



A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia

Youth and adult education, the student and the context of the pandemic

Walkíria dos Reis Lima¹
Luciene Lima de Assis Pires²
Paulo Henrique de Souza³

Resumo

A educação de jovens e adultos (EJA) tem como sujeitos históricos e culturais grupos geralmente marginalizados da sociedade, com condições precárias econômicas, excluídos de espaços e bens culturais. Apresenta-se neste artigo aspectos da realidade de um educando na modalidade EJA. O presente trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas realizadas com um discente da EJA. Realizou-se uma análise e reflexão sobre a EJA em uma perspectiva crítica a partir do perfil do educando da EJA com destaque para o acesso e permanência na escola, expectativas, dificuldades e facilidades enfrentadas, condições de estudos, trabalho e família antes e em tempos de pandemia da Covid-19. Verificou-se que o educando da EJA possui dificuldades com as aulas remotas. Nos estudos e reflexões realizadas apontamos para a necessidade de um projeto pedagógico democrático e com autonomia para atender às condições do público EJA no processo educativo para a formação humana.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação humana. Pandemia.

Abstract

The education of young people and adults (EJA) has as historical and cultural subjects groups that are generally marginalized from society, with precarious economic conditions, excluded from cultural spaces and goods. This article presents aspects of the reality of an EJA student. This work was developed from interviews with an EJA student. An analysis and reflection on the EJA was done in a critical perspective from the profile of the EJA student with emphasis on access and permanence at school, expectations, difficulties and facilities faced, study conditions, work and family before and in times of pandemic Covid-19. It was found that the EJA student has difficulties with remote classes. In the studies and reflections carried out, we pointed out the need for a democratic and autonomous pedagogical project to meet the conditions of the EJA public in the educational process for human formation.

¹ Graduada em Ciências Biológicas. Pós-graduada em Tecnologia Aplicada a Biologia e em Educação para Diversidade e Cidadania. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática.

² Socióloga, Doutora em Educação, Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí.

³ Graduado em Física, Doutor em Física, Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí.



Keywords: Youth and adult education. Human formation. Pandemic.

1. Considerações iniciais

Este artigo traz o resultado da pesquisa Educação de Jovens e Adultos - Caminhos e Perspectivas que tem como objetivo analisar como se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes municípios, quais são as dificuldades e os entraves ligados ao ensino de Ciências e de Matemática na modalidade EJA, bem como o índice de evasão e de repetência associado a essas disciplinas. A pesquisa é desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, e se vincula ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências e Matemática (Nepecim).

A pesquisa em questão desenvolveu-se, no primeiro semestre do ano de 2020, com coleta de dados realizada por sete estudantes do PPGECM (mestrandos) em cinco municípios do estado de Goiás, a proposta inicial era realizar o acompanhamento de sete educandos da EJA nos municípios nos quais estes mestrandos residem. Eles definiram as escolas nas quais fariam o acompanhamento dos alunos e, de posse da autorização da administração da escola, realizaram o primeiro contato com o educando. Na definição do educando a ser acompanhado pelo mestrando, com o auxílio da coordenação da escola, realizou-se uma reunião, em que indagou-se sobre quem tinha disponibilidade / interesse em participar da pesquisa e, entre estes, optou-se por acompanhar aquele aluno que disse ter mais dificuldades de aprendizagem. Após esta definição realizou-se uma análise qualitativa com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas e livres apresentada de acordo com Alves e Silva (1992), a qual busca a compreensão dos significados da fala dos sujeitos, finalizando com uma redação precisa na perspectiva teórica do pesquisador. Assim, realizou-se a primeira entrevista – que aconteceu no mês de fevereiro, antes do início da pandemia. Neste primeiro contato com os educandos fez-se um levantamento de dados iniciais sobre as condições que os levaram a abandonar os estudos anteriormente e o que os motivou a retornarem à escola, bem como qual a disciplina com maior dificuldade de aprendizagem na qual se daria o acompanhamento.



No mês de março, em função da pandemia, pensou-se em suspender a pesquisa, no entanto verificou-se que as aulas de EJA continuaram acontecendo por meio de atividades remotas o que levou a um redirecionamento da pesquisa para verificar como os alunos percebiam e se envolviam com as aulas remotas.

A pesquisa se realiza há quatro anos e a cada ano define-se o número de educandos EJA a serem acompanhados e em quais municípios – a escolha dos locais se vincula ao local de residência do mestrando que farão acompanhamento o que permite, em longo prazo, mapear a EJA e o ensino de Ciências e Matemática no Estado. No ano de 2020 foram entrevistados/acompanhados dez educandos EJA assim distribuídos: um no município de Rio Verde, um no município de Quirinópolis, dois no município de Aragarças, dois no município de Mineiros e quatro no município de Jataí – todos estes municípios no estado de Goiás. Para este artigo fez-se um recorte nos resultados e apresentaremos o acompanhamento realizado com o educando EJA do município de Quirinópolis-GO. Além dos aspectos ligados ao educando, apresentar-se-á uma reflexão sobre a EJA em uma perspectiva crítica a partir da análise do perfil do aluno da EJA. A história da EJA está inserida em um contexto econômico, social e político em que educação e trabalho estão interligados, sendo que, o público desta modalidade de ensino geralmente é de trabalhadores jovens que procuram pelo primeiro emprego e também os trabalhadores aposentados. Desse modo, a educação de jovens e adultos começa a ter uma maior procura devido às necessidades políticas e exigências de uma nova sociedade (COLAVITTO, ARRUDA, 2014).

A EJA também possui características peculiares, partindo do público-alvo que atende, com condições de vida precária, comumente desempregados ou subempregados, e que não conseguiram acesso ou permanência no ensino regular devido à questões de âmbito social e econômico (FERREIRA e VITORINO, 2019). Esse público com diferentes idades, origens, histórias, realidades e expectativas, que frequentam as salas de aula da EJA, trazem a necessidade de refletir um pouco sobre os motivos que os fizeram retornar ao ambiente escolar, visto que para os governantes a educação de jovens e adultos “é uma maneira de resgatar uma dívida do sistema com a população” (GOUVEIA e SILVA, 2015). Essas autoras destacam que são

Dívidas sociais como a necessidade dos jovens de trabalhar cada vez mais cedo para sustentar a família e as dívidas pedagógicas, pois percebe-se também um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas



vezes se mostra discriminatório e incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino-aprendizagem (GOUVEIA, SILVA, 2015, p. 751)

Dessa maneira, o processo educacional na EJA visa aos educandos que não frequentaram o espaço escolar em idade certa, o compromisso com a formação humana com a qualidade e com vistas à inclusão desse público que há muito almeja pela oportunidade de inserção social pelas vias da educação. E, para tal são necessárias políticas públicas para a estruturação da escola, do currículo e da prática pedagógica para a educação de jovens e adultos, amparados assim em uma compreensão de educação democrática (FERREIRA e VITORINO, 2019). Para estes autores, um aspecto que contribuiu para avanços na EJA foi

[...] o acolhimento da EJA pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o que contribuiu para que essa modalidade de ensino adquirisse relativa importância e direito social. Daí surgirem estudos e pesquisas voltados para esse modelo específico de ensino, além da promoção de eventos em que profissionais atuando na EJA discutem, refletem, vivenciam e trocam experiências sobre os problemas mais evidentes nesse processo de escolarização (FERREIRA, VITORINO, 2019, p. 02).

No entanto, Gouveia e Silva (2015) destacam que embora tenha ocorrido uma evolução nas políticas educacionais e debates sobre o assunto, ainda percebe-se um enfoque no currículo da EJA para a formação moral e intelectual do educando, sem criticidade, perpetuando dessa forma pela escola a reprodução da sociedade dividida em classes mantendo o poder hegemônico, privando o educando de condições de se tornar um agente transformador de sua realidade e da realidade que o cerca.

Os educandos da EJA precisam de um currículo que supere ao senso comum e que ao mesmo tempo valorize os conhecimentos espontâneos orientando-os para um conhecimento mais elaborado, para a transformação do contexto social de sua trajetória, e daí a relevância da formação inicial e continuada para a EJA, com o desenvolvimento de metodologias que atendam o objetivo da formação integral do homem embasadas teoricamente na construção histórica e cultural do conhecimento.

Nesta perspectiva, Vargas e Gomes (2013) abordam que:

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados – oriundos, portanto, de uma cultura não escolar –, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez



que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS, GOMES, 2013, p. 453).

Partindo desse pressuposto “na educação de uma sala EJA, os conhecimentos prévios, que muitos já adquiriram em sua vida, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, podendo resumir os monólogos ou transformá-los em diálogos” (MARTINS, 2013).

2. A EJA: uma prática educativa

A EJA, como prática educativa surge como uma alternativa em uma seara de fraquezas entre os contextos: práticas oficiais de educação e práticas alternativas. Não surgiu na escola, mas como Movimentos de Educação Popular, com organizações de trabalhadores articulados a movimentos ligados à igreja, a movimentos de estudantes, prefeituras e governo federal (VIERO, 2007).

Compreende-se que o público da EJA é composto por indivíduos que necessitam de metodologias educativas que atendam às suas características de aprendizagem voltadas a uma educação popular e humanizada com políticas de inclusão, visto que são pessoas que não conseguiram concluir os estudos na educação básica entre 15 a 17 anos de idade e/ou que nunca frequentaram a instituição escolar. Conforme previsto no art. 37 da Lei 9.394/1996, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Para Arroyo (2008), a educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais de cada época. A EJA tem como sujeitos grupos marginalizados da sociedade, com condições econômicas precárias, excluídos de espaços e bens culturais. Essa realidade de exclusão e opressão, reflete na carência de conteúdos, conhecimentos e saberes sociais. Desse modo,



Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos, têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (ARROYO, 2008, p. 221).

Paulo Freire ao pensar a educação popular, traz reflexões sobre uma educação que instigue o homem a indagar, dialogar, investigar, pesquisar, imergir na problemática, assumir posicionamentos críticos diante das problemáticas, da não aceitação, a não submissão às classes mais abastadas da sociedade, pautado em conhecimento e métodos científicos, com consciência de si e sentimentos de inquietações. Educação como prática de libertação humana (FREIRE, 2003, p. 90).

Ao analisar a educação popular e a EJA Brandão (2008, p. 24) afirma que

A educação popular não foi uma experiência única, não foi algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história.

Para ele, é fundamental que haja o compromisso de “ida e volta” nas relações pedagógicas, que deverão estar voltadas para os sujeitos das classes populares, como são os alunos da EJA e propõe “uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares” (BRANDÃO, 2008, p. 30).

Sobre esta questão de uma educação voltada para as classes populares pode-se buscar aporte em Saviani (2012) quando analisa as relações de dominação na sociedade e afirma que o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam: o conhecimento. Esta é uma condição de libertação.

Necessita-se de uma educação corajosa que enfrente o homem pelo homem, num ato de democracia. Que mergulhe em um movimento no tempo e no espaço em que vive, voltado para a transformação social. Que não se limite a mera fabricação e reprodução de conhecimentos inertes com tentativas tênues de libertação e democratização. Educação que provoque o debate, a participação com valores experimentais, que valorize e alimente o



conhecimento do próprio ser de dentro para fora, em processo de análise e compreensão do processo histórico e social do homem (FREIRE, 2003).

Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta [...] Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (FREIRE, 2003, p. 92).

A educação democrática parte do princípio da igualdade de saberes, pois o conhecimento é cultural, assim todos têm direito, não havendo o “saber mais” que o outro, como instrumento de dominação. O ato de ouvir, refletir, dialogar, de estar com o outro no processo educativo, liberta educadores e educandos da prática de manipulação e opressão do outro (DOWBOR, 2008, p. 59). Brandão (2008) também defende o ato de ouvir, segundo ele, “é preciso ressaltar que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. Dessa forma, pode aprender com elas, tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos” (BRANDÃO, 2008, p. 30).

Todos estes aspectos nos levam a refletir sobre a necessidade da essência da dialogicidade a favor das classes oprimidas na sociedade, em meio a insatisfação das massas populares e sua unificação no combate ao mito da educação como direito de todos, da igualdade de condições, enquanto que os meios para se chegar a essas condições são suprimidos por fatores históricos e sociais dessas classes (FREIRE, 1987, p.79).

A escola, pelas lentes do sistema de ensino que a rege, pronuncia-a como um espaço de diferentes culturas, há de enxergar que os jovens são sujeitos sociais, que carregam consigo sua história e seus anseios (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 31). Desconsiderar as experiências vividas pelo jovem/educando é como ignorar que o conhecimento é construído a partir do processo histórico e cultural do indivíduo.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é ‘ser jovem’, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 32, grifo dos autores).



A prática pedagógica é construída no dia a dia, entre estudantes e educadores, pois ambos são protagonistas do processo educativo, ao pensarem juntos, sonharem, descobrirem, produzirem. Assim sendo, para que o educando seja produtor de conhecimento é necessário que o educador também o seja. Como educadores, não conseguimos marcar o corpo do outro com o que não temos em nosso próprio corpo, como afirma Dowbor (2008, p. 67).

Sobre uma concepção de educação existente para jovens e adultos, Scheibel (2008) afirma que ela não atende as suas necessidades educativas, socioeconômicas e culturais. Segundo a pesquisadora, se faz necessário dar voz à eles para que possam ser incluídos efetivamente, caso contrário continuarão sendo excluídos, mantendo-os ingênuos, em um ato de violência explícita segregando-os e considerando como diferentes, à margem da sociedade.

Pensar em EJA é dialogar com uma explosão de sentidos compreendendo para além do aparente/imediato, pois o aluno chega até a escola repleto de experiências e significados, trazendo consigo a crença do senso comum. A apropriação de conhecimentos socialmente elaborados desmistifica o saber imposto pelo saber dominante. Isso contribuiria para que o ensino na educação de jovens e de adultos pudesse ter maior autonomia no que ensinar e para que ensinar, não se baseando no modelo do ensino regular (PICONEZ, 2009).

Sobre o ensino na EJA Paranhos (2016) afirma que ensinar qualquer conhecimento sistematizado na EJA implica em pensar na formação do homem como ser social, que possui história e que constrói história. É considerar a formação que se quer oferecer a ele.

De fato, ensinar jovens e adultos em uma perspectiva crítica parece ser o caminho mais provável para a compreensão do ser em si e seu lugar no mundo, pois esta vertente remete a um movimento de análise da prática social como o ponto de partida e de chegada e a educação é entendida como mediadora desse processo para a transformação social (SAVIANI, 2019).

No intuito de conter a disseminação do vírus o sistema educacional paralisou suas atividades em meados de março do ano de 2020. Mas, pressionado pelo Banco Mundial as redes de ensino voltaram as aulas, porém de forma remota, o que não é de alcance de todo estudante, pois nem todos têm acesso a rede de internet que atenda às necessidades de conexão ou não possuem aparelho que comporte programas para a realização das atividades.



Há também os professores, protagonistas desse processo, sendo que muitos também não possuem esse suporte tecnológico digital para desenvolver uma educação de qualidade, universal, gratuita. Um processo de exclusão em uma sociedade totalmente desigual sendo reproduzido pela escola atendendo aos mandos e desmandos do capital (COLEMARX, 2020).

O uso de tecnologias que as aulas em formato EAD requerem é uma preocupação que aflige educadores, porque nem todos os estudantes possuem experiência para lidar com plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, são crianças, adolescentes, jovens que utilizam redes sociais para entretenimento, mas não quer dizer que dominam as tecnologias digitais para serem utilizadas com o compromisso e a concentração que o ambiente de estudos exige (OLIVEIRA, 2020).

Não há dúvidas da importância das TIC associada à Ciência, arte e cultura. Defende-se inclusive que o acesso à internet no século XXI é um direito fundamental, a exemplo dos outros direitos citados ainda não assegurados. Esse direito deve ser assegurado pelo Estado para todos os(as) estudantes e também computadores portáteis de qualidade (COLEMARX, 2020).

Percebe-se que há uma preocupação muito maior com o cumprimento do calendário escolar que com a vida das pessoas. Pessoas estas, que estão vivendo muitas vezes sem o mínimo de dignidade com falta de alimento na mesa, de água potável, de esgoto, de energia, de transporte, de condições para higienização e de moradia. Esta situação favorece o abandono da escola e mais uma vez aumenta o número de excluídos em um país marcado por desigualdades sociais (COLEMARX, 2020).

Para Oliveira (2020) é necessário ter uma aprendizagem que dê conta do que estamos vivenciando agora, estender o calendário escolar de 2020 para 2021 e repor as aulas por meio de atividades complementares. Educação à distância somente se for com o acesso de todos/equidade aos materiais, de forma justa e igualitária.

Diante disso, há condições que assegurem espaços e tempo adequados à aprendizagem? Como a aprendizagem de qualidade será garantida?

São muitos os questionamentos e sem respostas momentâneas. Percebe-se que há um rol de interesses de negócios por parte de Institutos, Corporações, Fundações, bancos privados, que em consenso com grupos que dizem estar preocupados com o processo de ensino e de aprendizagem no país, como o *Todos pela Educação*, interferem nas ações



referentes à uma política educacional no MEC. O intuito é de manter a força produtiva servindo ao capital, precarizando as relações no trabalho (OLIVEIRA, 2020).

As políticas públicas devem priorizar a vida e a saúde! O respeito às condições de vida, antecedendo aos interesses de grupos que serão beneficiados com as TIC. Segundo Pretto, Bonilla, Sena (2020) a escola deve ir para além do ensino tradicional, voltando-se para uma prática formativa-educativa, dialogando com temas relevantes neste momento de pandemia para uma formação cidadã associados aos campos da saúde, meio ambiente, política e história.

[...] Levando informações provocando práticas cotidianas voltadas para o autocuidado, para a saúde e a segurança coletiva, a solidariedade, os direitos humanos, a empatia, ações criativas para lidar com as tensões psicológicas (agravadas pelo longo período de isolamento), estimulando a arte, ampliando o acesso à cultura, aos temas vitais da ecologia e tantas outras pautas importantes que se voltam aos objetivos educacionais mais amplos: a formação humana e a construção de uma sociedade justa e igual (PRETTO, BONILLA, SENA, 2020, p.16).

Esse é um especial momento para se repensar o coletivo. Ampliar debates, diálogos, discussões e reflexões sobre provocações que esse contexto convoca (PRETTO, BONILLA, SENA, 2020). Necessário se faz ter posturas críticas, avançar nas pautas democráticas questionando por meio da pesquisa, produções, publicações e com indignação diante das mazelas que vivemos na sociedade baseada em interesses individuais.

Com base nesses aportes teóricos, conduziremos nosso diálogo e reflexão com as seguintes questões norteadoras: quais os percursos levaram o estudante a busca pela instituição escolar? Quais as facilidades e dificuldades no acesso e permanência na escola? Em tempos de pandemia da Covid-19 como tem sido sua relação com a escola/estudos e em casa com o distanciamento social?

2. A realidade de um educando da EJA

No intuito de responder as perguntas norteadoras da presente pesquisa, foram realizadas três entrevistas com um educando da EJA, anos iniciais do ensino fundamental, (5º ano) de uma escola pública, situada no Sul Goiano, no município de Quirinópolis-GO.



A primeira entrevista ocorreu de modo presencial, antes do período de isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19, a segunda e terceira entrevistas aconteceram durante a pandemia, sendo conduzida por meio de ligação telefônica. Salienta-se que, na proposta inicial da pesquisa haveria o acompanhamento deste aluno durante todo o semestre letivo, no entanto, em razão da pandemia da Covid-19 este acompanhamento não pode ser realizado.

A fim de preservar a identidade do aluno entrevistado, o nome fictício utilizado será Sr. Lemes. Aluno da EJA Sr. Lemes, sexo masculino, 63 anos, morador da área urbana do município de Quirinópolis/GO, casa própria, núcleo familiar constituído por cinco pessoas, as quais vivem com a renda econômica dele. Trabalhador autônomo, vende acessórios para carros na porta de um supermercado da cidade.

A primeira vez que o Sr. Lemes frequentou a escola foi aos 59 anos de idade, ou seja, não estudou durante sua infância e adolescência, pois começou a trabalhar desde criança na área rural em serviços braçais para ajudar na parte financeira em casa e também porque desde quando começou a ganhar o próprio dinheiro se viu “deslumbrado” com sua “independência” e por isso nunca foi à escola. A mãe dele sempre o incentivou, mas ele não foi.

Aos 12 anos de idade Sr. Lemes – morando na cidade de Uberaba-MG – começou a trabalhar como auxiliar de massagista em um time de futebol da cidade e lá permaneceu até os 21 anos de idade. Sua saída se deu pelo fato de ser analfabeto, pois, como acompanhava o time nas viagens para competições ao chegar aos hotéis era de responsabilidade dele preencher a ficha com os dados pessoais dos jogadores, na recepção. E isso, ao longo do tempo, foi deixando-o constrangido. Um amigo que trabalhava com ele sabia que ele era analfabeto, desse modo, sempre se disponibilizava para preencher as fichas no seu lugar, com o intuito de ajudá-lo. Mas, com o passar dos anos essa situação foi ficando cada dia mais insustentável para ele. Aos 21 anos de idade ele resolveu sair do time por esse motivo, não saber ler e escrever. À época os donos do time não queriam que o Sr. Lemes deixasse o trabalho, eles pediram para que ele começasse a estudar e então continuar no trabalho, mas ele preferiu deixar, pois não acreditava que conseguiria aprender a ler e escrever.

A partir daí Sr. Lemes começou a trabalhar como vendedor de roupas, acessórios para carros, dentre outros. Viajava por todo o país comprando e revendendo. Chegou a ir para



fora do Brasil, para a Venezuela trabalhar com vendas de suas mercadorias. Mesmo não sabendo ler e escrever se considerava “muito esperto” para os negócios e sempre soube “se virar” com os cálculos das operações básicas da Matemática nas suas atividades.

Durante suas viagens sentia muita dificuldade para se deslocar devido à falta de leitura, exemplo disso é que para frequentar o banheiro masculino em aeroportos fora do Brasil ele tinha que ficar observando onde as pessoas entravam para ele saber qual era o masculino e feminino, pois a identificação “só tinha por escrito e não o desenho”, diz ele.

Essas situações vividas pelo Sr. Lemes ficaram cada dia mais insustentáveis e constrangedoras, por isso ele resolveu estudar depois de adulto, aos 59 anos de idade. Mesmo “acreditando que não poderia aprender”, procurou a escola pela primeira vez, por vontade própria de aprender a ler e escrever.

Com a decisão de ir para a escola ele ficou bastante preocupado porque estava com muita vergonha de ser analfabeto. De acordo com Piconez (2009) é importante o resgate da autoestima para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, para uma compreensão crítica das informações.

Nas primeiras aulas foi difícil, ficava sempre quieto e “bem caladinho”, disse ele, mas nas aulas seguintes começou a interagir porque se sentiu mais à vontade com a professora, gostou muito dela, da forma como ela ministrava as aulas, deixava ele a vontade e sempre o ajudava durante as aulas. Ele relatou um fato que o marcou bastante, a atitude da professora de comprar com o dinheiro dela cada letra do alfabeto desenhada em pedaços de madeira apresentando as letras para ele e fixou essas letras acima da lousa, de modo que ele e os colegas estivessem em contato com aquele material, o que para ele foi essencial. Foi assim que começou a ficar mais estimulado a ir para a escola.

Observa-se neste relato do Sr. Lemes o que Dowbor (2008, p. 62) defende: “[...] processo de aprendizagem forçosamente passa pela estruturação do indivíduo tanto no sentido do aspecto da construção da sua objetividade quanto no da construção da sua subjetividade, marcando, assim, tanto o corpo daquele que ensina como daquele que aprende”. Esta é uma das características da proposta de Freire (1987).

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p.07).



O Sr. Lemes, por diversas vezes em sua fala, abordou a relevância de ter aprendido a ler, não pela importância somente da Língua Portuguesa para ele, mas também para conseguir ler e resolver questões-problema na Matemática, utilizar as operações básicas da matemática em seu trabalho, com vendas de mercadorias. A disciplina de Matemática para ele tem sentido a partir do momento que ele consegue ler, compreender o que está pedindo e então escrever.

Segundo Mariotti (2000), a aprendizagem depende de como nos colocamos para aprender, é preciso estarmos abertos para descobertas. Aprender não é absorver passivamente algo que já está pronto, fora de nós, mas interagir com o que se aprende para transformar nosso modo de pensar e agir.

Quanto ao tempo de dedicação para estudos Sr. Lemes destaca que ele tem em casa tempo para estudo, mas que acaba não estudando pela acomodação no seu cotidiano, mas que tem consciência da necessidade que possui em fazer essa complementação de estudo da escola em casa, e que ele quer essa mudança de hábitos para a vida dele, quer ser um leitor, comprar muitos livros de literatura e ler, ler bastante, porque é um sonho para ele.

Após o levantamento inicial da história de vida do Sr. Lemes as atividades presenciais na escola foram suspensas e o novo contato com ele se deu por ligação telefônica. Questionado sobre como está enfrentando o distanciamento social, ele diz que está se cuidando juntamente com sua família, utilizando álcool em gel 70% nas mãos e higienizando-as sempre. Durante sua fala ele demonstrou ter bastante consciência dos cuidados para o enfrentamento da Covid-19. O Sr. Lemes faz parte do grupo de risco devido à sua idade, mas continua trabalhando com as vendas de acessórios para carro, na porta de um supermercado da cidade e também viaja para cidades vizinhas, sempre trabalhando, pois precisa manter a renda mensal que sustenta sua família, “o trabalho não pode parar, as contas para pagar chegam todo mês, a fatura do cartão de crédito chega e preciso manter os compromissos”, diz ele.

Para Gouvêa (2020) as relações de produção capitalistas inviabilizam a priorização da vida no contingenciamento da Covid-19, a impossibilidade de isolamento social é um dos fatores que faz com que a doença adquira grandes proporções. Outros fatores que também agravam a dispersão da doença devido às próprias relações capitalistas, segundo a mesma autora, são a falta de investimentos para o desenvolvimento rápido de vacinas e de



medicamentos, falta de acesso ao sistema de saúde pública de qualidade, a fragilidade da medicina preventiva, escassez de leitos, a falta equipamentos tanto hospitalares quanto de proteção individual e de vigilância sanitária.

Colemarx (2020) corrobora com a ideia e destaca que,

No capitalismo real, trabalhadores, escolas, universidades e setores produtivos são afetados de modo generalizado, mas não de igual maneira. O desenvolvimento desigual do capitalismo, muitas vezes ocultado pelas ideologias do empreendedorismo, revela sua perversidade com pequenos comerciantes, trabalhadores precários, uberizados, terceirizados, e toda a imensa morfologia de relações de trabalho que caracteriza a vida real dos não possuidores de bens. Em todo o mundo, sob os escombros provocados pelo livre mercado, sobressaem centenas de milhões de pessoas que, há anos, trabalham para sobreviver (COLEMARX, 2020, p. 06).

Mesmo em tempos de pandemia o Sr. Lemes relata que mantém o vínculo com a escola respeitando o isolamento social. Ele buscou um material impresso produzido pela professora e disponibilizado pela escola, para que os estudantes realizem atividades educativas durante este período.

Neste contexto, faz-se necessário trazer reflexões e contribuições, em especial, sobre os conteúdos específicos de cada componente curricular para que sejam devidamente articulados com a vida, como debates sobre saúde, meio ambiente, política e história, reafirmando o papel social da escola comprometida com a formação humana e justiça social (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020; LIBÂNEO, 2020).

A escola utiliza o aplicativo *oCam* para gravar aulas de curta duração esclarecendo sobre cada atividade a ser realizada com o material ao qual os estudantes têm acesso. Mas, o Sr. Lemes não acompanha as aulas dessa forma, ele disse ter dificuldades com as aulas remotas. Por esta razão faz cada atividade em casa, com a ajuda de seus netos – que são crianças. Ele expôs, durante a entrevista, a dificuldade que tem para se concentrar nos estudos – em casa, com os netos – e realizar o que foi definido / exigido pela escola. Quando termina, ele leva à escola o material para que a professora faça suas considerações.

Sobre o ensino remoto, vale trazer aqui o debate empreendido por Saviani (2020, p. 05), para ele,

Essa expressão "ensino remoto" vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o "ensino



remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Propor aulas remotas para o ensino superior já é uma dificuldade, como seria para a educação básica? Saviani (2020, p. 05) salienta que o ensino remoto “não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção” e apresenta condições para que aconteça, dentre as quais destacamos:

é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 06).

Neste sentido, quando se analisa a oferta de ensino remoto na modalidade EJA, percebe-se que as dificuldades postas pelos educandos se potencializam nesta modalidade. Além das dificuldades de acesso às tecnologias, outro elemento se apresenta como entrave: as condições familiares e de moradia. Sobre a situação de moradia e condições de estudo Colemarx (2020) destaca que muitas famílias dividem seu teto com um espaço pequeno inferior a 50m², com quatro ou mais pessoas em isolamento, o que não pode assegurar a concentração mínima para o estudo de seus filhos. Ressalta que moradia é mais que um teto, mas um espaço em que se possa viver em paz, com dignidade e segurança, inclusive sanitária. E, que também o uso de tecnologias na educação deve ser pensado levando em consideração as condições de habitação dos estudantes da educação básica.

Durante a entrevista o Sr. Lemes declarou estar com saudades da escola, dos colegas e da professora, mas sabe dos riscos para estudantes e docentes, desse modo “todos nós temos que nos prevenir”, disse ele.

Em relação às expectativas futuras sobre os estudos em virtude deste distanciamento social, longe do espaço escolar, Sr. Lemes destacou que se mantém empenhado, espera conseguir chegar no ensino médio e concluí-lo. Não desistirá agora, mas que a expectativa para volta às aulas presenciais somente para o ano 2021.

3. Considerações finais



O relato sobre um educando da EJA revela fatos de sua vida profissional e as dificuldades enfrentadas por ser analfabeto. Traz também seu depoimento sobre o enfrentamento da Covid-19, isolamento social e vínculo com a escola durante este período crítico de crise econômica e sanitária.

Os aspectos da história de vida de educandos se reproduzem em parte da sociedade já excluída e à margem de seus direitos de cidadania, o acesso a bens materiais básicos são muitas vezes negados pelo Estado, privando-os de condições dignas de moradia, saúde e educação.

Nota-se que durante a vida do estudante muitas dificuldades foram enfrentadas pela ausência de estudos. Dificuldades na condução do seu trabalho e na vida particular no ir e vir na sociedade. Sempre teve uma vida bastante ativa com relação ao trabalho, sustenta sua família trabalhando, ou seja, faz parte da classe trabalhadora brasileira.

Com o passar dos anos de sua vida, aprender a ler e escrever começou a fazer parte de um sonho pessoal, mas não acreditava que poderia conseguir devido à dificuldade que previa ser esse processo de alfabetização e também por ter que frequentar a escola depois de adulto. O excluído, ainda, se sente culpado por não ter estudado, como se as condições fossem igualitárias em que todos têm as mesmas oportunidades e quem não consegue é porque não se esforça. Esse senso comum, e discriminatório, é pronunciado até mesmo pelos excluídos.

Percebe-se a partir de alguns pontos levantados pelo educando, que a proposta pedagógica para a EJA precisa ser emancipatória, pois é um público que busca além de conteúdo, valorização pessoal, valorização do conhecimento histórico e cultural do indivíduo, uma formação humana e para o trabalho.

Com a pandemia, neste ano, 2020, houve uma mudança na organização dos estudos de todos os educandos no Brasil e, claro, do Sr. Lemes. Aliás, os estudos deram uma desacelerada significativa, pois o ambiente domiciliar não possui as características de um ambiente de estudo, como na escola. E, também a falta da professora auxiliando de forma presencial e dialógica, ao lado do educando em uma troca de experiências, acredita-se, faz diferença no processo de aprendizagem de ambos.

Este momento de pandemia evidencia ainda mais as diferenças sociais em que os recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, não são para todos. Poucos têm acesso à



internet de forma a utilizarem as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto educando como os próprios professores. Faltam recursos materiais e letramento no uso das TIC. Assim, as atividades de aula se tornam listas de exercícios para casa, sem um auxílio docente que promova a aprendizagem, é um mero cumprimento de carga horária para conclusão do ano letivo.

Desse modo, conclui-se que parte dos educandos da EJA possuem determinação para aprender cada dia mais, seja por necessidade de formação humana e/ou para o trabalho. Esse fato, certamente contribui para que esta modalidade de ensino requeira um atendimento específico para este público de classe trabalhadora, que mesmo no enfrentamento a pandemia da Covid-19 está na luta do trabalho para sustentar a família, na expectativa de rever a professora e os colegas, ou seja, há vontade. Neste sentido destaca-se que para além de políticas públicas que incluam esse público da EJA, com vistas a investimentos nesta modalidade de ensino; do investimento em formação de professores, infraestrutura da escola e pesquisas científicas que norteiam a prática educacional na EJA, outro enfrentamento se faz necessário e urgente: o enfrentamento da pandemia e suas aulas remotas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam?. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, n.2, 1992, p.61-69. ISSN 0103-863X. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In.: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.



BRASIL, **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2020.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5, n. 1, São Roque, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública e comprometida com a igualdade social**. Por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas?. Rio de Janeiro: Colemarx, 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvvalho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira; VITORINO, César Costa. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Resenha, **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, Rio de Janeiro, 2019. ISSN 1413-2478 *On-line version* ISSN 1809-449X, <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240007>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240007.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVÊA, Marina Machado. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA, Eliane; GOUVEIA, Rachel et. al. **Em tempos de pandemia**: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020. p. 19-28.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, v.17, n. 3, p. 749-767, Belo Horizonte, 2015. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170310>. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000300749&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 mar. 2020.

IANONI, Marcus. Três crises: sanitária, econômica e política. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra dos (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 111-119. Disponível em: <<http://www.unicap.br/catedradomhelder/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandemio%CC%82nio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.



MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>>. Acesso em: 06 out. 2020.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 247-260. Disponível em: <<http://www.unicap.br/catedradomhelder/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandemio%CC%82nio-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PARANHOS, Ronés de Deus. O ensino de ciências na educação de jovens e adultos: uma análise sob o viés da pedagogia histórico-crítica. In: PIRES, Luciene Lima de Assis; Souza, Marta João Francisco Silva, DIOGO, Rodrigo Claudino. **Ensino de ciências e matemática: do mundo das ideias à sala de aula**. Goiânia: Editora IFG, 2016 (Cognoscere: cadernos temáticos de pesquisa do IFG; v.1).

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 7. ed. São Pulo: Papirus, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Sena (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em:<https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da escola e da educação pública. **Matutando: Programa de TV**, Goiânia: TV UFG, 31 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Z85ZaRaX0Y>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

VIERO, Anésia. Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In.: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando e BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: saberes e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.10, p. 01-25 e020063, 2020. Disponível em:



<<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>>.
Acesso em: 28 ago. 2020.

SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. São Paulo, 2013.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>. Disponível em:
https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/en_aop937.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.