

**Maria Hermínia Lage Fernandes
Laffin**



Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

herminialaffin@gmail.com

**Cassia Cilene de Almeida Chalá
Machado**



Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

cassiachala@yahoo.com.br

Patricia Barcelos Martins



Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

patibmj@yahoo.com.br

RESISTÊNCIAS E ESPERANÇAS EM FREIRE: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

RESUMO

Apresenta-se um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e os desafios educativos enfrentados no contexto da pandemia por Covid-19. Trata-se de um estudo qualitativo, de análise descritiva de dados sobre a população a respeito das questões sociais, do trabalho e das demandas potenciais dessa modalidade da Educação Básica. Na fundamentação teórica, conta-se com o pensamento de Paulo Freire e sua educação conscientizadora, emancipatória e humanizadora. O texto está organizado em três eixos: as desigualdades no contexto da pandemia; quem são e onde se localizam os sujeitos da EJA e, os desafios das ações educativas para estudantes e docentes. Defende-se a constante luta e a defesa da universalização da educação pública como direito subjetivo a toda a população.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos. Desigualdades sociais. Pandemia. Desafios educativos.

RESISTANCE AND HOPE IN FREIRE: REFLECTIONS ON EDUCATION OF YOUNG AND ADULT IN THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

A study on the Education of Young People and Adults (EJA) and the educational challenges faced in the context of the pandemic by Covid-19 are presented. This is a qualitative study, with a descriptive analysis of data on the population regarding social issues, work and potential demands of this modality of Basic Education. In the theoretical basis, Paulo Freire's thought and his conscientious, emancipatory and humanizing education are counted on. The text is organized into three axes: inequalities in the context of the pandemic; who the EJA subjects are and where they are located, and the challenges of educational actions for students and teachers. The constant struggle and defense of the universalization of public education as a subjective right to the entire population is defended.

Keywords: Paulo Freire. Youth and Adult Education. Social differences. Pandemic. Educational challenges.

Submetido em: 25/04/2021

Aceito em: 17/08/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp200-227>



1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta problematizações sobre a Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA) no contexto da crise sanitária da pandemia da Covid-19 no Brasil. Tais problematizações apontam para questões relacionadas aos desafios de docentes e estudantes, particularmente no que se refere a três eixos de debate: a) as desigualdades no contexto da pandemia; b) quem são os(as) sujeitos(as) da EJA e onde se localizam como demandas potenciais de oferta de escolarização e c) os desafios que a pandemia têm gerado tanto, para docentes, quanto para estudantes na efetivação das ações educativas.

Trata-se de um estudo qualitativo, de análise descritiva de dados sobre a população, as questões sociais, o trabalho e as demandas potenciais de EJA. Como fundamentação teórica, conta-se com a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua educação conscientizadora, emancipatória. Busca-se a compreensão da EJA em seu enraizamento político-pedagógico pela militância e movimentos de resistências voltados para a garantia do direito público e subjetivo que constitui a educação para toda a população.

É importante salientar de que

Paulo Freire em sua andarilhagem pelo mundo contribuiu com o seu pensamento educacional para temas como a educação popular, a alfabetização de jovens e adultos, a pedagogia crítica libertadora, a educação indígena, os estudos da interculturalidade, entre outros, em diferentes países (OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p.1-2)

O próprio Paulo Freire afirma como esse andarilho pelo mundo ao atender inúmeros convites e participações em diferentes espaços e eventos para apresentar suas ideias e ações pelo mundo em que essas andarilhagens se constituíram como em “relatórios teóricos de seus quefazeres” (FREIRE, 2014, p. 102). Desse modo, suas ações e produções foram desenvolvidas em diferentes espaços educativos: em escolas, em universidades, em espaços governamentais, em movimentos sociais, entre outros.

Cabe enfatizar que foram sucessivas experiências e estudos por mais de 30 (trinta) países, sendo nomeado doutor *honoris causa* de 28 (vinte e oito) universidades em diversos países, bem como suas obras foram traduzidas para mais de 20 (vinte) idiomas.

¹ É importante destacar que optamos por manter o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como se situa nos documentos legais para essa modalidade da Educação Básica. No entanto, ao longo do texto utilizamos várias vezes a nomenclatura educação de *peçoas jovens, adultas e idosas* para incluir essa categoria social – os(as) idosos(as) – e, também destacar as questões de gênero.

Dessa forma, tomando como base a vida e a obra de Freire, fica explícita, na sua obra, a defesa do processo de humanização, emancipação e de resistência humana, o qual exige a compreensão da existência do sujeito “com” e “no” mundo. Assim, Freire permite refletir o tempo presente, notadamente por ser considerado um pensador/educador à frente do seu tempo, haja vista que ele

[...] foi, sem dúvidas, um grande inventor de palavras e um alargador de significados. Grande pesquisador do povo brasileiro e de suas formas de comunicação, esse sujeito [...] se apropriou das palavras atribuindo-lhes sentidos singulares e profundos, cujos estudo e reinvenção são necessários ainda hoje (ROSA; SANTOS, 2019, p. 01).

No Dicionário Paulo Freire, Andreola (2010), responsável pelo verbete *Existência*, chama a atenção para o modo como se apropriar da obra de Freire, sendo necessário compreendê-la e interpretá-la [...] a partir da dramaticidade de sua existência pessoal, de sua experiência concreta da pobreza e da fome, e de sua comunhão histórica com os pobres, os famintos, os esfarrapados do mundo, os oprimidos do Brasil, da América Latina e do mundo (ANDREOLA, 2009, p. 184).

Também Freire enfatizava que, o ser humano em sua vocação ontológica necessariamente precisa participar ativamente e intervir junto ao mundo, entretanto, para que isso ocorra, é imprescindível que ele consiga assumir a sua posição em relação a si, aos outros e com o mundo (FREIRE, 1997, p. 59-60).

É nessa relação com o mundo que Freire (2012, p.25) assim se definia como recifense-gente do mundo:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino americano, gente do mundo (FREIRE, 2012, p. 25).

Assim como em outros momentos vividos no Brasil, as ideias de Freire voltam a ser alvo de ataques no país neste momento de crise sanitária e econômica, sobretudo pelo atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), conservador e seus seguidores “incomodados” pelo pensamento de Paulo Freire, buscando “expurgar” suas ideias. Mas por que eles têm e reafirmam o medo do pensamento de Paulo Freire?

A sua obra, as suas ideias e a sua força emancipadora os assustam, pois seguem no lado oposto aos que defendem a desumanização: notadamente ao construir uma obra carregada de humanidade, de conscientização e de compromisso ético pela vida que as resistências se fazem! Dessa forma, compreende-se que:

Os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo”. Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo. O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza (FIORI, 1987, p. 20-21).

Por seu pensamento tão original e profundo, Freire ultrapassou as fronteiras da educação *strictu sensu* ampliando-se (e transitando) pelos mais diferentes campos de estudo, de modo a abarcar os variados assuntos/temas e contextos. Em outras palavras, a perspectiva Freireana² propicia um constante movimento, visto que dialoga com diferentes campos de conhecimento e, até mesmo, contribui com as questões da contemporaneidade. A propósito, Freire permanece entre os principais pensadores mais lidos e citados no mundo, fazendo parte desse reconhecimento pelo menos em nível nacional, com o título oficial de Patrono da Educação Brasileira desde 2012, por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

Convém salientar que Freire demonstrou o seu compromisso com a humanidade, cuja luta era pela humanização de homens e mulheres, ante à exigência de seus direitos para uma vida mais digna e justa no que tange à educação, à saúde e à moradia.

2. UM OLHAR PARA CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Convive-se com uma situação em que há a necessidade de descortinar o retrocesso civilizacional que se está passando, em que não só a pandemia, esse tal “inimigo invisível” – o vírus, representa uma ameaça perante a vida, mas as próprias condições sociais provocadas pelo capitalismo e pela atual política governamental e suas influências e determinações econômicas. Tais políticas de enfrentamento à pandemia aceleraram a crise econômica e as desigualdades sociais que delas emergem. Portanto, considera-se que tais políticas geram inimigos (in)visíveis³ que, além de interferir nas relações sociais, corroem e aniquilam a vida humana.

² Ciente de que pela lógica gramatical o termo seria escrito como freiriano, opta-se politicamente por usar Freireana(o) com o objetivo de reafirmar a importância das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire.

³ Nomeamos como inimigos (in)visíveis os efeitos das relações desiguais da lógica capitalista e destrutiva da atual política governamental.

Não obstante, esses inimigos (in)visíveis se perfazem na agenda reacionária e na irresponsabilidade política adotada pelo atual Presidente da República diante da pandemia por Covid-19, o qual se mostra muito mais preocupado com os interesses econômicos de uma elite, do que com a vida (ameaçada ou perdida) da população. Inclui-se aqui também, os assuntos relacionados à classe trabalhadora e às camadas mais pobres da sociedade, com tantas necessidades de bem estar social (moradia, de saneamento básico, segurança, de recursos financeiros, necessidades educacionais etc.). Com mais de 570.718 mortes e 20.417.204 casos⁴, ocasionadas pelo coronavírus e suas variantes, segundo site oficial do governo, entrelaçadas ao fato da ausência e da negação de políticas de preservação à vida, à saúde, às questões sociais e às questões econômicas, precisa-se apreender a essência dessa realidade para buscar compreender os desafios educativos que emergem dessa realidade social.

Com a pandemia, houve o agravamento da pobreza, da violência, do desemprego e de outras desigualdades nas esferas sociais e nas relações de trabalho. Esse agravamento se amplia perante os discursos e a disseminação de ódio, o negacionismo da ciência, a propagação de *fake news*, o preconceito, a intolerância e as intimidações à ordem democrática.

Nos embates com esses discursos paira hoje uma “onda ameaçadora de irracionalismo “[...] sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima⁵” (FREIRE, 2001, p. 18).

Nessa onda “ameaçadora de irracionalismo” é preciso lembrar a atualidade do pensamento Freireano que já nos anos 60/70 do século 20 refletia sobre as pretensões dos políticos populistas:

Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2001, p. 22-23).

⁴ Dado obtido em 18/08/2021, com base em informação das 18 horas de 18/08/2021. Disponível em: < [Mortes e casos de coronavírus nos estados | Coronavírus | G1 \(globo.com\)](#) > Acesso em: 18 ago. 2021.

⁵ No livro Paulo Freire, *Conscientização - teoria e prática da Liberdade Freire* (2001) o grupo de educadores, entre eles Paulo Freire, do Instituto *Oecuménique au Service du Développement des Peuples* (Inodep) organizaram um conjunto de textos oriundos de artigos, conferências e livros temas importantes relacionados à sua obra, Este trecho é identificado como: Cf. ALVES, Márcio Moreira, Cristo del Pueblo, Santiago, Ercilla, 1970.

Nesse sentido, Paulo Freire no livro *Conscientização - teoria e prática da Liberdade* (FREIRE, 2001), a análise à época, de Freire e da equipe do Instituto *Oecuménique au Service du Développement des Peuples* (Inodep), nos ajuda na compreensão do momento atual, situando de que os políticos populistas:

Na realidade, raciocinavam de maneira muito simplista ante o problema. Se um educador de fama oferece a possibilidade de alfabetizar em muito pouco tempo o conjunto do povo brasileiro, ideal este desejado durante décadas por todos os governos, por que não dar-lhe o apoio do Estado? Por isso não compreenderam a agitação criada ao redor da pedagogia de Paulo Freire pelos grupos de direita. Os políticos viram o Movimento de Educação Popular como qualquer outra forma de mobilização de massas: em função de suas preocupações eleitorais; e propuseram uma revolução verbal e abstrata, aí onde era necessário prosseguir a reforma prática em curso (FREIRE, 2001, p. 23).

Para essa equipe de organizadores do livro, o papel do educador era outro:

O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que se supunham “fora da história”; a serviço da liberdade, sempre dirigiu-se às massas mais oprimidas, confiando em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica (FREIRE, 2001, p. 24).

No entanto, o que os políticos populistas acabam buscando

[...] ao contrário, não se interessavam pelas massas, senão na possibilidade de estas serem manipuladas no jogo eleitoral. Embora seja verdade que é impossível aceitar a visão ingênua como o “fermento da revolução”, sem dúvida, seria conveniente considerar a possibilidade de uma educação que antecipe uma verdadeira política popular, para sugerir-lhe novos horizontes (FREIRE, 2001, p. 23-24).

A concepção de educação Freireana busca a compreensão da história concreta em que os sujeitos estão inseridos, pois “a realidade tal qual se apresenta em sua aparência não descortina e não apreende suas dimensões, pois a forma como ela se produz não é transparente” (OLIVEIRA LIMA, 2008, p. 1).

Freire (2001, p. 30) anuncia que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Tomar consciência dessa realidade é desconfiar de afirmativas ingênuas e aparentes que emergem da imediatividade de certas “verdades” postas “naturais”. Nessa naturalização se reafirmam e se instauram essas supostas verdades como naturais, imutáveis e fetichizadas. Reforçam-se as desigualdades, as opressões, a morte, a doença pandêmica e gera-se uma aparente aceitação de posturas negacionistas de políticos populistas. Para romper com essas supostas verdades alienantes, Paulo Freire (2001, p. 100) reafirma que a conscientização compreende um método, um caminho que se

constitui em atos direcionados com determinadas intencionalidades, ou seja, para uma ação comprometida socialmente contínua e inevitável. Portanto,

a conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2001, p. 33).

O diálogo com Paulo Freire ganha centralidade neste artigo, como possibilidade de repensar o contexto vivido por pessoas jovens, adultas e idosas, frente a tantas ameaças e indiferenças no tocante à preservação da vida. Perante tais questões, é preciso o desvelamento da realidade que cercam os sujeitos os quais demandam a Educação de Jovens e Adultos e, em função disso, são trazidas algumas questões para esse debate.

3. OS (AS) ESTUDANTES DA EJA NO CONTEXTO ATUAL DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Já antes da chegada da pandemia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), o Brasil contava com 12,6 milhões de pessoas desocupadas, dessas quase 3 milhões buscavam trabalho há mais de dois anos. Esse número ampliou-se, em 2021, para mais de 14 milhões sem ocupação laboral.

Outro dado preocupante foi apresentado pela Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2020), divulgado no fim de 2020, o qual se alude ao aumento da informalidade no contexto da população ocupada em 2019 com um percentual de 41,6%⁶, o que correspondia a mais de 39 milhões de pessoas. A proporção maior nessas atividades informais se refere a 62,4% das pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto e ao percentual dos que têm curso superior trata-se de 21,9%.

Nesse documento, a disparidade também se apresentada em relação às questões raciais, em que 47,4% dessa população em situação de informalidade é identificada como preta ou parda e a população branca corresponde a 34,5%. As atividades mais realizadas

⁶ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais: Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

na informalidade foram os serviços domésticos com 72,5%; a agropecuária com 67,2% e a construção com 64,5%.

Em relação ao valor da remuneração, os dados apontam que em 2019 essa população ocupada indicava que 69,3% da população era branca e ganhava 69,3% a mais do que a preta ou parda. Já a remuneração dos homens era 12,7% maior que a das mulheres.

A necessidade de sobrevivência gera a atividade laboral na informalidade o que implica a ausência de direitos trabalhistas e, também, de direitos básicos de saúde, de alimentação, de educação e de segurança.

No caso, dos trabalhadores e trabalhadoras que frequentam a EJA, ao analisar no contexto da pandemia, pode-se situar que essas pessoas carregam em si suas identidades étnicas, sociais de gênero e de classe. São pessoas jovens, adultas e idosas em suas identidades sociais e familiares: pessoas trabalhadoras (em atividades formal e na informalidade), pertencentes a zonas rural, urbana e das periferias; são filhos e filhas mais velhos e mais velhas, pais e mães, avós e avôs. Neste momento, é importante reconhecer que o motivo principal de suas vidas se refere à sobrevivência - ter o que comer e manter a saúde.

Enfim, trazem em suas vidas diferentes possibilidades de experiências constituintes, mas muitas têm em si suas histórias tecidas na lógica capitalista marcadas pelas relações de desigualdades sociais e econômicas. No contexto da pandemia, tais desigualdades se manifestam de forma mais aguda e os sujeitos são alijados de direitos de bem-estar social e, portanto, de acesso aos processos educativos e às tecnologias que vem possibilitando tal acesso. Nesse sentido, vale lembrar que

[...] tratamos o tema da EJA sob o olhar da legislação atual no Brasil, portanto, estamos falando de escolarização. Cabe ressaltar, todavia, que a EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (MACHADO, 2016, p. 432).

Na continuidade deste texto, o olhar se volta para esse direito no contexto da oferta e da demanda da EJA.

4.A EJA VAI ACABAR? AS DEMANDAS POTENCIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, o que configura como um direito público constitucional e subjetivo. Portanto, demanda a necessidade e o desejo do próprio sujeito a frequentar a escola. Mas, como direito público ele é acima de tudo uma obrigação do estado em garantir sua oferta.

Maria Margarida Machado (2016) em seu artigo *A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996*, traça um conjunto de questionamentos a partir das questões em relação a esse direito educativo e às políticas de EJA nesses 20 anos da lei e um deles é por várias vezes levantado, tal como: onde estão todos os outros sujeitos da EJA? Dessa forma, é possível traçar alguns apontamentos para essa questão?

São elementos fundamentais que, como educadores e militantes de EJA, é preciso compreender esse processo e ir “à busca” vigilante de onde e de quem são esses sujeitos. Na sequência, buscam-se alguns indicativos a tal questão que se revestem de provisoriedade e de dados traçados em uma temporalidade próxima, triangulando informações mais atuais e disponíveis pelo IBGE (2019-2020).

Que possibilidades de identificar quem são esses(as) estudantes que demandam a EJA? Graciano e Lugli (2017, p. 12) indicam alguns elementos sobre esse debate:

Sobre a demanda por EJA, é preciso considerar que, diferentemente das crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, cuja frequência à escola obrigatória (CF⁷, artigo 208) e a procura, ao menos quantitativamente, pode ser aferida pelas estatísticas populacionais com recorte etário, a identificação do número de pessoas jovens e adultas que desejam cursar a educação básica *depende da manifestação dos potenciais educandos*. De acordo com texto constitucional, garantir a educação básica para todas as pessoas, inclusive jovens e adultos, *é um dever do Estado*. No entanto, as pessoas com mais de 17 anos não estão obrigadas a frequentar a escola – trata-se, neste caso, de uma demanda espontânea, no sentido de que as pessoas podem optar ou não por estudar. No entanto, a própria legislação determina que o poder público seja ativo na identificação da demanda real por EJA (GRACIANO e LUGGI, 2017, p. 12, destaques acrescentados).

Compreende-se a demanda potencial de EJA, tomando como base a legislação, ao se considerarem as pessoas de 15 anos ou mais de idade que não tenham instrução e que não completaram o Ensino Fundamental, bem como os maiores de 17 anos que não completaram o Ensino Médio, embora tenham concluído o Fundamental. Todavia, os

⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 abril 2021.

dados do IBGE situam os índices em relação aos níveis de instrução de pessoas com 25 anos ou mais de idade. Assim, no presente texto, analisa-se a demanda potencial de EJA dessa população – 25 anos ou mais - ao considerar que não houve a conclusão dos 12 anos de escolarização básica, no ano de 2019.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE, os dados de 2019 quanto à taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,6%⁸ da população, o que corresponde a mais de 11 milhões de pessoas, das quais são formadas por pessoas idosas. Os dados mais elevados são identificados nas regiões Nordeste com 13,9% da população e com 7,6% no Norte. Olhar esses percentuais já traz alguns apontamentos para as demandas de processos iniciais de escolarização na EJA. Entretanto, ao se falar da demanda potencial da EJA, precisa-se triangular os dados da população brasileira acima de 25 anos com a média de instrução da população brasileira.

Em 2019, o IBGE apontava uma população de 211.262.000 de habitantes, conforme a Tabela 1 em que se situa a população brasileira por grupos de idade.

Tabela 1: População, por grupos de idade – Brasil (2019)

4º Trimestre								
Grupos por idade								
	População total Brasil	0 a 13 anos	14 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais	Total de pessoas acima de 25 anos
Total de pessoas, total e por idade	210.077.000	38.464.000	12.518.000	22.068.000	45.577.000	55.455.000	33.995.000	135.027.000

Fonte: Elaboração própria com base no IBGE, 2019⁹.

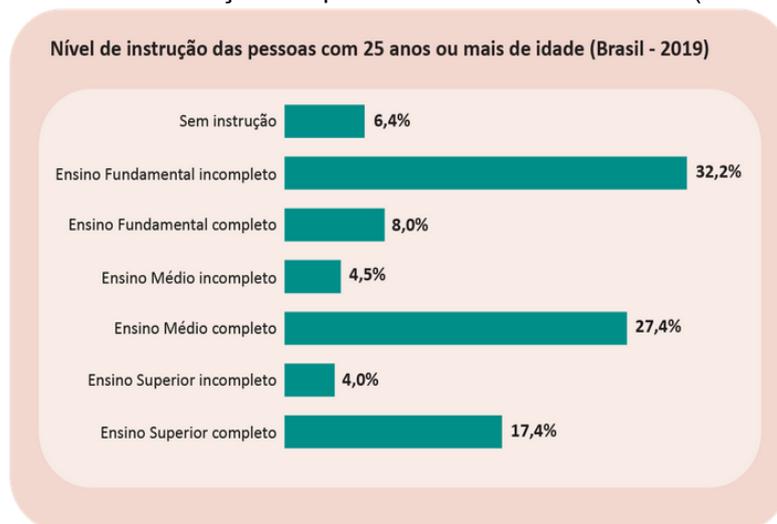
Perante os dados da população brasileira em 2019, contabilizam-se 135.027.000 de pessoas com 25 anos ou mais.

Na Figura 1, a seguir, também com dados do Pnad/IBGE de 2019, situa-se o nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais:

⁸ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 2 abril 2021.

⁹ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5918#resultado>>. Acesso em: 2 abril 2021.

Figura 1: Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais (Brasil – 2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte: IBGE-Educa¹⁰, 2019.

Do total desses índices, é interessante aqueles que se referem à escolarização da não conclusão de 12 anos de escolaridade. Desse modo, destacam-se 6,4%¹¹ de pessoas que se localizam na categoria “sem instrução”; 32,2% com Ensino Fundamental incompleto; 8% que cursaram o Ensino Fundamental e 4,5% com ensino médio incompleto. Tais informações totalizam uma demanda de escolaridade de 51,1% da população de pessoas acima de 25 anos de idade, o que corresponde a quase 69 milhões de pessoas que não concluíram os 12 anos de escolarização básica, conforme é identificado na Tabela 2.

Tabela 2: Demanda potencial de EJA

Nível de escolaridade	%	Número de pessoas
Sem Instrução	6,4	8.641.728
Ensino Fundamental incompleto	32,2	43.478.694
Ensino Fundamental Completo	8	10.802.160
Ensino Médio Incompleto	4,5	6.076.215
Total	51,1	68.998.797

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE, 2019.

A maior demanda é efetivamente na realização e conclusão do Ensino Fundamental, ao se analisar os que estão sem instrução mais os que não concluírem esse nível de ensino, há mais de 43 milhões de pessoas e acima de 16 milhões de

¹⁰ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

¹¹ Neste dado há uma diferença em relação dos dados do analfabetismo no Brasil, os quais segundo o IBGE (2019) é de 6,6, mas considera pessoas de 15 anos ou mais, portanto, tal diferença se justifica por considerarmos os percentuais da população de 25 anos ou mais de idade.

peças para concluir o Ensino Médio. No que se refere aos processos iniciais de escolaridade, é preciso considerar os dados de analfabetismo em relação a pessoas de 15 anos ou mais, o que corresponde a mais de 11 milhões de pessoas.

O que tais dados apontam? Que a EJA vai acabar? Com certeza, não! O que esses dados demonstram é o real abandono e o silenciamento das políticas públicas voltadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Vale lembrar que o dado apresentado anteriormente ao se pensar o trabalho vivido na informalidade por boa parte da população brasileira é de que 62,4% das pessoas se localizavam sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Com certeza uma parte significativa desses se incluem nesta estatística de demandas da EJA.

Contraditoriamente, o número de matrículas de Brasil, atende apenas a uma demanda mínima, o que correspondia, em 2019 a 3.277.688 pessoas, representando apenas 4,75% dessa demanda, conforme a Tabela 3:

Tabela 3: Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos por dependência administrativa, segundo ano 2016-2020¹².

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632
2019	3.273.668	3.063.423	14.321	1.744.527	1.304.575	210.245
2020	3.002.749	2.826.401	13.636	1.618.025	1.194.740	176.348

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Observa-se que as matrículas vêm diminuindo progressivamente ao longo dos últimos anos, apesar de a EJA ter seu reconhecimento como modalidade da Educação Básica e contar com financiamento no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Por que essa diminuição nas matrículas? Há decretação automática de que a EJA deva “acabar”? Esse costuma ser o argumento de vários gestores para não investir em políticas de EJA, particularmente para evitar a contratação de quadros efetivos de carreira docente para esta modalidade da educação. Nessa direção, muitas redes de ensino fecham turmas e alocam alguns polos nas cidades que retiram tais turmas de perto das residências ou do trabalho das pessoas que demandariam a EJA.

¹²Disponível

em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 20 abr. 2021

Mas com que base em que se afirma isso? Qual sua essência? Há o desconhecimento dos órgãos públicos dessa demanda efetiva? Equaciona-se a questão do nível de escolarização da população? Resolvem-se as desigualdades sociais do Brasil, entre elas a de escolarização? Desconhecimento da realidade sobre quem são e onde estão as pessoas que a demandam?

O que se evidencia é que há um “silêncio” intencional e estrutural de políticas de estado em relação a essa dívida social ao se deixar em segundo plano os processos educativos para pessoas jovens, adultas e idosas que formam uma grande parcela da população. Para Freire (2001, p. 74-75) “não é possível compreender a cultura do silêncio senão vista como uma totalidade que faz dela parte de um conjunto maior. [...] Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador.” [...] é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional”.

Os dados apresentados “gritam” para romper esse silêncio e apontam para a necessidade evidente de investimentos e ações em políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultas, incluindo a chamada pública como indutora da demanda para uma oferta adequada para que a população possa buscar o seu direito à escolaridade básica.

Vale lembrar que

a identificação da demanda real por EJA está relacionada ao dever do Estado de disponibilizar educação para todas as pessoas jovens e adultas que desejarem usufruir do seu direito à educação. Tomasevski (2001), considera que a disponibilidade é uma das quatro dimensões características da concepção de educação como direito humano. As outras três são a acessibilidade, a adaptabilidade em relação às necessidades dos educandos e a aceitabilidade da perspectiva da qualidade social da educação. Identificar os potenciais educandos para disponibilizar oportunidades educativas é apenas o primeiro passo na garantia do direito humano à educação; [...] De acordo com esta premissa, a plena realização de um direito depende da realização de todos (GRACIANO e LUGGI, 2017, p. 15).

Freire (1977, p. 96) aponta que a educação “[...] não pode temer ao debate da análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Para ele, é impossível pensar na passividade dessa análise crítica da realidade, pois quanto menos criticidade, mais ingenuamente se tratam os problemas e as discussões tornam-se superficiais.

O alcance da demanda da EJA somente se dará, por seu reconhecimento e oferta de qualidade, cuja constante luta é em defesa da universalização da educação pública que perpassa pelos desafios educativos, principalmente, no contexto da pandemia, os quais se debaterá a seguir.

5. DESAFIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O panorama da oferta/demanda de EJA leva a novos desafios, particularmente em tempos de pandemia tanto para educadores, como para estudantes na efetivação das ações educativas. Assim, reconhecer os desafios e o que as pessoas jovens, adultas e idosas estão realmente aprendendo na pandemia e problematizar as diferentes situações que emergem do contexto pandêmico serão os assuntos de que se tratará a seguir.

5.1 Desafios de docentes e estudantes

No contexto da pandemia da Covid-19, as desigualdades educacionais foram mais acentuadas, pois mesmo que todos os grupos sociais estejam sendo afetados, os impactos são muito desproporcionais, sendo mais danosos às pessoas que integram os grupos mais vulneráveis da sociedade. Obviamente que essa situação histórica de desigualdade no Brasil vem marcada pela cor, pelo gênero, pela renda, pela localidade/território habitado, pelas condições de moradia e de estudo. Esse é um grande desafio educativo a considerar no conjunto das práticas docentes, a diversidade e o reconhecimento de quem são os(as) estudantes da EJA.

Diante do desvelamento de suas realidades, depara-se atualmente com a ameaça à vida de todos e todas, originada pelo COVID-19, potencializada pelo despreparo de um governo que sequer demonstra preocupação em estabelecer diálogos e políticas enveredadas em proteger a nação. Por consequência, as dimensões de sustentabilidade social podem entrar em colapso, salvo se houver mobilizações coletivas, articuladas por movimentos de conscientização crítica.

Destarte, a atual situação pandêmica exige repensar o momento vivido pelas pessoas jovens, adultas e idosas, especialmente aquelas que conseguiram garantir o direito de estudar na EJA e os enfrentamentos para sua permanência na modalidade e dar conta de efetivar suas atividades escolares. Fala-se, especialmente, acerca dos modos como se pode evitar o abandono por parte dos(as) estudantes.

Os elementos de reflexão apresentados a seguir demandam diferentes estudos e ações de formação docente realizada junto aos(às) professores(as) e estudantes de EJA sobre seus processos educativos nestes tempos de pandemia. Os desafios educativos estão sendo evidenciados e ressignificados por esses sujeitos ao vivenciarem jornadas extras em várias funções cotidianas.

As(os) docentes acabam não tendo divisão entre a casa e o espaço das aulas, seus horários foram ampliados por estarem constantemente “on-line” para seus(suas) estudantes. Precisaram readequar seus modos de produzir trabalho passando do presencial para o remoto ou híbrido. Esse trabalho exigiu novos modos de pensar o planejamento escolar: formatos diferenciados, tanto para os materiais didáticos, quanto para a transmissão das aulas, incluindo a escolha de melhores plataformas para viabilizar as atividades e as melhores formas de apoio de suportes tecnológico on-line, desenvolvimento de diferentes mediações pedagógicas - na construção de alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem nestes novos espaços da aula e das formas de avaliações. Assim, pensar os tempos e as abordagens metodológicas necessárias para o momento atual.

Mesmo que haja formação continuada advinda das redes de ensino, com certeza os desafios se fazem cotidianamente, como por exemplo o apoio financeiro às(aos) docentes para acessibilidade às tecnologias e aos outros materiais didáticos. Enfim, é salutar que a superação requer um grande esforço por parte desses(as) docentes, principalmente no momento de pandemia em que estão se desdobrando em trabalhos *home office*, pesquisas, elaboração de vídeos e materiais didáticos, a seleção de conteúdos e quais atividades sejam mais significativas. Desse modo, a atividade de ensino é marcada por novos modos de organização coletiva – remotamente e/ou de forma híbrida – de desenvolvimento de materiais didáticos e outras “lousas e vozes”, ou seja, outros instrumentos para mediar as ações docentes.

Já as e os estudantes vivenciam cotidianamente jornadas de sobrevivência. Muitas vezes triplicadas ou até quadriplicadas em suas ações de a) buscar manter ou “fazer” acontecer o seu trabalho (muitos na “informalidade” e sem direitos sociais garantidos); b) lidar com a proteção de sua saúde e da família; c) o cuidado das crianças em suas atividades remotas de ensino e d) manter-se na EJA, sozinho ou pelos suportes materiais e simbólicos que podem contribuir para a sua permanência (MARTUCCELLI, 2007) que as redes possam proporcionar ou não (apoio de acesso à internet, à alimentação, aos materiais e às mediações adequadas, entre outros elementos).

Portanto, há uma parcela de estudantes, que não possuem redes de suporte, que não têm acesso à internet de qualidade e sem condições mínimas de alimentação, de saúde e de moradia. Todavia, apesar de todos os obstáculos, vivenciam-se ações de superação e de ações solidárias por parte dos(as) professores(as) e estudantes o que se

pode chamar de “inéditos viáveis”¹³ e que contribuem para manter a permanência desses(as) estudantes. As iniciativas particulares de empréstimo de aparelhos, compartilhamento de internet, uso de rede sociais de maior domínio (*WhatsApp*, 0800, *chats*, material impresso...); entrega de materiais em pontos físicos e a coleta e entrega de cestas básicas corroboram para a conservação da esperança e da continuidade do processo. Tais ações são fundamentais, no entanto, é preciso ser vigilantes e exigirem ações efetivas por parte das políticas de bem estar social e educacional.

No conjunto desses suportes são necessárias as escutas dos(das) estudantes e das atividades educativas que buscam a mobilização e a formação humana. No cenário dos ambientes virtuais, é necessário mediações que possam possibilitar, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, que os(as) estudantes se percebam protagonistas nas suas histórias pessoais, no seu contexto social, no compartilhamento de saberes e no compromisso com a transformação social. Tais mediações articulam as pessoas conforme o modo como sejam percebidos, podem permitir “[...] inextricavelmente ligado a formas de pedagogia que podem funcionar ou para silenciar e marginalizar os alunos ou para legitimar suas vozes, num esforço para os *empower*¹⁴ como cidadãos críticos e ativos” (GIROUX, 1990, p. 19).

Outro elemento que se analisa relaciona-se ao modo que se estabelecem os contatos e as interações com as pessoas jovens, adultas e idosas no contexto do ensino remoto. As mediações e as interações acabam se dando tanto por materiais e atividades impressas e/ou *online* - videoaulas, *lives*, uso de *whatsapp*, *power point* ou mesmo outros ambientes virtuais de aprendizagem). O que o(a) professor(a) busca é essa inserção social, na medida em que busca conhecer melhor a realidade de cada estudante, suas condições, necessidades e dificuldades de estudo.

Distante de ser o ideal, esse ensino remoto e/ou híbrido busca manter a continuidade da oferta da EJA. Contudo, a problematização repousa sobre a qualidade tanto do ensino, quanto da aprendizagem. A falta de interação presencial, do acesso à internet e de equipamentos de áudio visuais de qualidade, do próprio domínio tecnológico, do afeto, do contato com o(a) docente e com seus pares, tende a reverberar em sentimentos de solidão e desmotivação, tanto para ele(as), quanto para as (os) estudantes.

¹³O inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. (FREIRE, 1987. p.94)

¹⁴Significando dar poder, poder de decisão, emancipar.

5.2 O que as pessoas jovens, adultas e idosas estão apreendendo da pandemia?

Pensar a pessoa jovem, adulta ou idosa na sua “[...] relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 34).

Mas, que saberes são fundamentais neste contexto de pandemia? Como valorizar as vivências e as produções cotidianas dos(das) estudantes? Quais são as suas situações existenciais? Quais conhecimentos podem ser significativos? Estão se apropriando dos “tradicionais conteúdos escolares”? Esses conteúdos podem até compor parte dos saberes, mas pensados no diálogo. Portanto, optar por agendas carregadas desses conteúdos sem se relacionarem com os desafios atuais não faz sentido. É preciso pensar que saberes são os que mais podem contribuir na continuidade do desenvolvimento conceitual, cultural e artístico dos(das) estudantes, ou seja, o que é próprio dos processos de escolarização, qual o modo intelectual de pensar o mundo, ou o que Freire situa como a leitura de mundo. Mas quais saberes são necessários a esse desenvolvimento?

São saberes carregados de sentidos e de significados de compreensão de mundo e das questões que se está vivendo. Enfim, saberes que ajudem a problematizar a nossa existência no mundo desigual no contraste com os avanços tecnológicos!

Laffin (2007, 2012 e 2013), em seus estudos e pesquisas, vem destacando como desafio nos processos educativos na EJA a necessidade de “[...] articular o conhecimento já apropriado pelos sujeitos nas suas atividades cotidianas com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas” (LAFFIN, 2012, p. 145). Em uma escola crítica, popular e democrática, na qual se insere a EJA:

É impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1993, p. 105).

Dizer que há a necessidade de partir dos saberes dos(das) estudantes não significa limitá-los ao seu mundo; mas prover possibilidades de ampliar e agregar novos conhecimentos àqueles já existentes. Busca-se o conhecimento no sentido de formação humana, para que se perceba o sujeito, como um possuidor de história e de cultura, um

ser em relações, um ser inacabado, que age no e sobre o mundo, produzindo-se e sendo produzido (por esse mundo) ao mesmo tempo, assim, vai-se refazendo (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1980, 2004, 2002). Compreende-se que o saber escolar só fará sentido na vida das pessoas jovens, adultas e idosas, oriundos das camadas populares (e pertencentes à classe trabalhadora), se ele for orientado¹⁵ para trazer a 'clareza' da opressão, pois só assim esses sujeitos terão a 'consciência de classe', a qual é essencial para o empenho da libertação (FREIRE, 2002). Portanto,

[...] o conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante. A análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser (FREIRE, 1978, P. 162).

Dessa maneira, buscam-se saberes que apontam perspectivas esperançosas de acolhimento para a permanência e para as devolutivas das atividades, que mesmo à distância possam aproximar estudantes e docentes. Perante tais movimentos, como se acolhe na EJA neste contexto de pandemia e de proteção à saúde?

Motta (2014, p. 217) indica que

"Acolher", nesse contexto, trazia uma dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos. Já na área educacional, o termo "acolhimento" foi progressivamente sendo incorporado. Ainda que inicialmente viesse acompanhado da palavra "adaptação", aos poucos, foi se desvinculando dela para assumir seu espaço como conceito que operacionaliza algumas práticas.

Para Laffin (2013), tais práticas sinalizam para o respeito aos saberes das pessoas e buscam articular o processo pedagógico às particularidades de sujeitos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as). Tais particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização, tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares.

Construir processos de reciprocidade é focar um olhar de positividade para com os(as) estudantes, para os seus potenciais e visa romper com a visão de não-valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização.

Freire (1987 e 2001) problematiza essa percepção de não valorização por parte dos sujeitos ao debater a percepção da marginalidade acerca do sujeito analfabeto. Tal visão dava-se em função do não reconhecimento e da ausência de análise da realidade histórica, social, cultural e econômica em que esse sujeito se encontrava inserido. Se o sujeito estaria "à margem", "fora de", Freire interroga: se ele está à margem, quem é o autor desse movimento que o "põe de fora"? É o próprio sujeito marginalizado que decide

¹⁵ Acrescenta-se aqui, a importância do papel do(a) professor(a) no fazer pedagógico, de modo que ele(a) é o(a) mediador(a) no processo de construção do conhecimento dos(as) estudantes.

se colocar à margem? Essa marginalidade consiste em opção do sujeito? Para esse autor, a marginalidade acaba implicando outras desigualdades: a pobreza, a fome, a dor, as doenças, a morte, o crime, a desesperação, enfim, a impossibilidade do *ser-ser*. No entanto,

se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é “um ser fora de”. É, ao contrário, um “ser no interior de”, em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 2001, p. 85-87).

Essa estrutura desumanizante, posta pela ordem neoliberal ao longo da história, acaba construindo a ideia da aceitação passiva do sujeito oprimido. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 50), Freire aponta que os sujeitos “têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. [...] Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 1987, p. 51). Ou seja, na maioria dos casos não se percebem como quem “conhece”, como quem domina certos saberes, mesmo a que este seja no nível da pura doxa, assumindo uma característica de autodesvalia, pois “têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.

Para Freire, a sensação de dependência emocional do sujeito constitui-se fruto de uma situação objetiva de dominação em que esse se acha, e que gera também sua visão inautêntica do mundo. Uma visão em que para Charlot (2000) significa “uma imagem desvalorizada que os sujeitos têm de si” no contexto das relações sociais, a qual é construída historicamente.

Nessa dimensão, hoje mais do que nunca, as questões da reciprocidade e do acolhimento são sim ações intencionais e fundamentais para o esperar e para o permanecer dos(das) estudantes no contexto da pandemia. Tais ações de reciprocidade se dão pelas mediações docentes em uma perspectiva dialógica de lidar também com a imagem de desvalorização que os sujeitos têm de si, pelo acolhimento para o processo ensino-aprendizagem criando, espaço de relações apropriadas para esse processo no sentido de provimento das condições objetivas que essa outra relação com o saber possa se efetivar (LAFFIN, 2013, p.189).

5.3 Outros debates que perpassam o contexto da Pandemia

Muitos outros desafios e debates “no” e “do” contexto da pandemia têm se colocado junto a docentes e estudantes, destacam-se três deles para encerrar este artigo: 1) o ano(s) letivo(s) perdido(s), 2) a educação como essencial e o 3) retorno ao presencial.

5.3.1 Ano(s) letivo(s) perdido(s)?

Reconhece-se que as mediações educativas de forma remota podem gerar dificuldades, necessidades e perdas nos processos de aprendizagem de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as). No entanto, não se trata de debater e de “salvar” o ano letivo, trata-se efetivamente de se ter segurança sanitária para salvar vidas e evitar muitas mais mortes das que se vivencia todos os dias.

A organização dos tempos e das atividades escolares (quer seja de forma remota, híbrida ou presencial), a seleção e as combinações de conteúdos e de materiais didáticos são “combinações organizacionais” humanas que podem ser repensadas historicamente de acordo com suas necessidades. Se “salvamos vidas” e “acolhermos e estarmos juntos com nossos(as) estudantes” se permanecerá no exercício da função social da escolarização e da inserção social dessas pessoas. Desse modo, não “mataremos” o ano letivo, ele estará garantido mediante a função escolar socializadora de pessoas e de saberes, principalmente, de vidas.

5.3.2 A Educação como atividade essencial? Com que lógica?

No estado de Santa Catarina, como ocorreu em outros estados brasileiros, em 08 de dezembro de 2021, o governador Carlos Moisés sancionou a lei nº. 18.032/20, que dispõe sobre as atividades essenciais no Estado. Essa lei passou a considerar “atividades essenciais no Estado de Santa Catarina, ainda que em situação de emergência ou calamidade pública” incluindo as

[...] atividades educacionais, aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino; municipal, estadual e federal, relacionadas à educação infantil, ensino fundamental, nível médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior e afins, apenas durante a pandemia de COVID-19 (SANTA CATARINA, 2019, p.1).

Essa lei situa no artigo 3, no parágrafo de que “é direito dos pais e responsáveis de optarem pela modalidade Educação a Distância, se disponível”, mas não são abertas possibilidades para a sua realização quando se tratar de jovens e adultos.

Mas, por que é necessária que a educação seja considerada atividade essencial? Atividade remete a ser pensada como serviço a ser ofertado, no entanto, defende-se que a educação não é um serviço do mercado, mas um direito público e subjetivo que deve ser garantida pelo Estado. Portanto, qual é a “essência” da educação ao ser considerada “essencial” neste momento? Obrigar as escolas públicas a funcionarem de forma presencial e possibilitar às instituições privadas esse retorno presencial na prestação de serviços? Já há condições objetivas de segurança sanitária de se evitar a contaminação de estudantes e docentes?

Em sua etimologia, a palavra *essencial* se relaciona à essência das coisas, ao que se refere ao seu âmago. Para que a essência da atividade educativa seja garantida, neste momento da pandemia é obrigatoriamente a sua realização de forma presencial? Nas diferentes vivências de estudantes e docentes desenvolvidas ao longo de 2021, essa essência não foi garantida?

O contrário é evidenciado nas apropriações de vida e de escola neste período de pandemia. E todas as demandas geradas nesses contextos aos seus sujeitos exigem que se considerem as dificuldades, as perdas, as fragilidades e a sua saúde física e mental. Reafirma-se de que se manteve e se mantém o exercício da função social da escolarização e da inserção social de jovens, adultos(as) e idosos(as). Processo que só não se efetivou na ausência de políticas públicas de suporte às(aos) estudantes e docentes para o acesso a materiais tecnológicos.

O decreto da atividade educativa como essencial, com certeza não representava a defesa da preservação da vida de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as), bem como de trabalhadores(as) da educação, das famílias das e dos estudantes! Não há a preocupação efetiva para com a aprendizagem dessas pessoas! Não significa novas possibilidades para o financiamento de tais práticas!

Essa lei decreta exatamente a negação das normas sanitárias de isolamento social em função da garantia do capital.

5.3.3 O retorno às aulas presenciais?

Este foi uma das questões mais acirradas, que geraram e ainda geram movimentos sociais e de greve, nos quais se lutava pela garantia da vacina aos

trabalhadores(as) da educação para que se possam ter aulas presencialmente, assumindo como lema em vários estados do Brasil que, no contexto da educação *Essencial é a vida!* Tal defesa se reafirma, com as contribuições de Paulo Freire ao dizer que

não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei”. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. [...] É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. O que me parece impossível de aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado, que malvada e só se deixa excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (FREIRE, 2000, p. 48-49).

Dessa forma, para esse retorno, com segurança sanitária e vacina asseguradas pelos órgãos públicos, fez-se e faz-se urgente o debate e a escuta dos diferentes sujeitos que efetivamente estão vivenciando a experiência educativa - docentes e estudantes - para que possam situar quais são as ações de ensinar e de aprendizagens que esses estudantes levaram para a vida? Como se percebem como sujeito do conhecimento em função das novas formas de manter sua atividade de estudo?

Que essas vivências possam compor uma busca de uma pedagogia como prática de liberdade, que ajude jovens, adultos(as), idosos(as) e docentes a desvelarem e problematizarem a situação vivida no sentido da construção para a emancipação do sujeito. A escolarização, mesmo não sendo o único requisito para esse processo, faz-se agente de construção coletiva que corrobora para que o sujeito politizado leia o mundo, percebendo-se protagonista de sua própria história (FREIRE, 2009).

Compreende-se que a EJA na perspectiva Freireana possibilita a conscientização e a politização do vivido, na construção de espaços “de resistência das camadas populares” (OLIVEIRA, 2003, p. 37). Assim, a educação constitui-se também, em espaços de problematização sobre as desigualdades sociais e de percepção das possibilidades de mudanças sociais. Nesse desafio de resistência, voltado para a promoção de uma conscientização crítica, Freire (2001) convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo; pois,

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto (FREIRE, 2001, p. 32).

O ato de denunciar a realidade opressora promove o desvelamento das relações que se estabelecem como agentes impositivos e antidemocráticos e o ato de anunciar se compromete com a esperança da intervenção social mediada pela atividade dialógica no entrelaçamento da diversidade a qual é composta nossa sociedade brasileira.

Por isso a conscientização é um projeto irrealizável para as direitas. A direita é, por natureza, incapaz de ser utópica e não pode, portanto, praticar uma forma de ação cultural que conduziria à conscientização. Não se pode dar conscientização ao povo sem uma denúncia radical das estruturas desumanizantes, que marche junto com a proclamação de uma nova realidade que pode ser criada pelos homens. A direita não pode desmascarar-se; não pode também dar ao povo os meios de desmascará-la mais do que ela deseja. Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas, o que não se pode esperar da direita. Também não pode haver conscientização popular para a dominação. Somente para a dominação a direita inventa novas formas de ação cultural (FREIRE, 2001, p. 104).

É preciso continuar a luta e “esperançosos” por uma educação como direito para todos as pessoas jovens, adultas e idosas, pelo direito à vida, a uma vida digna. A esperança para Freire (2001) se constitui pelo diálogo e está na raiz da inconclusão do ser humano e de que a “desumanização que resulta de uma ordem injusta não é a causa de desesperança, mas de esperança e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens” (FREIRE, 2001, p. 97).

Mas há que se ter diálogo e esperança, mas aquela do verbo “esperançar”, como nos adverte Freire (2001, p. 98):

[...] a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar. O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. [...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos.

O verdadeiro diálogo possui necessidade ontológica como precisa da prática para tornar-se concretude histórica, pois se sabe que a luta é árdua, mas necessária em defesa da garantia de universalização da educação pública, refletindo em melhores condições de acesso e permanência a todos(as) estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES

No conjunto das reflexões tecidas no presente artigo, situa-se um conjunto de elementos relacionados ao campo da EJA, principalmente no debate sobre as desigualdades sociais e educativas vivenciadas no contexto da pandemia da Covid-19, assim como a compreensão de quem são os sujeitos da EJA, as demandas potenciais de oferta de escolarização e, aos desafios que a pandemia gera a estudantes e a docentes.

A ausência de políticas de proteção à saúde e à vida por parte do atual governo, bem como a disseminação de notícias falsas sobre o Covid-19, o aumento das desigualdades sociais, educacionais e tecnológicas e a diminuição de matrículas e do fechamento de turmas de EJA são desserviços à população que só agravam a situação de opressão. No entanto, entre a denúncia e o anúncio, Paulo Freire ajuda a compreender movimentos de superação dos desafios educativos enfrentados no contexto da pandemia - de resistências, militâncias e esperanças - perante o “direito à vida” e o “direito à educação”.

É primaz que a educação, além de ser um direito, é um ato político, que não pode estar dissociada de um projeto de sociedade. É sempre bom lembrar que Freire se faz presente hoje e que a não aceitação frente ao negacionismo científico também é forma de resistência. Diante dos desoladores recortes de mortes por Covid-19 em nosso país, reforça-se que o essencial é a vida de toda e qualquer pessoa e, que nas palavras de Freire é possível se empenhar, lutar e resistir para um outro amanhã, pois é impreterível sonhar, mas sonhar com o que é possível, haja vista que

nós somos seres de tal maneira constituídos, que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. [...] não posso e não pode existir um ser, que não esteja permanentemente preocupado com o vir a ser, portanto com o amanhã, sem sonhar. É inviável! Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã. E, quando tu me perguntas, a questão agora é saber qual o sonho em torno desse amanhã (FREIRE, 2020, p. 354).

Acredita-se que Freire ao defender suas utopias esperançosas contribui para se assumir uma humanidade política e ética. Desse modo, os movimentos sociais das marchas e dos inúmeros encontros ao vivo de forma virtual são permeados por discussões da educação e da preservação da vida com vistas à formação humana e a transformação social. Assim, constituem movimentos de resistência em defesa pelo direito à educação e à vida “de” e “para” todas as pessoas.

No conjunto desses movimentos, faz-se imprescindível reconhecer as efetivas necessidades de estudantes e de docentes da EJA, tanto em termos de sobrevivência,

como de acesso e permanência aos processos educativos. Entretanto, há que se ter garantias públicas das condições materiais, de estrutura pedagógica, tecnológica, financeira e de políticas de valorização dos profissionais docentes em quadros efetivos.

No entanto, mesmo na contradição, há a configuração de ações coletivas e individuais de inéditos viáveis desenvolvidos por parte desses(as) estudantes e docentes ressignificando e evidenciando de que educar é sim esperar.

Reitera-se que na constatação de demanda de escolarização, conforme os dados apresentados no decorrer do artigo, fica clara a urgência de ampliação da oferta e da promoção de chamadas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, como direito subjetivo e constitucional reconhecido por parte das redes de ensino para a incorporação de parte da demanda potencial presente no contexto atual. Esta defesa e luta se amparam na ideia de que

Não [se] tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. [...]. É 'a educação como prática do liberdade'. Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a 'pedagogia do oprimido' (FIORI, 1987, p. 21).

Por fim, ressalta-se que tais recomendações mencionadas, ancoradas nas contribuições do pensamento Freireano, apontam para apostas da defesa da EJA como possibilidade de inserção e intervenção social, assim como a garantia ao direito à educação corrobora para a manutenção de políticas públicas sociais mais justas e democráticas.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Existência. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. ed. 2009. p. 184-185. Disponível em: < <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf> > Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. Brasília, 2019. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.lbge.gov.br/media/com_medialbge/arquivos/a2eb00da62607144d480db9c3504fa4a.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). **Síntese de Indicadores Sociais**: Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/lbge-informalidade-atinge-416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm> Acesso em: 01 abr. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org. e Notas). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo. Paz e Terra, 7ª edição, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 3ª edição, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henry Armand. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.

GRACIANO Mariângela; LUGLI, Rosário Genta. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões. In: GRACIANO Mariângela; LUGLI, Rosário Genta. (Org) **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. Organização Mariângela Graciano, Rosário S. Genta Lugli. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em revista. rev.** [online]. 2007, n.29, pp.101-119. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008>> Acesso em: 6 de mar. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? **Revista Portuguesa de Educação**. v. 25, 2012. Disponível em: < <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos**. 1. ed. Ijuí -RS: Editora Unijuí, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <[revista_esforce_n.19_jul_dez_2016_final_web.pdf](#)> Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTUCCELLI, Danilo. Suporte (Cap. I). In: MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del indivíduo**. Buenos Aires: Losada, 2007, p. 37-117.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 205-228, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Abr. 2021.

OLIVEIRA LIMA, Laís Leni. APARÊNCIA E ESSÊNCIA: DA ALIENAÇÃO AO FETICHE. **Itinerarius Reflectionis**, v. 4, n. 2, 27 out. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20416>>. Acesso em: 2 de abr. 2021

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS Tânia Regina Lobato dos. A educação de Paulo Freire - andarilho da utopia - em diferentes contextos. **Revista Inter Ação**, 42(1), 001-019, 2017). Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43631/23203>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ROSA, Carolina Schenatto da; SANTOS, Débora Caroline dos. Dicionário Paulo Freire: ressignificando palavras, reiventando sentidos [resenha] **Conjectura: Filosofia e Educação**, N° 24, Caxias do Sul, RS, 2019 p. 1-5. <Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197859&orden=0&info=link>>. Acesso em: 03 abr. 2021

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.032, de 8 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. ALESC/GCAN, 2020. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18032_2020_lei.html>. Acesso em 20 abr. 2021.

TOMASEVSKI, Katarina. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Right to education primers nº 3. 2001, p. 43.