

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA PADEMIA DE COVID-19

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PADEMIC

Cristiano de Jesus de Oliveira Brauna [cristianobarauna@hotmail.com]

Elizabeth Augustinho [elizabeth.augustinho@ifrj.edu.br]

Eline Deccache-Maia [eline.maia@ifrj.edu.br]

Valéria da Silva Vieira [valeria.vieira@ifrj.edu.br]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, PROPEC, Rua Coronel Délio Menezes Porto, 1045, Nilópolis-RJ, CEP: 26530-060

RESUMO

O presente artigo se propõe a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19, delimitando os entraves e a invisibilidade de políticas específicas para essa modalidade de ensino nesse período. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise bibliográfica, na qual é realizada uma breve contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos, seus avanços e retrocessos, bem como programas desenvolvidos ao longo de sua história, conquistas obtidas e as mudanças na legislação até o tempo presente; com foco no público dessa modalidade e suas especificidades são destacados os sujeitos da EJA e sua diversidade. Na sequência, são apresentadas questões relevantes sobre a implementação da EJA no contexto da pandemia de COVID-19, os desafios vivenciados por professores e alunos no período de isolamento social e de ensino remoto com o fechamento das escolas. Para finalizar, são apresentadas algumas demandas da atualidade para a modalidade com a retomada ao ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; sujeitos da EJA; pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

This article proposes to reflect on Youth and Adult Education in the context of the COVID-19 pandemic, delimiting the obstacles and invisibility of specific policies for this type of education in this period. This is a qualitative research, based on bibliographic analysis, in which a brief historical contextualization of Youth and Adult Education is carried out, its advances and setbacks, as well as programs developed throughout its history, achievements and changes in legislation until the present tense; focusing on the public of this modality and its specificities, the subjects of Youth and Adult Education and their diversity are highlighted. Next, relevant questions are presented about the implementation of Youth and Adult Education in the context of the COVID-19 pandemic, the challenges experienced by teachers and students in the period of social isolation and remote teaching with the closure of schools. Finally, some current demands are presented for the modality with the resumption of face-to-face teaching.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; subjects of Youth and Adult Education; COVID-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

O direito à educação nos parece ponto pacífico quando pensamos numa sociedade que adota, como princípio, valores democráticos. Porém, historicamente no Brasil, o que temos é um campo marcado por intensas disputas e as conquistas nessa área se dão a duras penas. Ainda nesse campo, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história tem registrado que os sujeitos que, por algum motivo, não tiveram acesso ou possibilidade de permanência e conclusão de seus estudos na idade própria, têm tido, ainda hoje, seus direitos negados em um processo de exclusão que se dá, muitas vezes, de forma velada, já que a legislação vigente garante tal direito. A lei por si só não basta, é necessário que se faça em prática.

[...] nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade. (PAIVA, 2006, p.13)

Nessa perspectiva, refletir sobre a EJA constituída como uma modalidade de ensino, que faz parte da educação básica brasileira, nos remete a busca pela compreensão de como a educação é reconhecida em nosso país.

Essa proposição preliminar nos apresenta um cenário de desvalorização da escola e de dualidade no ensino, no qual temos uma educação diferenciada a partir das condições sociais e de acesso aos bens de consumo. Rummert (2017, p. 152) corrobora esta constatação pontuando “a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria, a que se seguem ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora”. Acrescenta que, apesar da aparente democratização do acesso, profundas diferenças são mantidas entre os percursos de formação. Assim, às camadas mais pobres da sociedade é destinada uma escolarização inferior, muitas vezes sucateada. De acordo com Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1441) “percebe-se a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio, marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica”. Essa precarização do ensino, presente nas redes públicas, com destaque para as escolas da periferia das grandes cidades, fazem parte da realidade da Educação de Jovens e Adultos.

A partir dessa constatação, esse estudo busca compreender como a EJA e seus sujeitos, já tão vulneráveis socialmente, vivenciam esse contexto da pandemia de COVID-19. Como essa modalidade de ensino está sendo (ou deixando de ser) implementada nesse momento de tantas privações?

Inicialmente, será apresentada uma breve contextualização histórica da EJA, na sequência o foco será nos sujeitos da EJA, suas especificidades e, finalizando, será abordado o momento vivenciado da pandemia e o desenvolvimento da EJA nesse contexto.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA

A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos remete à necessidade de escolarização das camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Nesse contexto, foi tomado como marco histórico desse trabalho a década de 60 do século XX. Período que se destaca pelo crescimento dos Movimentos de Cultura e Educação Popular, no qual o pensamento de Paulo Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país, conforme aponta Fávero e Freitas (2011). Como a história da EJA é marcada por avanços e retrocessos, no final da década o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores, sendo lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a campanha massiva de alfabetização (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Na década seguinte, de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua abrangência. Segundo Fávero (2004), das iniciativas que derivaram desse movimento, evidencia-se o Programa de Educação Integrada (PEI), sendo uma forma condensada do antigo curso primário.

A década de 80 é marcada pelos movimentos sociais e início da abertura política; os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização. Nesse período, desacreditado, o MOBRAL foi extinto e, em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. No final da década, em 1988, é promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, representando um grande avanço na democratização legal, em termos de garantias de direitos. Fávero e Freitas (2011, p. 377) destacam que “a conquista maior, expressa na Constituição de 1988, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo.” Ou seja, direito de todos, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria. E, no caso da não oferta ou oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Assim, a história da EJA no Brasil atingiu a década de 90 clamando por reformulações pedagógicas. A Fundação Educar foi extinta, gerando um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos a nível federal. Porém, alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, aconteceram marcos importantes a nível mundial, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação das Crianças, Jovens e Adultos, em Jomteim/Tailândia, bem como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas), realizada na Alemanha/Hamburgo. Essa conferência representou um importante marco, à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Em termos legais, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96), na qual temos dois artigos dedicados à EJA (37 e 38), no capítulo da Educação Básica, Seção V, nos quais são reafirmadas a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Outro marco da década de 90 é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Porém, cabe ressaltar que a EJA é excluída do cômputo das matrículas para o repasse dos recursos desse fundo, representando uma desvalorização dessa modalidade de ensino.

Ao novo milênio chega-se com alguns avanços educacionais, mas com a EJA ainda clamando por políticas efetivas. Logo no início dos anos 2000, foi publicado o Parecer CEB/CNE n° 11/2000, sob a coordenação do Conselheiro Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Essas Diretrizes representaram um marco fundamental de mudança de concepção acerca da modalidade, segundo Machado (2008). A oferta da EJA, como uma modalidade da Educação Básica (nos níveis fundamental e médio) deve ocorrer, a partir de um modelo pedagógico próprio e de

acordo com os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, considerando as características de seus sujeitos. (NICODEMOS e SERRA, 2020).

Na primeira década dos anos 2000 também houve a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que passou a reunir programas de alfabetização e educação básica. Essa Secretaria mais a frente foi ampliada e abarcou as ações de Inclusão, transformando-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse período, foi instituído Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade EJA (PROEJA) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola, com abrangência nacional. Ainda como marco importante, temos: em 2007 a transformação do FUNDEF em FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com a inclusão da EJA; e em 2009, a EJA é incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLDEJA) e no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Entre avanços e retrocessos, a primeira década dos anos 2000 é finalizada direcionando o olhar para os excluídos do convívio social, com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 02/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e, iniciamos a segunda década, com a publicação do Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional.

A partir da segunda metade dessa década, tem início o desmonte de ações já consolidadas. Nicodemos (2019, *apud* Nicodemos e Serra, 2020, p. 879) adverte que o momento atual é de desescolarização. Segundo a autora, estamos passando por um momento de *contrarreforma* "caracterizado por uma tendência de invisibilidade da EJA nas políticas educacionais e, ancorado no aporte teórico crítico que analisa as mudanças regulatórias pós-2016". Nesse contexto, os marcos legais promulgados nesse período: a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que estabelece a reforma do Ensino Médio e o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b), que dimensiona a função e o caráter da Educação à Distância (EaD) no âmbito da Educação Básica, valorizam a oferta da Educação à Distância e a política de certificação, descaracterizando a EJA. No caso da Reforma do Ensino Médio, fica explícita a possibilidade de oferta via EaD para a modalidade EJA, bem como desconsidera as especificidades de seus sujeitos. Quanto à política de certificação, há o fortalecimento do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para os níveis Fundamental e Médio, a partir de 2017 e o término da possibilidade de certificação do Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa política vai na contramão das ofertas presenciais, que tem diminuído progressivamente nos últimos anos.

Portanto, o que se percebe é que, ao longo das últimas décadas, muitas lutas foram e continuam sendo travadas para que importantes conquistas já obtidas, sejam mantidas na EJA. Ventura (2013) compreende que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos é determinada historicamente pelo modo de produção capitalista, sua compreensão, portanto, não pode se dar apartada das relações sociais de produção; é preciso situá-la naquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no nosso país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital (VENTURA, 2013, p. 33).

Compactuando-se com essa ideia, percebe-se essa disputa como parte de um jogo de interesse capitalista que tende a “coisificar” e explorar as pessoas com objetivo de manter a reprodução social. Não à toa esses sujeitos precisam reafirmar o tempo inteiro seus direitos à educação, pois esta é vista como parte fundamental de um processo de libertação.

OS SUJEITOS DA EJA

A partir de todo histórico apresentado e da luta pela garantia do direito de todos à educação, fica claro quem são os sujeitos da EJA. Oliveira (2011, p. 59) afirma que “educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. Assim, são pessoas oriundas das classes populares, excluídas da possibilidade de acesso ou continuidade dos estudos obrigatórios no ensino regular e que buscam a Educação de Jovens e Adultos por diferentes objetivos. Fernandes (2012) valoriza a diversidade do público da EJA, destacando suas singularidades como riqueza e a possibilidade de troca de vivências e experiências:

Considero a diversidade que compreende o cotidiano e os espaços da EJA, preenchido pelas categorias de jovens e de adultos, ambas repletas de todas as idades que compõem a cada uma na sua especificidade. Considero, ainda, que a heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Além desses, há aspectos históricos que os fazem seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida e, também, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da EJA e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que sejam múltiplas, diversificadas e, por tudo isso, significativas para os estudantes das diferentes idades, aqui denominados de sujeitos da educação de jovens e adultos (FERNANDES, 2012, p. 113-114).

Nesse contexto, a EJA representa uma modalidade de ensino que busca considerar as especificidades de seus sujeitos, atender aos seus anseios e valorizar suas características e saberes. Seu público é marcado pela exclusão social e direito negado. Por isso, a necessidade de direcionamento da educação voltada para esses sujeitos. Uma luta que precisa ser permanente, enquanto a educação básica não for garantida a todos.

A luta pelo reconhecimento da EJA como uma modalidade da Educação Básica sempre se pautou nas características de seu público, isto é, dos sujeitos que se configuram em seus potenciais educandos. Se seus traços essenciais se referem à faixa etária e às fases da vida humana, a eles agregam-se outras especificidades que ajudam a compreender, inclusive, os motivos que levaram à própria existência da modalidade e à luta por sua valorização (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 873).

Portanto, a EJA é constituída por pessoas, com uma riqueza de vivências e experiências, mas que não tiveram acesso ou foram excluídas do ensino regular e que retornam aos bancos escolares por diversos motivos. Esses sujeitos necessitam ter clareza quanto ao direito à educação que lhes foi negado. Precisam superar o senso comum e a consciência ingênua para olhar o mundo com criticidade, como propõe Paulo Freire (2001, p. 35-36). [...] “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” É nessa perspectiva que a EJA precisa ser implementada, na busca de uma educação emancipadora, que vá além da subescolarização e forme cidadãos críticos e conscientes.

As trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização expressam a sonegação de direito básico à cidadania e se constituem como entrave ao desenvolvimento regional e nacional, principalmente se considerarmos os impactos negativos da subescolarização para o desenvolvimento econômico e social de uma região ou país. (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, p. 1441).

Considerando essas trajetórias que marcam as especificidades desses sujeitos e suas necessidades, o que se busca com o presente trabalho é analisar como a pandemia COVID-19 afetou a modalidade EJA.

IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia de COVID-19

No final de 2019 o mundo voltava suas atenções para a descoberta de uma nova variante de um vírus altamente infeccioso e que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), teria alto potencial de transmissibilidade e taxa significativa de letalidade. Logo confirmou-se a pior das previsões e o SARS-CoV-2, nome científico dado ao vírus, deu início a uma das piores pandemias da história recente da humanidade. Popularmente conhecido como coronavírus, designada oficialmente pela OMS como COVID-19, a doença não respeitou fronteiras e não encontrou dificuldades em espalhar-se rapidamente em um mundo globalizado.

Em pouco tempo, o vírus que inicialmente foi descoberto em Wuhan, na China, já fazia milhares de vítimas em países europeus, e de lá não demorou muito até chegar às terras brasileiras, que por sinal já sofriam com o impacto de dois grandes desastres ambientais: Brumadinho e Mariana, em Minas Gerais.

O Brasil não teve tempo para se recuperar dos danos, pois assim como o mundo, foi assolado em 2020 por uma pandemia sem precedentes... pode-se refletir que o surgimento desse novo coronavírus esteja relacionado aos problemas ambientais que o mundo vem enfrentando há décadas (VIEIRA, 2020, p. 12).

Dessa forma, a compreensão da realidade vivida sugere relação com a estrutura de sociedade capitalista vigente na maioria dos países do mundo.

Em 2021, o Brasil chegou a se tornar "epicentro" dessa pandemia e, infelizmente, perdeu-se milhares de vidas brasileiras em consequência dessa doença. Em face a um modelo econômico tido como liberal no Brasil, diversos setores do serviço público têm passado por um processo de sucateamento, no qual a falta de investimento passa a fazer parte da política pública adotada. Santos (2020, p. 6) afirma que "a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita" e denuncia o desmonte de equipamentos públicos que atendem justamente a parte da população mais vulnerável.

Em uma sociedade desigual, a pandemia de coronavírus atingiu mais fortemente as pessoas em condições de vulnerabilidade social, pois são justamente estas que apresentaram maiores dificuldades em manter as medidas restritivas recomendadas pela OMS e que foram inicialmente adotadas pelos governos locais. Santos (2020, p.7) afirma que "a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados". Ainda nesse sentido, o boletim socioepidemiológico da COVID-19 nas favelas, elaborado pela Fiocruz (2020), aponta que os índices de letalidade do coronavírus no Rio de Janeiro, foram maiores em bairros em que havia maior concentração de favelas comparado aos demais bairros com menor incidência dessas comunidades. Isso

evidência que essas pessoas têm sido abandonadas a própria sorte e colocadas em situações de risco, à medida que não possuem condições dignas de moradia, nem mínimas de segurança alimentar a fim de permanecerem em quarentena.

No início da pandemia, pouco se sabia a respeito do vírus, e a vacinação representava a esperança de um tratamento eficaz. Lima, Almeida e Kfourri (2021, p.22) afirmam que “a pandemia COVID-19 tem nas vacinas a esperança mais promissora” e o desenvolvimento destas ocorreu em tempo recorde com a contribuição de cientistas de diversas partes do mundo, por meio da utilização de um vasto conhecimento científico acumulado.

Uma vacina eficaz será crucial para controlar a pandemia, que já acometeu cerca de trinta e um milhões de indivíduos em todo o mundo e matou um milhão de pessoas. A garantia de imunidade nos permitirá menor preocupação com o distanciamento social e todas as suas grandes implicações socioeconômicas (LIMA; ALMEIDA; KFOURI, 2021, p.22).

O distanciamento social, recomendado pela comunidade científica e considerado essencial para conter a disseminação do vírus e preservar vidas não atingiu a toda a população brasileira. A economia global sentiu os efeitos negativos da necessidade do confinamento de parte da população mundial.

Assim, a crise, já antes instalada, aumentou de forma significativa devido ao impacto negativo da necessidade do fechamento do comércio e atividades não essenciais e a interrupção de serviços, incluindo nesses, o fechamento de escolas mundo afora ou sua oferta por meio do ensino remoto.

Com a chegada das vacinas, gradativamente, ocorreu a contenção da pandemia, que tem se dado de maneira incessante. Houve a reabertura das escolas e o retorno ao ensino presencial, com todos os efeitos que esse período de isolamento representou.

Como fica a EJA nesse contexto?

As características dos sujeitos que compõem a massa de estudantes da EJA, por si só já os colocam em uma situação de invisibilidade. São trabalhadores de origem humilde, muitos em situação de vulnerabilidade social, pessoas vindas de camadas populares e com amplo histórico de direitos negados. O próprio acesso às carteiras escolares se dá através de constantes lutas pela manutenção desse direito legalmente constituído. Dessa forma, não seria diferente o tratamento dado à educação voltada a esse público no contexto da pandemia. Nicodemos e Serra (2020, p. 888) destacam que “profundos processos de invisibilidade e desescolarização marcam a modalidade atualmente, e se acirram no quadro de pandemia da covid-19, posicionando a modalidade em um local de fronteira, de disputa [...]”.

Considerando o cenário da pandemia e do isolamento social ocorrido no período mais crítico, o fechamento das escolas foi estabelecido. No Brasil, foi promulgada pelo Ministério da Educação a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que dispôs sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. A partir disso, secretarias de educação de estados e municípios começaram, de maneira improvisada e desarticulada, uma busca pela adaptação do fazer pedagógico, com o objetivo de atendimento às suas redes. Nesse percurso, adotou-se um modelo de educação chamado de ensino remoto, que legalmente foi amparado pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2020 (BRASIL, 2020, p. 8) que recomendava naquele período, “a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes”.

Um dos desafios apontados em um de seus documentos, *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, postos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nessa nova realidade, é reduzir os danos

de ordem pedagógica por conta da defasagem, conseqüente da ausência por longos períodos de atividades que envolvam a aprendizagem por meio da rotina escolar. Esse organismo indica que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas.

A partir dessa realidade, o que se percebeu foi a ausência de ações ou ações equivocadas voltadas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, durante a pandemia, demonstrando que não é incomum o poder público desconsiderar as especificidades dessa modalidade de ensino. Os Fóruns EJA de diversos Estados brasileiros promoveram e continuam promovendo encontros para pensar, refletir e debater sobre a atual situação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Desses debates e reflexões surgiram denúncias de diversas naturezas, com destaque para a denúncia estabelecida no Dossiê sobre terminalidade na EJA em tempos de pandemia, elaborado especificamente pelo Fórum EJA do Rio de Janeiro (2020), importante movimento social que atua em defesa e ampliação dos direitos na Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, “destaca-se a fragilidade da modalidade frente às ações dos gestores em educação, que demonstram desconhecer tais especificidades e apostam na sua invisibilidade ou aligeiramento de oferta/certificação” (FÓRUM EJA-RJ, 2020), também são postas críticas a medidas, como a promoção automática dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Desconsiderar que muitos desses estudantes passaram anos distantes da escola e oferecer-lhes um certificado desacompanhado de uma aprendizagem efetiva é manter a lógica da certificação vazia, é não enxergar sua capacidade de ampliar conhecimentos a fim de compreender e agir no mundo a sua volta, é pensar que os estudantes da EJA não são capazes de atingir um grau satisfatório de aprendizagem por conta de toda problemática vivenciada que os levaram ao afastamento da escola, é um ato de exclusão e desqualificação. Daí a necessidade de um olhar mais humano, de um acolhimento socioemocional e adoção de medidas que permitam estreitar laços entre alunos e escola. Nicodemos e Serra (2020, p.882) destacam que “muitas das questões precisam ser equacionadas [...], sejam aquelas relativas à necessidade de manutenção de vínculos entre a escola e os educandos, sejam aquelas pertinentes aos processos de formação e certificação escolar”.

Os sujeitos da EJA tiveram muitas dificuldades no acesso ao ensino remoto, seja por conta do poder público não lhes oferecer os meios para que pudessem acessar suas atividades (faltam equipamentos e conexão com a internet), seja pelas condições precarizadas que encontram-se (desemprego, desassistidos socialmente, falta de espaço adequado para os estudos em suas residências) ou até mesmo, pelas dificuldades em lidar com a mudança no modelo pedagógico e com o uso das tecnologias (materiais adaptados que desconsideram as especificidades da EJA, necessidade de aperfeiçoamento por parte dos professores a esse novo modelo de ensino). Nicodemos e Serra (2020) afirmam que:

modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes que, na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público em suas trajetórias escolares, em função de dois aspectos. O primeiro refere-se ao acesso à tecnologia de informação para que as atividades remotas possam ser desenvolvidas de forma plena. O segundo aspecto reside no modelo pedagógico do ensino remoto, que implica em domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura adequada, entre outras condições igualmente distantes da realidade de muitos discentes e docentes (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882).

Outra questão fundamental a considerar foi a preparação do docente. De uma hora para outra, o professor se viu obrigado a trabalhar de forma remota: preparar as aulas,

transformar a dinâmica e relação professor-aluno foram alguns dos desafios presentes, além da necessidade de dividir o seu ambiente familiar com seus alunos e as demandas de casa. Vieira (2020) destaca como se dá essa nova realidade:

em aulas remotas, a dinâmica espaço-temporal da 'nova sala de aula' passou a exigir dos professores novos saberes docentes para desenvolverem práticas educativas intermediadas pelos recursos digitais, com o contato não presencial entre professores e alunos. Para tanto, a docência necessitaria ser compartilhada com uma equipe multiprofissional e com flexibilidade espaço-temporal para estudar e para ensinar (VIEIRA, 2020, p. 14).

Nesse contexto, o professor da EJA se mostrou impotente frente à essa realidade. As dificuldades apresentadas, relacionadas à falta de formação adequada para lidar com o ensino remoto, bem como o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, ao convívio escolar e ao atendimento presencial, representaram um grande entrave para o desenvolvimento do ensino na modalidade EJA e ampliaram ainda mais a exclusão social.

Na atualidade, com a retomada do ensino presencial, percebe-se a necessidade de resgate de uma grande perda pedagógica e emocional. As pessoas encontram-se fragilizadas, o humano precisa ser valorizado e o conhecimento resgatado. Resistência, resiliência, empatia e determinação são palavras de ordem para a Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da EJA tem sido marcada por avanços e retrocessos, conquistas e derrotas, ganhos e perdas.

No cenário pandêmico, de tantas incertezas, fomos chamados à militância, à luta pela educação como direito de todos, especialmente ao público da EJA, constituído por sujeitos diversos, já marcados pela invisibilidade e exclusão social.

A batalha é longa e contínua, e, mais uma vez, somos conclamados a lutar pela garantia da sobrevivência dessa modalidade.

Somente através da participação em fóruns, associações e movimentos de base, da leitura crítica, da prática contextualizada é que nos fortalecemos e nos preparamos para continuar e intensificar a resistência; na busca pelo reconhecimento da educação como bem comum, direito público e subjetivo, conforme previsto na Carta Magna; assim seremos capazes de transformar e ressignificar a realidade em que vivemos; da consciência ingênua à consciência crítica, como diria nosso mestre Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 de mar. 2021.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 12 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Publicado em 18 de março de 2020, ed. 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 20 mar. 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>. Acesso em 08 mar. 2021.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 3-28, 2004.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos**: lembranças ressignificadas da escola e da infância e expectativas no retorno à escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. São Paulo, 366p., 2012.

FIOCRUZ. Análise da frequência, incidência, mortalidade e letalidade por COVID-19 em favelas cariocas. **Boletim Socioepidemiológico da Covid-19 nas favelas**, n. 1. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_socioepidemiologico_s_covid_nas_favelas_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - RJ. **Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia**. Rio de Janeiro, Maio 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Dossi%C3%AA%20Terminalidade%20PEJA%20%20F%C3%B3rum%20EJA%20do%20Rio%20de%20Janeiro%20-%20Maio%202020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Mai/Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 abr. 2021.

LIMA, Eduardo Jorge da Fonseca; ALMEIDA, Amalia Mapurunga; KFOURI, Renato de Ávila. Vacinas para COVID-19 - o estado da arte. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 21, supl.1, p. 21-27, fev. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292021000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2021.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos**: concepções e sentidos. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. n. 18, 2006. Disponível em: <http://www.29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf> Acesso em: 12 mar. 2021.

OLIVEIRA, Marta. Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: http://pibid.mat.ufrgs.br/2009-2010/arquivos_publicacoes1/indicacoes_01/EJA_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas (2020). **A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020**. OECD. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

STEVANIM, Luiz Felipe (2020). **Uma vacina para a humanidade: da expectativa à realidade, os esforços para se chegar a uma vacina contra COVID-19 acessível à população**. RADIS: Comunicação e Saúde. 216 (6), 12-21. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43683>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

VIEIRA, Valéria da Silva. Saúde e meio ambiente: a educação em tempos de pandemia. **Spatium Scientiarum**. Rio de Janeiro, v.1, p. 10-18, 2020.