiás, no contexto da Pandemia de Covid-19, apontando o que estes pensam sobre sua condição de aprendizagem ou não, a partir das estratégias utilizadas por algumas escolas estaduais. Este movimento, problematizado a partir das categorias e conceitos de Antonio Gramsci e Paulo Freire, nos auxilia a pensar as estratégias implementadas pelas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial para pensar os (des)caminhos da consolidação da EJA, como direito de acesso ao conhecimento para enfrentar a realidade de forma crítica e criativa.

Para a exposição, neste artigo, optamos por dar voz, primeiramente, aos sujeitos da EJA, que expressam o que pensam sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Em seguida, retomamos as contribuições de Gramsci e Freire, com foco na reflexão sobre o papel do conhecimento na vida das pessoas, problematizando o lugar dos trabalhadores na história, ao mesmo tempo em que denunciam as condições a que estes trabalhadores são submetidos, no sistema de exploração capitalista. Na parte final do artigo, voltamos a dialogar com a realidade dos educandos da EJA, frente aos desafios do ensino remoto (Reanp), e nos remetemos mais uma vez ao pensamento freiriano para pensar estes desafios.

As vozes dos educandos e educandas originam-se a partir de uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, que ao considerar os pressupostos freirianos, objetiva identificar os sujeitos envolvidos na construção do currículo de biologia na EJA oferecida na rede estadual de educação do estado de Goiás, apontando o *diálogo* que se estabelece neste processo. No presente recorte, que focam nas reflexões provenientes dos estudantes, apresentamos resultados preliminares da parte empírica da pesquisa que se deu em instituições que oferecem prioritariamente a EJA no estado de

Goiás, os CEJAs (Centro de Educação para Jovens e Adultos). São sete instituições no estado: duas em Goiânia, uma em Anápolis, uma em Catalão, uma em Caldas Novas, uma em Iporá e uma em Aragarças.

Nestas instituições foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores/professoras de biologia, os quais indicaram estudantes das turmas com as quais trabalham/trabalharam para também participarem das entrevistas, que totalizaram 23 educandos/educandas. Os professores e as professoras, bem como os estudantes, foram contatados via mensagem de texto/áudio pelo aplicativo *Whatsapp*® e as entrevistas foram agendadas e realizadas pela plataforma *Google Meet*® e/ou *Whatsapp*® em virtude da situação de Pandemia de COVID-19 a partir de 2020 no país, o que impediu a realização das entrevistas na forma presencial. Os participantes da pesquisa foram informados das questões éticas, tendo dado seu consentimento no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nas entrevistas realizadas com os estudantes, emergiram desabafos sobre os desafios enfrentados para a “permanência” dos mesmos nas instituições em que estudam no contexto da Pandemia de COVID-19, os quais são objetos de reflexão neste estudo.

Estamos em junho de 2021, quando o Brasil já ultrapassa a marca de mais de 17 milhões de brasileiros contaminados e quase 490 mil mortes pela Covid-19, que poderiam ter sido evitadas, não fosse “a capacidade humana de transgressão da ética”, expressa na política implementada pelo governo brasileiro desde o início da pandemia em março de 2020. Neste cenário, temos os estudantes da EJA, que, compondo a classe trabalhadora, foram duramente impactados: os trabalhadores e trabalhadoras estudantes perderam empregos e/ou reduziram suas jornadas de trabalho, tendo impactos negativos em suas remunerações mensais. Quanto às suas instituições escolares, as aulas presenciais foram suspensas e os estudantes sendo “forçados” a se adaptarem a regimes de aulas remotos (à distância), em Goiás denominado de Reanp. Educandos e educandas foram envolvidos com ferramentas tecnológicas que pouco dominam e/ou sequer tem acesso. Como desdobramento, a modalidade já percebe um incremento na evasão escolar durante este período e assegurar o vínculo com os educandos e educandas da EJA tem instigado cotidianamente as escolas e os educadores(as).

Neste ano, 2021, em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire e cento e trinta anos de nascimento de Antonio Gramsci, e ao mesmo tempo estamos imersos nos efeitos da pandemia, cabe retomar algumas das contribuições destes dois militantes intelectuais para problematizar este panorama, para que dele possam emergir algumas pistas para enfrentarmos esta dura realidade.

2 A REALIDADE SE IMPONDO AO PLANEJADO

O ano de 2020 nunca será esquecido no mundo e, especialmente, no Brasil. Na rotina dos sistemas de ensino, o começar do período letivo é, geralmente, o momento de planejar o que virá pelos próximos meses, distribuir cargas horárias e revisar os planos de ensino. Isto provavelmente foi feito no início daquele ano, mas aí veio a Pandemia de Covid-19. No Brasil, esperou-se passar o carnaval para começar a levar a sério o que estava acontecendo no mundo, mas a realidade se impôs. A partir da segunda quinzena de março os efeitos começaram a ser sentidos e as orientações, sobre a necessidade do isolamento social, impactaram diretamente o sistema educativo.

O fechamento das escolas, desde março de 2020, sobretudo as públicas, tem um efeito imediato sobre a população, sejam os estudantes e profissionais da educação infantil à pós-graduação, sejam suas famílias. Consideradas as diferenças que de fato existem entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, ainda assim é possível afirmar que há um prejuízo, generalizado, entre todas as pessoas que tiveram seus processos educativos interrompidos pela pandemia. Neste estudo, nos debruçaremos sobre as medidas que afetaram diretamente a população jovem, adulta e idosa, matriculada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), trazendo para esse diálogo a política que foi adotada pelo Estado de Goiás e a reação de educandos a estas medidas.

A primeira iniciativa de orientação, do que se deveria fazer no sistema de ensino do Estado, veio do Conselho Estadual de Educação (CEE) com a Resolução nº 02 de 17 de março de 2020 (GOIÁS, 2020a), que estabeleceu o regime especial de aulas não presenciais (Reanp), delegando aos gestores das unidades escolares, no seu artigo 3º, as seguintes atribuições:

- I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares.
- II – Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar.
- III – Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.
- IV – Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas.
- V – Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais.

Estas medidas, inicialmente previstas para vigorarem até 30 de março, se estenderam, por questões óbvias do avanço da pandemia no país, até o final do ano letivo de 2020 e a Resolução nº 18, de 06 de novembro de 2020, prorrogou o regime para o ano letivo de 2021 (GOIÁS, 2020b). As consequências do Reanp foram as mais diversas e, no caso da EJA, o que já estava difícil sem pandemia, ficou ainda pior, ou seja, as ameaças de fechamento de turmas e escolas que ofertavam a modalidade foram se concretizando ao longo do ano. Os primeiros fechamentos têm início no sistema prisional, onde sem a garantia do atendimento presencial ou não presencial, os professores foram deslocados para atender a outras demandas.

A necessidade de isolamento social por um tempo prolongado e o Reanp causaram nos educandos e educandas da EJA a sensação de que não estavam aprendendo com o ensino remoto. Ouvindo estes sujeitos¹ sobre a situação de estudos na pandemia, eles apontaram as principais dificuldades:

[...] assim, o que eu encontro de dificuldade em querer deixar de estudar, desistir, ainda mais agora com aula *online*, que a gente tá longe e fica muito mais difícil. Eu sinto dificuldade no aprendizado, em gravar as coisas, é muita dificuldade de pegar tudo, mas eu tenho me esforçado (E01 – F – 42A – Operadora de caixa).

Nós como estudantes do EJA fomos muito prejudicados por isso porque essa aula *on-line*, ela não, ela é o necessário mesmo ali entendeu, os professores até tentam nos ajudar enviando *link*, pra gente estar estudando *on-line* ali no *youtube*, pesquisa no *google* e ajuda bastante, mas eu creio que se nós tivéssemos participado mesmo ali das aulas presencial, sabe? O nosso aprendizado seria bem melhor, com certeza entendeu? [...] nós saímos prejudicados né? O mundo né? De todas as formas hoje que nós formos falar, todas as pessoas devido a esse acontecimento ficaram prejudicadas! Esse afastamento trouxe grande danos a nós que fomos estudantes, ainda mais a nós que foi bem rápido ali, entendeu? Eu creio que a intenção do EJA é nós passarmos por ali pra, acho que recuperar o tempo perdido a gente não vai conseguir recuperar, mas pra adquirir um conhecimento que nós deixamos parado lá atrás, pra tentar alcançar uma meta que hoje a gente vê que é necessária nas nossas vidas (E04 – M – 46A – Ramo imobiliário).

[...] a gente tava indo muito bem, só que depois que entrou esse negócio de não poder mais ter aula presencial, aí não ficou bom para gente mais igual era. Se por acaso a gente tivesse estudando como era, até agora, eu acredito que a aprendizagem teria sido bem melhor, quer dizer [...] o que foi agora, que a gente aprendeu muito pouco, não foi por causa dos professores e sim por causa dessa pandemia, essa mudança que deu na escola e a gente aprendeu pouco, sabe? Aí aprendeu muito pouco. Mas com tudo isso eu agradeço a escola (E05 – F – 70A – Comerciante).

[...] Esse ano [2021] no começo principalmente, eu pensei que eu não ia voltar e que eu ia deixar. Porque assim é muito difícil você ficar fora da escola tanto tempo e depois voltar e assim os estudos agora é bem diferente do meu tempo que eu estava na escola (E08 – F – 52A – Auxiliar de limpeza).

1 Os depoentes estão identificados pela sequência das entrevistas (E01, E02...E23), seguidos da identidade de gênero, idade e ocupação profissional.

Já a aula *on-line* ela era mais difícil. Por mais que pudesse entrar no PV pra conversar com eles, mas não é a mesma coisa de quando você tá vendo o professor pessoalmente e ele explicando, colocando ali no quadro. Não é a mesma coisa. [...] minhas aulas mal começou já encerrou! Eu tenho certeza que se tivesse começado as aulas ao vivo, dentro da sala de aula mesmo, eu teria aprendido muito mais mesmo, certeza, sem sombra de dúvidas, que eu teria aprendido 80% a mais do que eu aprendi com as aulas *on-line* (E10 – M – 35A – Ajudante de pedreiro).

[...] Se for para mim assistir aula do jeito que está hoje se não for presencial para mim, tenho pouco interesse, eu aproveito pouco. [...]. Eu não, não me contento só com a nota, eu quero ter conhecimento. [...] O problema foi que eu tava fazendo em casa [*ensino remoto*] pela internet né, mas quem mexe aqui no computador só são meus filhos e minha esposa também entende um pouco. Mas eu não tenho... não sei nem ligar o computador. Ai senti... tinha coisa que às vezes eu ia responder e já tava pronto. A gente fica muito... já aprende pouco, guarda pouca coisa e ainda, assim, pra gente não ter pelo menos conhecimento, é melhor... eu achei melhor parar (E11 – M – 49A – Pedreiro/Aposentado).

Os depoimentos destes adultos, sejam homens ou mulheres, coincidem na avaliação de que as dificuldades da aprendizagem pelo ensino remoto estão no próprio meio utilizado para acesso ao conhecimento, restando a grande maioria apenas o contato com materiais disponibilizados em grupos de *Whatsapp* e com acesso, praticamente, exclusivo pelo celular. Há um reconhecimento do esforço feito pelos educadores para os manterem em contato com o processo ensino aprendizagem, mas a clara sensação de que se aprende pouco desta forma.

Mas, se é perceptível em algumas falas a preocupação com o conhecimento ou a falta dele nestas estratégias do Reanp, também pode-se verificar que, mais uma vez, a modalidade também é utilizada como um mecanismo de se livrar logo da escola. São falas em sua grande maioria de jovens, que veem na modalidade uma oportunidade para concluir mais rápido e mais fácil o Ensino Médio.

A importância da EJA é que eu vou terminar o meu estudo em menos tempo e vai dar uma chance a mais de poder concluir outros cursos que eu tenho vontade de fazer (E13 – F – 29A – Autônoma).

[O estudo] É a questão é que abre muitas portas né porque hoje em dia as empresas exigem [...] essa é a importância e por conta de ser muito fácil também ajuda bastante também, se eu fosse gastar um ano pra terminar tudo isso ia demorar muito né, já tô velho já pra... tá bastante atrasado nessa questão de estudar (E07 – M – 24A – Mecânico).

Para mim até por conta que ele [*a EJA*] é um processo mais rápido, em 1 ano e meio você já termina tudo, já resolve tudo e é mais prático entendeu? Até porque antes quando eu estava realmente lá na escola normal [*presencial*] eu tinha muita dificuldade para a presença, eu faltava muito por problemas da família mesmo, ai eu resolvi entrar, pra falar assim agora, no ano passado e aí foi mais rápido no meio do ano acabou tudo já (E06 – F – 24A – Vendas/Marketing Digital).

Diante destes testemunhos, que nos parecem até contraditórios, cabe indagar se de fato, tanto para adultos e idosos, quanto para jovens, a escola ou a Educação Básica

tem conseguido alcançar suas finalidades. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no Art. 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A realidade da EJA no Brasil, em diferentes contextos, nos faz indagar sobre esse alcance, o que se explicita mais uma vez com a pandemia, por intensificar problemas já existentes no cotidiano dos sujeitos que nela atuam, como profissionais ou dela dependem para concluir a educação básica.

Há um discurso recorrente em muitas redes de ensino de que a EJA vai acabar. Ou ainda, que não faz nem sentido existir, como afirmam vários gestores: “já que tem exames... como o ENCCEJA², para que gastar com contratação de professores, essas pessoas que busquem os cursinhos preparatórios...” Aliás, estamos convivendo já há alguns anos com as próprias redes montando turmas de preparatórios para esses exames. Tal estratégia tem se configurado numa maneira de se livrar de adolescentes, jovens e mesmo alguns adultos que “dão trabalho”, se podemos assim considerar o desafio que é manter uma escola atrativa, atenta à diversidade, com projeto político pedagógico que dialogue com a realidade e necessidade dos sujeitos que demandam a EJA.

A suspensão das aulas presenciais na pandemia coloca diante do sistema educativo a necessidade de manter o que é de mais caro na EJA, que é o vínculo com educandos e educandas, para que sigam se sentindo pertencentes à escola. Como fazer isso sem que se sintam cobrados por aquilo que não têm condições neste momento, de fazer? Já que a prioridade da sobrevivência pesa de maneira dupla sobre esses trabalhadores e trabalhadoras: pelas condições de desemprego das camadas populares que demandam a EJA e pela necessidade de isolamento social.

Muitas preocupações têm os docentes da EJA, neste momento, sobretudo quando as estratégias de manter o vínculo pelas atividades remotas, utilizando-se de plataformas digitais, rádio, TV, envio de mensagens por aplicativos, ou mesmo material impresso a ser retirado nas escolas, passam a ser consideradas pelos gestores como um semestre letivo concluído, como ocorreu a partir de junho/2020 e dezembro/2020 em muitos estados, ou

2 Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Devido à pandemia, o número de inscritos caiu consideravelmente em 2020. Se por um lado a escola não está propiciando a formação/certificação, o ENCCEJA, na pandemia, também não foi uma alternativa viável, talvez pela própria “insegurança” sanitária no país. As provas referentes a 2020, inicialmente previstas para final de abril/2021, foram adiadas mais uma vez pelo agravamento da situação de pandemia no país, previstas para serem aplicadas no final de agosto/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/encceja/mais-de-81-buscam-certificacao-do-ensino-medio>

passível de ser avaliado como quase a normalidade do que é exigido nos contextos fora das condições adversas de uma pandemia. Pesquisa divulgada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)³ também aponta que mais de 77% dos alunos das cidades, por exemplo no caso de Goiás, enfrentam desafios para acompanhar as aulas pela internet, principalmente por falta de telefone celular (*smartphone*) e/ou computador. O sinal da internet em alguns municípios também é precário. Alie-se a isso a falta de políticas coordenadas pelo governo federal para o incremento de acesso à internet e/ou equipamentos. Pelo contrário: projeto aprovado pelo Congresso, que previa a destinação de recursos aos estados e municípios a serem aplicados neste contexto, foi integralmente vetado⁴ pelo próprio presidente da república, que alegou dificuldades em adaptar o orçamento e cumprimento das metas fiscais.

Pois bem, onde é possível chegar com o que vivenciamos em um ano de pandemia? Completados doze meses de “isolamento” ou não, é possível dizer que houve e continua havendo um esforço enorme dos sujeitos da EJA para se manterem o contato. Algumas redes estaduais e municipais criaram diferentes estratégias para contribuir com esse contato; algumas utilizaram pacotes pedagógicos prontos para isso, outras nem uma coisa, nem outra. Um exemplo destas estratégias foi o programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás denominado “Busca Ativa”⁵ que tentou reforçar essa necessidade de vínculo, mas, ao mesmo tempo, nas “entrelinhas”, “forçar” a considerar o pouco do que foi realizado pelo aluno como “ano/semestre letivo cumprido” e não penalizar os alunos com a reprovação.

Os Fóruns de EJA do Brasil⁶ receberam, durante todo o ano de 2020, denúncias de casos em que professores e gestores pagaram pelo acesso às plataformas digitais, para estabelecer alguma interatividade com seus alunos. Os governos, em sua maioria, impuseram a responsabilidade sobre os gestores e educadores, no âmbito das escolas, para manterem o vínculo com os educandos, sob as ameaças de fechar turmas, fechar escolas, caso essa “permanência de vínculo” não fosse comprovada. Diante deste quadro, tão adverso, porque adversa foi e é a condição dos sujeitos da EJA no país, o que não é possível afirmar, em nenhum destas circunstâncias, é que o processo ensino

3 Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf

4 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-do-presidente-da-republica-309292660>

5 Link de Reportagem sobre o Programa: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/busca-ativa-e-tema-de-webinario-em-goias/>

6 Movimento social que congrega pesquisadores, gestores, educadores e educandos da EJA, bem como organizações e entidades que defendem a educação como direito de todas e todos. No portal dos Fóruns de EJA podem ser encontrados vários registros das mobilizações e denúncias feitas, no âmbito dos estados e Distrito Federal, sobre a EJA na Pandemia. Para maiores informações, acessar <http://www.forumeja.org.br/>

aprendizagem, previsto nos projetos político-pedagógicos, nos planos de curso e de ensino antes da pandemia, se efetivou.

Da pressão exercida nas redes sob os sujeitos da EJA resulta um esgotamento nunca visto e confirmam que os ambientes virtuais de aprendizagem são desafios para os trabalhadores da educação e para os trabalhadores estudantes. Os dados divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019) apontam que 20 milhões de domicílios no Brasil não possuem Internet (28%), atingindo 50% nas classes D e E. Há redução da presença de computadores nos domicílios e uma grande diferença por classe social: apenas 39% do total de domicílios possuem computador (*notebook*, computador de mesa ou *tablet*), sendo que nas classes D e E é de apenas 14%. O telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D e E (54%); 36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet. Dentre os motivos para não acompanhar as aulas ou atividades remotas foram indicados: precisar buscar emprego (56%) e precisar cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou de outros parentes (48%). Logo, o principal público da EJA (classes D e E) corre o risco de continuar não sendo atendido, neste contexto de Pandemia, por não terem acesso material a esses dispositivos. Fora que tais dispositivos, quando presentes, tiveram que ser compartilhados em casa. E numa família que possui os filhos em ensino remoto, cujos pais também são estudantes, obviamente a “prioridade” são os filhos. Fora a questão material, sabemos que a habilidade com os recursos tecnológicos é bastante limitada em alguns educandos adultos/idosos da EJA.

Também os professores tiveram que aderir ao modismo da vez, se “reinventando” pedagógica e didaticamente, buscando uma atuação mediada por tecnologias digitais, na qual pouca ou nenhuma formação tiveram. Buscando os próprios meios de continuar seus vínculos com os educandos e educandas, tentando garantir-lhes um mínimo de aprendizagem, o trabalho docente, que já não era fácil, torna-se cada vez mais precarizado. Por isso mesmo, a apropriação destes ambientes precisa ser garantida, por meio de acessos públicos a plataformas livres. Retomando as finalidades destacadas no Art. 22 da LDB (BRASIL, 1996), para pensar sobre o desenvolvimento e a formação propostos neste dispositivo legal é que nos apoiamos em dois intelectuais que atuaram na educação de adultos, cujas reflexões contribuem para pensar o momento em que vivemos.

3 OS SUJEITOS E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI E FREIRE

Uma análise focada na experiência militante e intelectual encontra várias aproximações nas reflexões gramscianas e freirianas para pensar a educação voltada para as camadas populares, a começar pela concepção de homem e de seu papel no devir histórico, que se alarga a partir do debate conceitual sobre cultura e chega às reflexões sobre o papel da educação e da escola. Em contextos históricos diversos, mas com uma preocupação muito clara de explicitar as condições humanas de desigualdade e subalternização, que se produzem no seio da sociedade capitalista, esses autores tensionaram os limites e as possibilidades de enfrentamento destes fatores determinantes da desigualdade social.

O caminho feito para entender o pensamento de Gramsci sobre educação e sociedade busca entrecruzar as concepções de homem, aprendizagem, escola, na sua relação dialética entre crítica do passado e presente, mas, sem dúvida, na perspectiva de um devir, de elementos constitutivos de outras possibilidades pensadas para a sociedade na qual ele vivia, para realidade do mundo capitalista e para a superação deste. Nas suas reflexões sobre o tema da cultura, presente na sua juventude, embora carregada da influência idealista, identificam-se temas importantes que serão depois por ele amadurecidos nos cadernos produzidos no cárcere.

Em artigo publicado, em 29 de janeiro de 1916, no periódico *Il Grido del Popolo*, intitulado Socialismo e Cultura, Gramsci inicia, como em vários outros de seus artigos, com um diálogo problematizando as posições de outros camaradas, se utilizando de referências a diversos pensadores, para expressar sua posição diante da polêmica em questão. Tratava-se da relação da cultura e do intelectualismo com o proletariado, para expressar a necessidade, no socialismo, de uma crítica consistente à civilização capitalista, mas, sobretudo de uma nova posição e proposição a ser construída.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. (...) A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. Mas tudo isto não pode acontecer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como acontece na natureza vegetal e animal, em que cada coisa seleciona e especifica inconscientemente os próprios órgãos, por lei fatal das

coisas. O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. Não se explicaria de outro modo a razão por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e seus consumidores egoístas, não se tenha ainda realizado o socialismo (GRAMSCI, 2004, p.57-58).

Nesse artigo, Gramsci segue exemplificando, na França, Itália e Alemanha, momentos na história em que a humanidade adquire consciência do seu próprio valor e conquista “o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias que se afirmaram historicamente num momento superior”. Para finalizar, destaca que o mesmo ocorre com o socialismo, pois através da crítica à civilização capitalista é que se forma a consciência unitária do proletariado, que passa por conhecer a si mesmo, ser si mesmo, ser senhor de si mesmo e que isso não pode acontecer, se também não se conhecem os outros, sua história para compreender a civilização que criaram e que o proletariado deseja substituir (p. 60).

Para essa reflexão cabe ainda destacar a elaboração feita por Gramsci, que associa cultura a concepção de mundo, presente no Caderno 11 – *Apontamentos para uma Introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da Cultura*, que se expressa na “relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia”, ou seja, a reflexão que o autor traz no eixo científico-tecnológico do conceito de cultura.

Se no debate do artigo de 1916 Gramsci começa tensionando a ideia de cultura, como saber enciclopédico e de homem como recipiente deste saber, no Caderno 11, especificamente no §12, ele inicia problematizando o próprio conceito de filosofia e sua relação com o homem. Afirma que todos os homens são “filósofos”, entendendo que esta se expressa como filosofia espontânea, contida na linguagem, no senso comum e bom senso, na religião popular (por ele entendida como sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir). Portanto, filósofos são todos os homens e mulheres, mesmo que de modo inconsciente.

Deste enunciado de que todo homem é filósofo, Gramsci (1999) indica a necessidade de passagem de uma consciência desagregada e ocasional a uma concepção de mundo consciente e crítica,

[...] Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise (GRAMSCI, 1999, p.94).

Mas, interessa a Gramsci ainda reforçar a compreensão de que uma concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, portanto, trata-se de uma construção histórica. O que nos encaminha para outra posição do autor em relação a como se dá essa construção histórica, porque segundo ele, todos pertencemos a um determinado grupo, elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir, “somos conformistas de algum conformismo”. A questão é que conformismo é esse e a serviço de que projeto de sociedade ele está?

A reflexão de Gramsci nos encaminha para pensar a tarefa de criação de uma nova cultura, que não se concretizará a partir de um gênio filosófico, não é patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. Mas, dar-se-á pela elevação dos “simples” naquilo que ele considera ser tarefa da filosofia da práxis: conduzi-los a uma concepção de vida superior, uma compreensão crítica de si mesmo, no campo da ética e da política,

[...] A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva **autoconsciência**, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1999, p.103-104).

A ideia de autoconsciência crítica em Gramsci está desenvolvida a partir de uma análise histórica da relação intelectuais/massa:

[...] uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (p. 104).

Problematizar a noção de intelectuais e sua relação com os simples, como destacado por Fresu (2020), é compreender que “toda biografia intelectual e política de Gramsci origina-se e mantém-se estreitamente vinculada a um problema histórico: retirar dos ombros dos “simples” o peso insuportável da subalternidade política, estreitamente ligada à exploração e consequência do domínio do homem pelo homem” (p.381).

Voltando aos argumentos apresentados por Gramsci, na sua concepção inicial de cultura, em crítica ao pensamento dos próprios socialistas italianos, era necessário superar a visão dualista entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados, a partir de um reposicionamento da própria condição do homem no processo histórico. No Caderno 12 intitulado *Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, Gramsci vai ao exemplo da situação dos trabalhadores, tidos como

“gorila amestrado” segundo Taylor⁷, para afirmar que não existe trabalho físico sem um mínimo de atividade intelectual criadora, por mais mecânico e degradado que seja.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2000, 18-19)

No contexto desta reflexão sobre a constituição de intelectuais em todos os grupos sociais, a escola é definida como instrumento para elaboração de intelectuais de diversos níveis, por isso ela alcança uma centralidade no pensamento gramsciano. Olhando para o que aconteceu com as sociedades que emergiram do contexto medieval, em relação a organização escolar, ele vai reafirmar a importância das funções intelectuais no mundo moderno.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quantos mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2000, p. 19).

Essas constatações iniciais de Gramsci, no Caderno 12, se desdobram em pensar a perspectiva da escola como uma das instituições responsáveis pela elaboração colegiada da vida cultural. Observando o impacto da modernidade sob a instituição escolar, ele afirma que as atividades práticas se tornaram tão complexas, as ciências mesclaram-se de tal modo à vida, que disto resultou uma multiplicidade de escolas especializadas para formar dirigentes e especialistas. Como consequência,

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2000, p. 32-33).

A identificação desta excessiva particularização e especialização, vista por Gramsci, sobretudo quando analisa a escola italiana em seu contexto, como caótica, sem princípios claros e precisos teria resultado na crise do programa e da organização escolar. A crise é

7 Frederick Winslow Taylor: engenheiro norte-americano considerado o “pai” da administração de empresas como disciplina científica, modelo que busca a máxima produtividade e conhecido como taylorismo. É célebre a comparação de Taylor quanto ao grau de “adestramento” dos operários com um gorila na execução de tarefas.

resultado da separação entre escola e vida. Os programas construídos com discursos sobre a atividade dos discentes em colaboração com os docentes, na realidade tratam esses como meros e passivos receptores.

Destas reflexões a partir de Gramsci, encontramos diversas aproximações com o pensamento de Freire, desde suas publicações no exílio, como *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1967), *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1981) e *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), até seus escritos finais, que estavam sendo sistematizados no ano em que faleceu, em 1997, e foram publicados em *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000). Para fins deste artigo, nos debruçaremos sobre a concepção de homem, cultura e educação em Freire, buscando evidenciar também suas contribuições para pensar a questão na tecnologia como desafio humano.

Começar por reflexões de Freire no exílio tem a intencionalidade de trazer para este estudo o pensamento em ação, naquele contexto dos golpes militares que forjaram a realidade brasileira e latino-americana. No esclarecimento inicial, presente em *Educação como Prática da Liberdade*, onde ele se auto intitula o “Autor”, Freire afirma naquele contexto estar se referindo a uma sociedade em partejamento: “(...) que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que ‘pretendia’ preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se” (1967, p. 35). A dialética expressa no contexto da década de 1960, no Brasil, um dilema básico:

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos (FREIRE, 1967, p. 35).

A reflexão sobre a tomada de consciência dos processos de descolonização está no centro da produção intelectual e militante de Freire. Enquanto para Gramsci, as questões debatidas sobre socialismo e a crítica ao capitalismo, no contexto do início do Século XX na Itália, giravam em torno da relação cultura e intelectualismo do proletariado, para Freire, quatro décadas depois, no Brasil, estas preocupações remetiam a uma compreensão clara do papel de homem-sujeito e sociedade-sujeito de sua história. Freire

reafirma a necessidade da educação numa perspectiva libertadora, frente a um combate ostensivo a ela, no contexto daquela sociedade em transição,

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p. 36-37).

Destacando o papel fundamental da educação na conscientização do homem-sujeito, Freire realça que ela, no entanto, não pode ser alcançada exclusivamente pela escola, sem que se considerem suas estreitas vinculações com uma ação cultural para a libertação e uma revolução cultural, o que “(...) implicam na comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade” (FREIRE, 1981, p. 69). Outro aspecto que aproxima do pensamento gramsciano, no que se refere ao papel dos intelectuais e das massas, conectados de maneira orgânica no âmbito da sociedade civil.

O aprofundamento destas concepções em Freire pode aqui ser apanhado em dois eixos estruturantes de sua produção: a discussão que faz da relação opressor-oprimido e a caracterização que apresenta da educação necessária para um país que vivia momentos históricos de reflexões e defesas de profundas reformas de base. Há uma intencionalidade na escolha destes dois eixos, por novamente serem oportunos para nos conectarem com as reflexões da EJA no contexto da pandemia.

Quando se refere à condição necessária da humanidade perceber-se sujeito da sua própria história, Freire o faz chamando atenção para o que está no processo de humanização, no contexto por ele vivido e teorizado, que se expressa na relação opressor-oprimido. Chamando a atenção para a condição de subalternização dos oprimidos e para o papel dominante dos opressores, ressalta que a superação destes papéis não se dará pela ocupação dos oprimidos do lugar dos opressores, mas pela superação desta relação desigual entre humanos que devem ser vistos e devem se ver como iguais. Este pensamento adensado por Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*,

vai ficando mais compreensível na medida em que se pauta a busca pela libertação, como sendo a principal luta sob a qual toda a humanidade deveria estar engajada,

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 32).

Para Freire, como já identificado em Gramsci, só há um caminho para a libertação da realidade domesticadora: “(...) só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blabláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” (1987, p. 21). É necessário superar essa condição domesticadora que é construção histórica, pois “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (p. 28).

Um dos elementos fundamentais para a práxis autêntica é o acesso ao conhecimento, numa perspectiva de aproximação deste, não como verdade, mas como construção contínua e produção humana. Para explicitar os limites e possibilidades da construção do conhecimento, Freire (1981), se utiliza de outra díade, a educação como tarefa dominadora e a educação como tarefa libertadora.

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. Assim, enquanto para a educação como tarefa dominadora, nas relações consciência-mundo, aquela aparece como se fosse e devesse ser um simples recipiente vazio a ser “enchido”, para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é “intencionalidade” até o mundo (FREIRE, 1981), p. 80).

É com esta percepção que distingue a noção de educação, enquanto ato de transferir conhecimento, ou educação enquanto ato de conhecer, que o pensamento de Freire e Gramsci, embora produzidos em contextos diferentes, mais uma vez se aproximam. A crítica gramsciana a um modelo de escola secundária que impedia os filhos da classe trabalhadora de ter acesso a uma cultura “desinteressada”, porque escola

especializada demais, porque imediatamente interessada, em Freire irá também se expressar quando este critica, na chamada sociedade massificada os “especialismos”,

Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo”. Ao contrário da especialização, contra a qual não poderíamos estar, os especialismos estreitam a área do conhecimento a tal ponto que os chamados “especialistas” se tornam geralmente incapazes de pensar mais além de seu delimitado campo. Pior, porque perdem a visão da totalidade de que a especialidade é apenas uma parte, não podem pensar corretamente nem mesmo no seu campo (FREIRE, 1981, p. 68).

Esse debate em Freire é o desdobramento de sua preocupação com a capacidade de organização das classes dominadas, que passava pela compreensão crítica da verdade de sua realidade. Para este pensador, a ação cultural para a libertação que contribuiria para a consciência crítica não era uma ação de especialistas, mas uma práxis: “(...) o exercício do pensar crítico, sobretudo com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, vai ajudar a extrojeção dos mitos que se conservam, apesar da nova realidade em nascimento” (FREIRE, 1981, p. 67).

Dedicando-se mais explicitamente à reflexão de um tipo de educação que levasse o homem a uma nova postura, diante da realidade em transição dos anos 1960, Freire (1967, p. 101) afirmava que,

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (...) Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos.

Passados 21 anos de Ditadura Militar (1964 a 1985), seguidos de um processo lento e incluso de reabertura política e de redemocratização do país (1985 a 2015), e vivenciando ainda os efeitos do Golpe de 2016, que retirou da Presidência da República a primeira mulher eleita e reeleita para um mandato que não pode concluir, seguimos até o ano de 2021 numa realidade explícita de desmonte do Estado brasileiro. Portanto, voltando às palavras de Freire (1967), podemos afirmar que aquela transição, que fora interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, ainda segue sem conseguir se restabelecer plenamente e volta a sofrer, no Século XXI, com novas variações de golpes parlamentares, jurídicos e midiáticos.

Não é possível afirmar que tenhamos concretizado a substituição entre nós de “antigos e culturoológicos hábitos de passividade”. E concordando com Freire, nesta sua reflexão do século passado, ainda precisamos muito contar com a educação libertadora para incorporar nos brasileiros os “hábitos solidaristas políticos e socialmente”, todavia isto não será alcançado sem que enfrentemos as amarras ainda impostas pelo modelo econômico capitalista. Sobre essa conjuntura, Freire (2000), destaca em um de seus últimos textos escritos em vida:

A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer não, na hora apropriada, na perspectiva de permanente sim à vida, já não seria ética do mercado. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo (FREIRE, 2000, p.117-118).

Esta reflexão de Freire nos remete a epígrafe deste artigo. Ambas são encontradas no texto *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*, publicado em “*O livro da profecia: o Brasil no Terceiro Milênio*”, no ano de 1997. Com elas nos encaminhamos para os passos finais desta reflexão, por considerar que a imersão no contexto da pandemia, observando parte do que viveram os educandos e educandas da EJA, seguida da retomada das contribuições de Gramsci e Freire para pensar sujeitos e processos educativos, nos convoca a *emergir* desta realidade, e *molhados* nela, identificar os elementos desta transgressão ou manutenção da ética universal do ser humano, ética do lucro, da permanência de “ricos e dominantes, gozando” frente a “pobres submetidos, sofrendo”.

4 CONSIDERAÇÕES ENTRE: “A GENTE APRENDEU POUCO” E “ É UM PROCESSO MAIS RÁPIDO, EM 1 ANO E MEIO VOCÊ JÁ TERMINA TUDO”

A retomada das falas que marcam os depoimentos dos educandos e educandas da EJA nos provoca a refletir a quem interessa este tipo de educação onde se aprende pouco e termina rápido. É neste contexto que falar da EJA e sua história é tão importante. Os jovens, adultos e idosos desescolarizados deste país somam mais de 70 milhões de pessoas que já deveriam ter concluído a educação básica e não o fizeram. Não estão matriculados em nenhuma estratégia de escolarização hoje e já não estavam antes da pandemia. Esses são, em sua imensa maioria, pertencentes às camadas populares,

subalternizados dentro de um sistema capitalista que se retroalimenta, dentre outras fontes, da ignorância de muitos. Ignorância no sentido de ignorar o valor do conhecimento para descortinar as inúmeras estratégias de controle e dominação que este sistema vem criando para se manter; mas também que se sustenta pela disseminação de uma ideologia individualista, competitiva e da inculcação do mérito, como sendo o único trunfo dos que passam com êxito pelo sistema educacional.

É fato inegável que a pandemia impactou a sociedade nos mais variados aspectos e a educação não ficou incólume a seus efeitos. Historicamente, sabemos que a educação brasileira constituiu-se num cenário de desigualdade, que distribui o conhecimento escolar e as condições de acesso e permanência na instituição escolar para ricos e pobres de maneira bastante díspar. A pandemia “parece” ter aflorado e descortinado ainda mais tais disparidades. E a EJA, ao acolher a classe trabalhadora, com todos os seus desafios de acesso e permanência na instituição escolar, predominantemente da rede pública e atendendo sujeitos educandos de grupos socioeconômicos mais vulneráveis, foi fortemente impactada.

Estamos falando de uma grande parcela da população que perdeu empregos no mercado de trabalho, altamente impactado pelas medidas de *lockdown* e isolamento social, implementadas pelos governos municipais e estaduais, sem uma política de enfrentamento aos efeitos destas medidas e por sequer contar com uma coordenação federal, diante dos desafios da pandemia. Logo, o público da EJA, pertencente à classe trabalhadora, foi mais uma vez engolido pelas condições impostas pela pandemia, inclusive quanto à questão da escolarização.

Não sabemos ainda até que ponto a pandemia impactou o reingresso e/ou permanência dos estudantes na EJA, visto que os dados do último Censo Escolar de 2020 ainda não consideraram esse impacto da pandemia, trazendo números relativos até o momento anterior ao fechamento das escolas/interrupção das aulas. Assim, os dados apresentados pelo último censo ainda não são capazes de evidenciar o real impacto da pandemia na educação, inclusive na EJA. Mas, consideremos o seguinte cenário: os dados do último censo apontam a continuidade da tendência de queda nas matrículas de EJA, numa redução de 8,3% em relação ao ano anterior, com pouco mais de 3 milhões de matrículas (BRASIL, 2021). Logo, o que esperar dos próximos dados referentes às estatísticas educacionais que apontarão de fato o real impacto da pandemia no número de matrículas e abandono escolar no contexto da EJA? Numa reportagem disponível na internet, chama a atenção o alerta de um professor da EJA da rede estadual de Minas Gerais que resume a conjuntura da EJA neste contexto de pandemia: professores

ministram aula para “web paredes”, enquanto a “web evasão” avança. Já podemos prever cenários bastante pessimistas que reforçarão as condições de subalternidade da classe trabalhadora e dos desafios dos sujeitos educandos na busca pela escolarização básica.

É de praxe que a EJA seja conduzida sob uma concepção “aligeirada”, na qual o objetivo fim é a certificação rápida, no menor tempo possível, aos sujeitos que nela se inserem. Neste momento de pandemia os estudantes da EJA tiveram que aderir ao Reanp como alternativa posta para a garantia do seu vínculo com a instituição escolar. Tal alternativa sujeitou os educandos e educandas da EJA a manipularem ferramentas tecnológicas e plataformas digitais com as quais interagem com os professores e demais colegas a fim de acompanharem as “aulas” e realizarem as atividades propostas. Tais como “gorilas inteligentes”, os educadores e as educadoras, bem como os estudantes foram “amestrados” numa rotina de trabalho “digital” que dá suporte ao “novo normal” do processo de ensino aprendizagem.

É possível fazer um paralelo quanto a este uso da tecnologia, em especial no contexto educativo, e os pressupostos freirianos. Paulo Freire sempre esteve à frente de seu tempo e não deixou de lado discussões em torno da questão da tecnologia nos processos educativos. Como defensor de uma concepção crítica na educação e considerando que esta tem forte caráter político e isenta de neutralidade, ele admite que o uso da tecnologia na educação perpassa uma ideologia, questionando as justificativas para seu uso. Logo, em Paulo Freire há o cuidado de se olhar criticamente para o emprego de tecnologias na educação, apontando e contextualizando os interesses inseridos em tal cenário. Este intelectual defende que a olhemos ou mesmo a espreitemos de forma “criticamente curiosa”, uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996):

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado [...]. Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas (FREIRE, 1996, p. 16;34).

A pandemia e o Reanp adotado inclusive na EJA possibilitaram, talvez, um primeiro contato com o mundo das tecnologias e ferramentas de comunicação digitais para muitos sujeitos da modalidade, incluindo educandos/educandas e educadores/educadoras. Tal “domínio” e “habilidades” com as questões tecnológicas inclusive são “competências” cultuadas pelas orientações curriculares atuais, com

destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sequer considera a EJA em suas “orientações”.

Mas há que se questionar como o domínio da *tecnologia* submete os sujeitos educandos da classe trabalhadora na EJA, que não englobam as “*classes sociais chamadas favorecidas*”, a determinados interesses que se demarcam e se alinham às demandas do modelo capitalista. Freire, ao descrever a relação de dominância entre opressores-oprimidos alerta para a apropriação de tais ferramentas exatamente para manter a “ordem opressora”: “daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam” (FREIRE, 1987, p.26).

Consideramos, portanto, que o domínio das ferramentas das tecnologias digitais *impostas* aos educandos e educandas da EJA, neste momento de Reanp, acaba por mantê-los e aprisioná-los ainda mais em sua situação de opressão, forçando-os a uma adaptação ao contexto da nova sociedade do conhecimento própria da reconfiguração do capitalismo global. Freire (1987), ao defender o processo da humanização via educação, posiciona o homem num movimento de busca por “*ser mais*” e não condiciona e/ou restringe o processo educativo a uma mera adaptação do sujeito para a vida em sociedade.

O contexto da pandemia reacomoda e reitera os educandos e educandas da EJA num espaço de profunda desigualdade, ao não propiciar de maneira equânime o acesso material e a capacidade de manuseio, frente às ferramentas tecnológicas digitais utilizadas nos processos educativos. Mais uma vez recorremos a Freire (2000) para denunciar a “contraditória diferença” dos “ricos e dominantes”, que gozam das “vantagens” da tecnologia em detrimento dos “pobres”, que se “submetem e sofrem” ao não terem condições materiais e habilidades suficientes para se apropriarem das ferramentas tecnológicas postas que garantiriam sua permanência no processo de escolarização.

A realidade dos educandos e educandas na EJA neste contexto de pandemia atrelado às condições impostas pelo Reanp é mais dura e ultrapassa o mero acesso e domínio da tecnologia. Tal cenário atual coloca-os em situação de extrema vulnerabilidade e de busca diária pela sobrevivência, o que aponta para a “transgressão ética” do ser humano:

Nada, o avanço da ciência e/ ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias, em dificuldades até para sobreviver, se diz que a realidade é assim

mesma, que sua fome é uma fatalidade. [...] Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 39).

Neste contexto de luta pela sobrevivência diária posta aos sujeitos educandos da EJA durante a pandemia, é necessário retomarmos as concepções de quem “aprendeu pouco” e quem quer “terminar rápido”. Nos desafios que se impõem para a conclusão da escolarização básica, há que se demarcar caminhos contraditórios: temos estudantes trabalhadores e trabalhadores estudantes. Há claramente uma priorização do trabalho/emprego em detrimento do processo de escolarização. Falsamente se coloca na escolarização um “degrau” para galgar melhores condições de trabalho/emprego: “são poucas as recompensas que o mercado de trabalho oferece para altos níveis de realização escolar” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 16). Ventura (2013, p. 37-38) ao criticar a influência de organismos internacionais e problematizar a função qualificadora da EJA também tece críticas a essa submissão da formação para mercado de trabalho: “há uma relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação como resposta às políticas de emprego, [...] baseando-se em pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização das desigualdades sociais”.

Considerando então a não neutralidade do fenômeno educativo, cabe salientarmos a politicidade da educação caracterizada ao longo de toda a obra de Paulo Freire. O autor reforça que “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...]” sendo necessário ter “clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação” (FREIRE, 1989, p.15). Em outra obra do autor, há questionamentos na mesma direção:

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2000, p. 37)

Portanto, podemos questionar até que ponto os educandos e educandas da EJA estão *conscientizados* quanto a posição que ocupam na sociedade e que comprometimento possuem em relação ao processo de escolarização que recebem ou não. Talvez no enfrentamento da pandemia, estando submetidos a um modelo de escolarização promovido pelo Reanp no qual “aprendem pouco” e “terminam rápido”, o grau de *alienação* ao qual estão submersos não permite que possam utilizar o domínio do

conhecimento como uma arma de resistência frente às condições de subalternidade que o sistema capitalista impõe. É preciso repensar a Educação, pois ela é absolutamente fundamental neste processo de transformação da sociedade:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p.36).

Assim, buscar a *conscientização* dos educandos e educandas da EJA é um imperativo para que possam *ser mais* e constituírem-se em mulheres e homens *sujeitos*, priorizando o papel do conhecimento em suas vidas e denunciando as condições de opressão as quais estão submetidos. Tal *conscientização crítica* está presente nos pressupostos de ambos intelectuais que *dialogam* neste artigo (Gramsci e Freire). Ainda de acordo com as inferências dos dois autores, não podemos naturalizar e banalizar as condições de *transferência* de conhecimento via “apressada” ou que oferece “pouco” de toda a produção cultural humana historicamente acumulada, as quais se avolumam a partir do “modelo” pedagógico (Reanp) adotado na pandemia, inclusive e principalmente na EJA. Tal cenário instaurado há mais de um ano na educação escolar tem levado à intensificação e à desintelectualização do trabalho docente e discente, o que impossibilita uma prática pedagógica fundada na *práxis* autêntica. Gramsci (2000, p. 19) pondera que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” e nos moldes que se configuram o processo de ensino aprendizagem do Reanp não é possível romper com a educação *dominadora* e *desumanizante* oferecida aos estudantes da EJA, nem tampouco propiciá-los uma escola *desinteressada*, que de fato os levem à intelectualização, à transformação, à libertação e a humanização como sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em [22/03/2021](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Domicílios**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade – e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o Homem Filósofo**: uma biografia intelectual. Tradução Rita Matos Coitinho. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 02/2020**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Goiânia: CEE/CP, 2020a. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/> Acesso: 26/03/2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 18/2020**, de 06 de novembro de 2020. Autoriza as instituições do Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o regime especial de aulas não presenciais e dá outras providências. Goiânia: CEE/CP, 2020b. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-18-de-2020-autoriza-reanp-para-o-ano-letivo-de-2021-durante-medidas-de-isolamento-social/>

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Volume 1. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.1, p.29-44, 2013.