

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA  
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS

RAFAELLE STEFANE ELIAS ALVES

**DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DO COVID-19: LIMITES E  
POSSIBILIDADES DOS EDUCANDOS DA EJA EM RIBEIRÃO DAS  
NEVES-MG**

BELO HORIZONTE

2024

Rafaelle Stefane Elias Alves

**DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DO COVID-19: LIMITES E  
POSSIBILIDADES DOS EDUCANDOS DA EJA EM RIBEIRÃO DAS  
NEVES-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Formação Humana na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco André Silva Martins

Belo Horizonte

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

---

A474d Alves, Rafaelle Stefane Elias.  
Direito à educação em tempos do Covid-19: limites e possibilidades dos educandos da EJA em Ribeirão das Neves-MG / Rafaelle Stefane Elias Alves. – Belo Horizonte (MG), 2024.  
131 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco André Silva Martins  
Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Pandemia. 3. Direito à Educação. I. Martins, Francisco André Silva. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU 37

RAFAELLE STEFANE ELIAS ALVES

**DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DO COVID-19: LIMITES E  
POSSIBILIDADES DOS EDUCANDOS DA EJA EM RIBEIRÃO DAS  
NEVES-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Dissertação defendida e aprovada em 19 de abril de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins (UEMG) - Orientador/presidente da banca.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deolinda Armani Turci (UEMG) - Banca examinadora.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP) - Banca examinadora.

## AGRADECIMENTOS

Concordo com aquele ditado que diz que "muitas mãos tornam o trabalho mais leve", diante disso, gostaria de aproveitar este momento para expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram de forma direta e indireta para a realização desta dissertação.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, que se manifesta em todas as forças do universo que colaboraram para meu ingresso neste curso e nesta instituição, nada é por acaso!

Ao meu orientador, doutor Francisco, ou Chico, por ser um exímio educador, pela orientação constante, pelo apoio, e pelos valiosos *insights* ao longo deste processo. Sua sinceridade e comprometimento com minha pesquisa foram fundamentais para a execução.

Aos membros da banca examinadora, doutora Deolinda e doutora Regina, pela disponibilidade em avaliar e debater o conteúdo desta dissertação. Suas sugestões e críticas enriqueceram significativamente este trabalho.

Ao Thiago, por sempre me apoiar nos meus projetos e me dar suporte durante esta jornada.

À Ana Levorato, que acompanhou cada passo das minhas ansiedades e inquietações, me dando suporte emocional diante dos desafios da pesquisa.

À Diana Viveiros, que leu e discutiu o projeto comigo, me auxiliou com toda sua experiência; sem suas orientações, eu não me sentiria tão segura para encarar esta formação.

À minha irmã, Manu, que compreendeu meus momentos de ausência durante a dedicação a esta produção.

Aos meus pais, que sempre fizeram o que puderam; aos meus avós, que não estão aqui neste plano, mas, por meio dos seus legados, me influenciaram a realizar esta pesquisa. Vovô Geraldo e vovó Nicinha, vocês sempre serão minha inspiração.

À instituição IFMG campus Ribeirão das Neves, pelo apoio financeiro concedido e pela possibilidade de afastamento das minhas atividades profissionais durante o período da

formação; aos meus colegas de trabalho do Registro e Controle Acadêmico, por compreenderem minhas ausências e por oferecerem suporte durante as etapas finais deste projeto.

Ao corpo docente da UEMG, por cada ensinamento, e a todos os colegas da turma XIV e amigos que estiveram ao meu lado durante essa jornada, obrigada por compartilharem suas experiências.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer a todos os participantes desta pesquisa, cuja colaboração e a confiança em compartilhar seus relatos foram imprescindíveis para execução deste trabalho.

*Não desista, resista, sim*

*Não desista, desista, não*

*Não desista do seu futuro*

*Não desista da educação*

*Se não dá pra ir pra escola agora*

*Não deixe a escola ficar longe de você*

*Ligue, clique, se conecte*

*Não desista do direito,*

*Seu direito de aprender.*

Trecho da Canção Tamo Junto (Não Desista) de Carlinhos Brown.

## RESUMO

A política educacional destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país geralmente está vinculada a um histórico de políticas governamentais, construídas de maneira aligeirada e desestruturada. As mobilizações da sociedade civil foram cruciais para avançar na legitimação desse direito e na institucionalização como modalidade de ensino. No contexto da pandemia de COVID-19, a EJA enfrentou desafios ainda mais complexos. As medidas de isolamento social e a transição para o ensino remoto resultaram em mudanças abruptas na forma como a educação é realizada, levando a uma necessidade urgente de repensar as práticas de ensino. Esse cenário exigiu que a gestão escolar adotasse estratégias para lidar com um aumento significativo nos índices de evasão escolar, que já eram elevados nessa modalidade de ensino. Este trabalho apresenta análises com o objetivo geral de compreender os limites e as possibilidades impostas pela pandemia de COVID-19 aos educandos da EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves, MG. Os objetivos específicos incluem analisar como a escola se adaptou ao contexto da pandemia com base nas políticas propostas pelo município, traçar o perfil socioeconômico dos estudantes da EJA na instituição e identificar parte das trajetórias escolares dos educandos. A pesquisa utiliza como referencial teórico autores que conceituam a EJA, como Freire (2006), Arroyo (2017), Soares (2001), entre outros. Os colaboradores da pesquisa são alunos do módulo inicial da EJA, um docente e um membro da gestão escolar com vínculo ativo durante o contexto de pandemia. A metodologia propõe uma análise predominantemente qualitativa descritivo/analítica. A pesquisa documental inclui documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), resoluções e pareceres que regulamentaram o Ensino Remoto no município pesquisado. Além disso, realizou-se uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas para melhor compreender esse cenário através da escuta das vozes dos educandos, delineando suas condições reais e elementos específicos do contexto. Os resultados da pesquisa indicam que o público investigado experimentou um aumento das desigualdades sociais de acesso e permanência à educação durante o período pandêmico. Os achados possibilitaram a compreensão da condução das práticas escolares da EJA durante o Ensino Remoto e a caracterização do perfil e das trajetórias escolares dos educandos do município.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Pandemia; Direito à Educação.

## ABSTRACT

The educational policy aimed at Youth and Adult Education (YAE) in the country is generally linked to a history of government policies, maintain hastily and without structure. Civil society mobilizations were crucial to advancing the legitimacy of this right and institutionalizing it as a mode of education. In the context of the COVID-19 pandemic, YAE faced even more complex challenges. Social distancing measures and the transition to remote learning resulted in abrupt changes in how education is conducted, leading to an urgent need to rethink teaching practices. This scenario required school management to adopt strategies to deal with a significant increase in dropout rates, which were already high in this mode of education. This work presents analyses with the overall goal of understanding the limits and possibilities imposed by the COVID-19 pandemic on YAE students in a municipal school in Ribeirão das Neves, MG. Specific objectives include analyzing how the school adapted in the pandemic context based on policies proposed by the municipality, outlining the socio-economic profile of YAE students at the institution, and identifying part of their educational trajectories. The research draws on theoretical references from authors conceptualizing YAE, such as Freire (2006), Arroyo (2017), Soares (2001), among others. Research collaborators include students from the initial YAE module, a teacher, and a school management member actively involved during the pandemic. The methodology proposes a predominantly qualitative descriptive/analytical analysis. Documentary research includes documents like the Pedagogical Political Project (PPP), resolutions, and opinions that regulated Remote Learning in the researched municipality. Additionally, field research with interviews was conducted to better understand this scenario through listening to the voices of students, delineating their real conditions and specific contextual elements. The research results indicate that the investigated audience experienced an increase in social inequalities in access and permanence in education during the pandemic period. The findings allowed an understanding of the management of YAE practices during Remote Learning and the characterization of the profile and educational trajectories of students in the municipality.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Pandemic; Right to Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fases de desenvolvimento de uma análise:.....	23
<b>Figura 2</b> – Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos .....	55
<b>Figura 3</b> – Setorização de atividades econômicas .....	64
<b>Figura 4</b> – Publicidade do Merenda Voucher .....	65
<b>Figura 5</b> – Cronograma de Atividades da EJA.....	67
<b>Figura 6</b> – Localização Geográfica da Cidade .....	70
<b>Figura 7</b> – Instalações físicas sala de aula .....	74
<b>Figura 8</b> – Mural de atividades dos alunos da EJA Escola Esperança .....	75
<b>Figura 9</b> – Mural de atividades dos alunos da EJA Escola Esperança .....	76
<b>Figura 10</b> – Organização de conjuntos de elementos em comum .....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil entre 2018 e 2022 .....	16
<b>Gráfico 2</b> – Recursos federais destinados à EJA entre 2012 e 2022 .....	27
<b>Gráfico 3</b> – Número de casos de Covid no mundo de janeiro a novembro de 2020 .....	53
<b>Gráfico 4</b> - Número de casos da Covid 19 em Ribeirão das Neves.....	63
<b>Gráfico 5</b> - Evolução de Matrículas Escola Esperança.....	73
<b>Gráfico 6</b> – Motivos de não frequência .....	87
<b>Gráfico 7</b> – Pensou em abandonar os estudos durante o Ensino Remoto?.....	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Etapas de execução da pesquisa .....	18
<b>Quadro 2</b> – Organização dos artigos selecionados para análise.....	43
<b>Quadro 3</b> – Atos normativos de suspensão e retomada das aulas nos estabelecimentos de ensino municipais de Ribeirão das Neves .....	61
<b>Quadro 4</b> – Missão, visão, valores e objetivo geral da instituição .....	77
<b>Quadro 5</b> – Demonstração panorâmica do perfil socioeconômico dos educandos participantes .....	80
<b>Quadro 6</b> – Detalhamento de contexto familiar dos educandos.....	82
<b>Quadro 7</b> – Fatores que levaram à interrupção ou ao não ingresso na escola.....	85
<b>Quadro 8</b> – Como a escola contribuiu frente os desafios durante o ERE?.....	97

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Você frequentou escola antes de tentar a EJA? .....	84
-----------------------------------------------------------------------	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PEC – Programa de Ensino em Casa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
<b>2 DESENHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>18</b>
2.1 Etapas da pesquisa .....	18
2.2 Coleta documental .....	19
2.3 Entrevistas semiestruturadas .....	20
2.4 Procedimentos de produção de dados e questões éticas da pesquisa .....	21
2.5 Análise dos dados .....	23
<b>3 DESVELANDO ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO DIREITO À EJA NO BRASIL .....</b>	<b>25</b>
3.1 Reflexão sobre os marcos legais e operacionais e a construção da política e do direito da EJA .....	25
3.2 As relações sociais de poder e o sujeito da educação de jovens e adultos .....	33
3.3 Por uma educação libertadora .....	38
<b>4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE DIREITO A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA EJA .....</b>	<b>42</b>
4.1 Reflexões da EJA como direito .....	45
4.2 Experiências empíricas da EJA, implicações de programas e projetos governamentais .....	48
4.3 Alguns apontamentos a partir da Revisão de Literatura .....	52
<b>5 O VÍRUS COVID-19 E OS IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>52</b>
5.1 Reflexões sobre os impactos psicossociais da pandemia no âmbito da educação .....	53
5.2 Pandemia da COVID-19: a EJA na luta pelo direito à vida e à educação .....	57
5.3 O ensino remoto em Ribeirão das Neves-MG .....	61
<b>6 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
6.1 Breve Histórico da Cidade .....	69
6.2 Sobre a instituição analisada: Escola Esperança .....	72
6.3 Análise do Projeto Político Pedagógico - PPP .....	76
<b>7 A ENTREVISTA: DESCOBRINDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
7.1 Perfil Socioeconômico dos educandos .....	80
7.2 Relatos sobre aspectos da trajetória escolar antes e após a EJA .....	83
7.2.1 Motivos que levaram a interrupção dos estudos ou a não ingressar na escola .....	85
7.2.2 Importância da EJA na vida do educando e o que tem aprendido .....	88

7.2.3 Educação como direito?.....	90
7.2.4 Perspectiva de caminhos após a EJA.....	92
<b>7.3 Experiências do Ensino Remoto Emergencial e o manuseio das TDICs.....</b>	<b>93</b>
7.3.1 Expectativas e receios quanto o retorno às atividades presenciais.....	98
<b>7.4 A visão docente do ERE: “Ficava parecendo assim que eu estava meio perdida, parece que eu já não sabia mais como dar aula presencialmente.” .....</b>	<b>99</b>
<b>7.5 O ERE pelo olhar da gestão administrativa: “Às vezes os alunos ficavam se sentindo impotentes. Então aquilo ali frustrava a direção da escola” .....</b>	<b>102</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - EDUCANDOS DA EJA .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTE DA EJA .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – MEMBRO DA GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ANALISADA .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D - MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>124</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e humanização sócio-espacial dos educandos e dos mestres. (Miguel Arroyo)

Ao refletir sobre as origens do meu interesse em pesquisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é notável que carrego como princípio a busca por escolarização como uma força propulsora da evolução humana. Muitos de nós, seres sociais, somos movidos pela conquista, o que implica na construção de significados em relação ao processo educativo e sua potencialidade; eu carrego comigo a convicção da relevância da educação e de sua função emancipadora nos moldes freirianos. Para além da minha vivência profissional, no espaço administrativo em instituições de ensino na esfera municipal e federal, a motivação em compreender a temática foi potencializada por acompanhar de perto o percurso formativo da minha avó materna (*in memoriam*): mulher negra, mãe de 10 filhos, que, na casa dos seus 60 anos, concluiu o Ensino Médio por meio da EJA, rompendo um paradigma de exclusão que lhe fora imposto durante toda a vida.

O contato com a modalidade objeto deste estudo em sala de aula deu-se a partir de um estágio realizado para obtenção do título de licenciatura em Sociologia. A escolha da EJA foi orientada pela minha rasa percepção de que a retomada dos estudos se insere na ideia de o indivíduo estar “se dando uma nova chance”. Após uma breve imersão na literatura do tema, pude notar que quem, de fato, tem uma nova chance na reinserção do indivíduo na composição do sistema educacional é o Estado, uma vez que obtém uma nova oportunidade de executar seu papel de garantidor do direito social da educação.

A vivência durante o estágio no chamado “chão da sala de aula” possibilitou, de maneira não intencional, a aplicação de uma técnica metodológica de observação participante que abriu caminhos para muitas reflexões. Ouvir sobre os saberes extraescolares e sobre as memórias que compõem a trajetória de vida dos estudantes se consolidou uma oportunidade para enxergar parte da população tão segregada das mais diversas esferas políticas e sociais. Esse contato preliminar possibilitou reconhecer a visão deste público que assume uma identidade de resistência perante as desigualdades existentes.

Quanto à relevância social na defesa de direitos que permeiam um processo educativo humanizador na EJA, Arroyo (2017, p. 65) afirma que:

Avançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagens de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito à educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos.

Partindo do pressuposto de que o advento da pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, com os percursos traçados para a transposição das aulas para o modelo remoto, apresentou novas circunstâncias de acesso e de permanência do educando, indaga-se: quais são os limites e as possibilidades impostos pela pandemia do COVID-19 aos educandos da modalidade EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves-MG?

Apesar das demonstrações históricas e científicas da importância da educação no desenvolvimento de uma sociedade (Freire, 2011; Arroyo, 2017), o contexto da formação do povo brasileiro, herdeiro de uma cultura escravocrata e colonizadora, tratou a educação durante um longo período como um privilégio restrito a uma pequena parte da população. No caso da modalidade de jovens e adultos, a institucionalização esteve pautada, majoritariamente, por interesses específicos de alfabetizar a população para exercer o direito de voto. Atrelado a esse contexto, a influência do capitalismo passou a demandar trabalhadores com qualificação específica, voltada ao interesse do mercado, sem nenhuma preocupação na melhoria de vida dos sujeitos excluídos economicamente.

Com a pandemia da COVID-19, a qual o isolamento social se configurou como a solução mais rápida para conter a transmissão do vírus, emergiu-se a necessidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), provocando bruscas mudanças na configuração do sistema de ensino e, conseqüentemente, proporcionando novas perspectivas quanto à permanência do vínculo do estudante com a escola. Além dos fatores de saúde mental que permeiam as relações escolares, existem os percalços dos recursos materiais imprescindíveis para o novo modelo de ensino: docentes e discentes tiveram de investir em equipamentos e qualificação para conseguirem utilizar as tecnologias que os possibilitam manter em atividade Home Office<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Enfermidade infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Afeta os indivíduos de diferentes formas, os sintomas mais comuns de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) são: febre, tosse, cansaço, perda de paladar ou olfato.

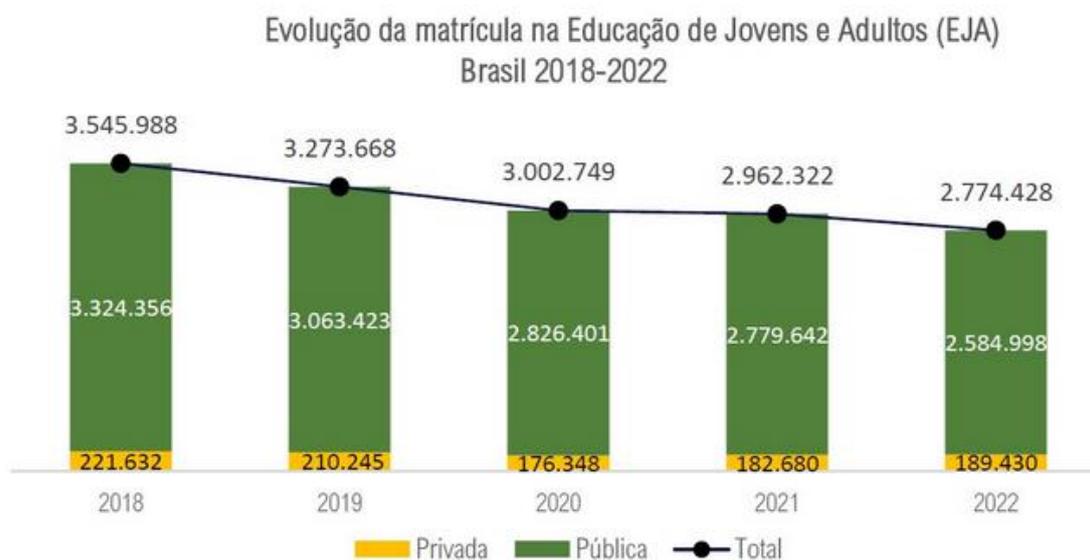
<sup>2</sup>Escritório em casa ou trabalho na residência. Tele trabalho ou estudo à distância. É uma forma de permitir o colaborador ou o estudante fazer suas atividades de onde estiver. Tal funcionalidade teve ascensão no período pandêmico.

Em linhas gerais, tais mudanças poderiam e acabaram impactando incisivamente no processo educativo e, conseqüentemente, no processo de permanência dos estudantes na escola. Ao adentrar nas especificidades da modalidade de ensino da EJA, tendo em vista a construção histórica aligeirada e descontínua da política, nota-se que essa é permeada por expressivos índices de evasão, na maioria das vezes atrelada à impossibilidade de conciliar estudo com trabalho. Diante do exposto, percebe-se uma necessidade de trazer visibilidade a este público por se tratar de uma parte da população que, durante muito tempo, permaneceu alijada do processo educativo, e que é muito mais suscetível a fatores que influenciam a permanência desse quadro de exclusão.

Os indicadores nacionais apresentam índices significativos sobre pessoas que não foram escolarizadas em idade própria. Segundo o IBGE (2022) 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, o equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no país. Os estudos mais recentes da Pnad Contínua IBGE (2022) apontam uma diminuição na proporção de indivíduos da mesma faixa etária matriculados no Ensino Fundamental ou Médio. Enquanto em 2019, 99,0% estavam inscritos, em 2021, esse índice decresceu para 96,2%, atingindo o valor mais baixo desde 2012.

Somado a isso, existe um cenário preocupante de retração de matrículas na última década nos estabelecimentos que ofertam a EJA. De acordo com dados do INEP (2022), conforme o Gráfico 1, houve diminuição de matrículas de forma linear entre 2018 e 2022 e o percentual de evasão da modalidade durante o período totalizou 21,7%.

**Gráfico 1** – Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil entre 2018 e 2022



Fonte: INEP (2022).

Considerando os indicadores nacionais e a necessidade de compreender as reais demandas do educando da EJA, justifica-se esta pesquisa diante dos desafios e das necessidades de avaliação das ações aplicadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que as dificuldades enfrentadas pela modalidade foram acentuadas no contexto de crise sanitária, que se configura em um fenômeno complexo e multiforme.

Desse modo, torna-se imprescindível compreender as narrativas e as vivências da realidade escolar do educando da EJA considerando as especificidades da dinâmica regional e do ambiente social para elaboração de políticas públicas em cada segmento. No caso de Ribeirão das Neves, essa necessidade é latente, primeiro pela sua disparidade de desenvolvimento, se comparada aos municípios vizinhos, que compõem a região metropolitana de Belo Horizonte — O Índice de Desenvolvimento Humano da cidade é de 0,684, abaixo da média nacional, que era de 0,724%, segundo dados do IBGE (2010)<sup>3</sup> — segundo, pela escassez de estudos empíricos regionais capazes de compreender as limitações do desenvolvimento econômico que aflige a cidade. Sobre isso, De Paulo *et al.* (2022, p. 2) afirmam que:

<sup>3</sup>Dados mais recentes do IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal constam no ano de 2010. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ribeirao-das-neves.html>>. Acesso em 28 dez. 2023.

Ainda que se considere que as gerações mais jovens do município tenham ampliado o número de anos de escolarização, bem como o fato de que baixos resultados educacionais tendem a uma perpetuação da pobreza no âmbito familiar, a comparação a outros municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) ainda é desfavorável para Ribeirão das Neves, o que justifica a ampliação de ofertas mais qualificadas. Os jovens do município ainda estão em posição de desvantagem na competição do mercado de trabalho, pelo menos para os trabalhos mais bem remunerados e que exigem maior nível educacional.

Para além da proximidade pessoal com o território analisado, por ser moradora do município escolhido desde os primeiros dias de vida até os dias atuais, a opção por pesquisar este ente federado partiu também das considerações do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que ressalta que o município se constitui uma instância privilegiada para contato mais próximo com os educandos, uma vez que o controle feito por eles tem potencial maior de influenciar as políticas para o público.

Observa-se, com esta revisão preliminar dos estudos, uma construção em andamento do referencial teórico a respeito do que representam as mudanças da pandemia no campo educacional. Por se configurar um fenômeno social muito recente, que, em grande medida, ainda afeta diretamente a estrutura social e que, em um futuro próximo, efetivamente demandará, do Estado, políticas públicas específicas, ressalta-se a potencialidade das contribuições contidas neste trabalho perante as lacunas a serem preenchidas.

Diante dos desafios da garantia da manutenção do direito à educação, analisou-se, neste contexto pandêmico, a EJA, modalidade que, segundo estudos (Arruda, 2021; Fartinato; Freitas; Dias, 2020), vem experimentando, no cenário de crise sanitária, uma intensificação de problemas antigos, dadas as especificidades dos sujeitos, que, muitas das vezes, estão expostos às mais diversas condições de vulnerabilidade social.

Tendo em vista o cenário apresentado, busca-se, como objetivo geral, compreender os limites e as possibilidades impostos pela pandemia da COVID-19 aos educandos da modalidade EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves-MG. A partir da visão preliminar da historicidade da EJA e da fundamentação em arcabouço teórico-metodológico condizente, busca-se complementarmente: analisar como a escola pesquisada se adaptou no contexto da pandemia com base nas políticas propostas pelo município; traçar o perfil socioeconômico dos estudantes que compõem a EJA na instituição analisada; identificar as trajetórias escolares dos educandos e as implicações ocorridas durante o referido período.

## 2 DESENHO METODOLÓGICO

O desenho metodológico empreendido nesta pesquisa trafega por uma proposta baseada em uma abordagem qualitativa. Essa escolha deve-se ao fato de o trabalho buscar uma compreensão detalhada do universo estudado a fim de conhecer fenômenos explorando as perspectivas dos sujeitos com base em suas crenças, seus valores e suas interpretações ideológicas (Gil, 2002).

De acordo com Costa e Costa (2019), uma característica essencial dos dados qualitativos consiste na sua inserção ao ambiente próprio, ou seja, eles não são coletados em ambientes artificiais previamente destinados para estudos, mas no local onde o objeto de estudo é vivenciado, em seu “habitat”. Seguindo esse raciocínio, foi pensada uma pesquisa de campo em que se busca a familiarização com o objeto de pesquisa e o problema da identificação do contexto e das características da modalidade de ensino EJA no município de Ribeirão das Neves.

### 2.1 Etapas da pesquisa

A pesquisa seguiu as etapas do quadro a seguir:

**Quadro 1** – Etapas de execução da pesquisa

1º Etapa	Pesquisa Bibliográfica	Explorar diversas fontes de dados, tais como artigos acadêmicos, livros, relatórios institucionais e documentos oficiais. Esta etapa proporcionará uma base teórica sólida e uma compreensão abrangente do tema em questão.
2º Etapa	Pesquisa Documental no Campo e Entrevistas Semiestruturadas	Buscar documentos relevantes <i>in loco</i> , como registros históricos, políticas internas e documentos administrativos. Essa abordagem complementar a pesquisa bibliográfica, fornecendo dados detalhados e contextualizados.
		Conduzir as entrevistas semiestruturadas como parte integrante da pesquisa de campo.
3º Etapa	Análise e Interpretação	Analisar e interpretar os dados coletados. Será utilizado métodos qualitativos para examinar as informações obtidas, buscando padrões, relações e

		significados emergentes. A triangulação de dados provenientes da pesquisa documental, pesquisa de campo e entrevistas semiestruturadas enriquecerá a análise e contribuirá para uma compreensão holística do fenômeno em estudo.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Quadro 1, a pesquisa delineou um percurso em três etapas. Inicialmente, realizou-se um levantamento de estudos para construir um arcabouço teórico que orientasse as próximas fases do trabalho. A segunda etapa envolveu a produção de dados empíricos, compreendendo as coletas obtidas durante a pesquisa de campo. Posteriormente, realizaram-se análises dos resultados, visando obter respostas para os objetivos propostos. Nesta última, observam-se as considerações de Minayo (2016, p. 93) quanto a integralizar novas leituras e fontes de dados para produzir uma cuidadosa compreensão, uma vez que tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo processo: “em pesquisa qualitativa, às vezes, ao chegarmos na fase final, descobrimos que necessitamos retornar às partes das fases anteriores”.

## 2.2 Coleta documental

Para identificar o que versa a literatura e delinear os caminhos desta pesquisa, foi realizada consulta em acervos físicos e fontes digitais, como a plataforma ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação — a qual foi utilizada para realização de uma revisão bibliográfica. Também se buscou amparo teórico por meio de pesquisa bibliográfica de autores precursores no campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa documental é parte vital da investigação realizada. Gil (2002) afirma que as fontes documentais permitem um conhecimento mais específico da realidade, uma vez que proporcionam um olhar mais focado da análise. Foram analisados documentos institucionais e atos normativos emitidos pelas autoridades governamentais que regulamentaram a implantação do ensino remoto, em especial as legislações emitidas pelo município analisado, além de dados do Censo Escolar, que são de domínio público. Especificamente com relação à instituição analisada, utilizaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Bardin (2016) denota que a análise documental, ao lidar com a informação contida em documentos acumulados, busca moldar de maneira apropriada e representar uma nova perspectiva, conforme a visão do pesquisador, a informação adquirida.

Um ponto desafiador para o desenrolar da pesquisa foi a coleta de dados institucionais sobre a condução dos trabalhos no ERE. Primeiro, porque grande parte não consta nos portais do município; depois, por uma das justificativas desta produção, a escassez de estudos sobre a cidade. Essa ausência se dá nas mais variadas áreas de conhecimento e ressalta os percalços da realização de uma pesquisa exploratória e a importância da pesquisa para o campo científico e para sociedade regional de maneira mais ampla.

### **2.3 Entrevistas semiestruturadas**

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento pelo qual buscou-se conhecer a trajetória do aluno e suas especificidades no contexto pandêmico. A escolha da aplicação desta técnica se baseia na concepção de Creswell (2014), segundo a qual a entrevista semiestruturada é uma abordagem de coleta de dados qualitativos que envolve a realização de entrevistas com um roteiro predefinido de perguntas, mas que também permite a inserção de perguntas adicionais e o ajuste das questões com base nas respostas dos entrevistados. Desse modo, o entendimento de entrevista semiestruturada aqui instituído abrange uma técnica em que o pesquisador utiliza um conjunto de questões pré-determinadas (estruturadas) e, ao mesmo tempo, permite a exploração de tópicos adicionais por meio de perguntas abertas.

Tendo em vista a perspectiva do autor supracitado, a abordagem flexível de coleta de dados qualitativos, que combina um roteiro de perguntas predefinido com a capacidade de adaptação e exploração de temas com base nas respostas dos entrevistados, trabalhou-se com questões estruturadas juntamente com questões que permitissem um aprofundamento de questões complexas e multidimensionais tratadas nesta investigação.

Para enfoque da pesquisa de campo foi delimitado um espaço amostral dos anos 2020 a 2021. A escolha do marco temporal foi orientada pela emergência da pandemia da COVID-19, com proporções mais expressivas no ano de 2020 por conta distanciamento sanitário. O universo de análise corresponde aos educandos de uma escola municipal de

Ribeirão das Neves que oferta o módulo inicial<sup>4</sup> da EJA a um total de 179 alunos matriculados na modalidade.

Os colaboradores da pesquisa são 05 e, de forma complementar, 01 docente da EJA e 01 membro da gestão da instituição. Os critérios de inclusão utilizados foram indivíduos maiores de 18 anos e que com vínculo ativo na instituição durante o recorte de tempo desta pesquisa.

Nos primeiros contatos com a escola, não havia pedagogo na modalidade da EJA em exercício, nem durante o recorte de tempo da pesquisa. A pretensão inicial do projeto era realizar uma entrevista com este ator devido ao papel de intermediar as relações entre educandos, docentes e a gestão escolar. Diante desse fato, realizou-se duas entrevistas, uma com um membro da gestão e outra com uma professora, em prol de subsidiar as análises que têm como foco o educando.

A ênfase das entrevistas nesta proposta se dá por permitirem que os sujeitos exponham fatos importantes de sua vivência, além de descreverem o contexto social na sua perspectiva em busca de compreender as trajetórias escolares na realidade da instituição a que estão vinculados. Nesse sentido, Fraser e Gondim (2004) elucidam que a entrevista se trata de uma conversação dirigida com um propósito definido e que um aspecto que justifica a semiestruturação é a compreensão de uma realidade, assumindo um compromisso com a transformação social por intermédio da autorreflexão.

## **2.4 Procedimentos de produção de dados e questões éticas da pesquisa**

Seguindo os devidos protocolos de uma pesquisa que abrange seres humanos, o projeto do estudo foi elaborado em conformidade com os padrões éticos, respeitando a Resolução nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Diante disso, foi submetido ao Comitê de Ética sob o número 67477823.9.0000.5112. A primeira devolutiva ocorreu no dia 31/03/2023 com pedido de alterações no TCLE; foi enviada uma versão retificada e, no dia 28/04/2023, o projeto foi aprovado sem pendências pela comissão avaliadora.

---

<sup>4</sup> A SME utiliza a segmentação das turmas por módulos, neste caso o módulo inicial é correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir do mês de maio de 2023, após a citada aprovação e autorização do projeto no Comitê de Ética, deu-se início à pesquisa de campo a fim de se traçar um perfil social dos alunos da EJA e realização das entrevistas.

A preparação para realização de todas as entrevistas ocorreu em uma sala reservada nas dependências da escola. Foi previamente solicitada à direção a indicação de um (a) docente e de turmas em que estivessem matriculados alunos com vínculo ativo durante o período do ERE e o acompanhamento até as salas. Nessa etapa, foram consideradas as instruções de Goldenberg (2011, p. 72-73), quando afirma que “é importante a apresentação do pesquisador por uma pessoa de confiança do pesquisado (esta pessoa que irá intermediar o primeiro contato será responsável pela primeira imagem. Em função deste primeiro encontro, portas se abrirão ou se fecharão)”.

Foi realizada uma breve apresentação e feito um convite para os alunos contribuírem com seus relatos; em particular, com cada educando que consentiu participar, foi feita uma abertura para criar um ambiente de descontração para ambas as partes. O TCLE foi lido e assinado e, em seguida, deu-se início às perguntas conforme os roteiros de entrevista utilizados (Apêndices A, B e C). Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, as razões que a justificam, a metodologia a ser utilizada, os benefícios, os possíveis danos e riscos da participação, bem como sobre a preservação dos dados, a confiabilidade e o anonimato. Cabe citar que a elaboração do questionário teve como base a leitura dos referenciais utilizados e de acontecimentos considerados relevantes de maior conhecimento.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e os áudios, transcritos com auxílio de *software* editor de texto *Google Docs*. Em seguida, deu-se início aos trabalhos de descrição e categorização das informações coletadas, relacionando-as aos referenciais do objeto de estudo e aos aportes iniciais da pesquisa documental e bibliográfica, conforme será exposto nos capítulos finais do texto.

Importante ressaltar que alguns relatos apresentados são mais sucintos do que outros devido à variedade de expressões e desdobramentos possíveis durante a pesquisa, uma vez que os participantes têm suas próprias maneiras de se expressar, alguns mais detalhados do que outros, o que é plenamente compreensível diante da diversidade dos sujeitos. Os temas abordados nas entrevistas poderiam ser sensíveis, o que implicaria em riscos inerentes à pesquisa. Nesse sentido, as questões éticas foram cuidadosamente consideradas, inclusive, informando aos entrevistados que poderiam declinar da participação na entrevista a qualquer momento. Os dados foram obtidos de acordo com o que foi proposto, sem impor aos participantes a necessidade de prolongar-se em assuntos que pudessem gerar desconforto.

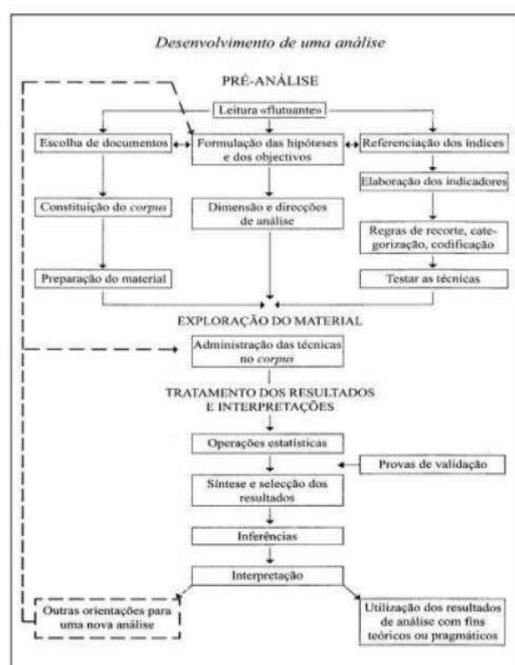
Portanto, as disparidades na extensão dos relatos apresentados mais à frente podem ser justificadas por esse fato.

## 2.5 Análise dos dados

Explorando o trajeto específico do contexto individual, busca-se compreender a interação dinâmica entre o indivíduo e o ambiente social ao qual pertence. A análise das entrevistas adotará uma abordagem centrada na análise de conteúdo, visando identificar padrões, temas e significados subjacentes nos dados. Essa metodologia proporcionará uma compreensão mais aprofundada do material analisado.

Em síntese, a análise dos dados documentais e das entrevistas será balizada em uma interpretação crítica. Esta abordagem visa questionar as suposições e os pressupostos subjacentes à pesquisa, explorando a intersecção de questões sociais, políticas e culturais. Em resumo, os dados coletados nas entrevistas foram considerados por meio da análise de conteúdo, com adaptações da tradicional técnica do método Bardin (2016), e seguirão previamente os passos inspirados na Figura 1:

**Figura 1** – Fases de desenvolvimento de uma análise:



Fonte: Bardin (2016).

Pré-análise: Nessa etapa, é realizada uma imersão inicial nos dados para familiarização com os materiais; ainda nessa fase, são definidos os objetivos da análise e suas respectivas unidades de registro e são estabelecidas categorias com base nas características mais recorrentes dos materiais.

Exploração do material: Os dados são categorizados com base nos critérios fixados na pré-análise; são identificados padrões e relações emergentes nos dados e envolve a codificação de unidade de registro.

Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação: Aqui, as categorias são refinadas e consolidadas, possibilitando ao pesquisador realizar inferências e interpretações sobre os significados subjacentes aos dados, na busca por relacionar as categorias e por padrões mais abrangentes. As inferências permitem que os pesquisadores extraiam informações úteis e construam conhecimento a partir dos dados analisados.

No método proposto por Laurence Bardin (2016), busca-se analisar o que está sendo dito no texto; é um processo sistemático de análise de conteúdo, que envolve a organização dos dados em categorias significativas, a análise dessas categorias e a interpretação dos resultados. O objetivo principal é encontrar padrões e temas emergentes nos dados que possam ser relacionados à teoria e aos achados da pesquisa documental.

Esses dados foram sistematizados com a finalidade de observar as características predominantes dos discentes e utilizados como forma de adentrar nas especificidades do sujeito, partindo de suas próprias palavras. O objetivo primordial é conhecer a fundo o sujeito da EJA e assimilar os relatos, relacionando-os aos desafios de adaptação conforme o contexto.

Sendo assim, as análises foram realizadas traçando a identificação do mais significativo dentre as respostas recebidas, possibilitando um olhar, como pesquisadora, para categorização e uma leitura interpretativa dos dados gerados.

### **3 DESVELANDO ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO DIREITO À EJA NO BRASIL**

Em se tratando de uma pesquisa científica que envolve a EJA e de um campo real de investigação para além de suportes de caráter práticos e metodológicos, o pesquisador há que se preocupar com os suportes teóricos e conceituais que, pela sua condição analítica, serão vitais para entender o que lhe aparece aos olhos.

O presente capítulo é dividido em três partes: a primeira aborda diálogos da conceituação da EJA e descrever uma breve contextualização de marcos históricos da política com foco nos marcos introdutórios de institucionalização como política; a segunda apresenta a discussão teórica sobre as relações de poder e as conformações da desigualdade que afligem o sujeito da EJA por meio de uma abordagem educacional crítico-reprodutivista, enquanto a terceira aborda compreensões da educação como instrumento de liberdade.

#### **3.1 Reflexão sobre os marcos legais e operacionais e a construção da política e do direito à EJA**

Desde o Brasil Colônia, é notável a falta de comprometimento, por parte dos governantes, para investir na educação de adultos, partindo da ideia que indivíduos escolarizados colocam em perigo as classes dominantes. A mentalidade é de que as classes pobres devem aceitar a posição a que estão destinados na sociedade. Além disso, a educação de indígenas adultos foi perdendo a relevância na medida em que as atividades econômicas e coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas (Santos; Estrada, 2021).

Estudiosos apontam para a marginalização histórica da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas educacionais, destacando a extinção do atendimento prestado pela União e a tendência de declínio do atendimento nos estados (Arroyo, 2017; Freire, 2011; Soares, 2001). A atuação governamental é considerada insuficiente, tanto em termos quantitativos quanto em qualitativos, para atender a demanda da população.

Nesta discussão, dar-se-á enfoque nos processos de institucionalização que desenham a EJA como se conhece hoje; sobretudo, é importante citar que, após entrar em vigor

a Constituição de 1988, também intitulada Constituição Cidadã, as políticas educacionais da EJA ganham uma nova proporção.

Especificamente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Constituição garante a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a oferta gratuita dessa modalidade de ensino. Sendo assim, o artigo 208 da Constituição estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Além disso, o inciso V do mesmo artigo prevê que o acesso à Educação de Jovens e Adultos será facilitado com a oferta de cursos e exames supletivos, além de outros mecanismos adequados.

Dentre os avanços da Constituição de 1988, o artigo 37, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece que o Poder Público terá um prazo de dez anos, a partir da promulgação da Constituição, para erradicar<sup>5</sup> o analfabetismo no país, mediante a implementação de programas de alfabetização de jovens e adultos.

Em complemento à Carta Magna, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases — LDB nº 9.394/96 —, a EJA é reconhecida como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram continuidade nos estudos em idade própria. “A aprovação da mencionada lei representou um avanço significativo em termos de democratização do ensino, priorizando várias possibilidades educativas no processo de escolarização” (Santos; Estrada, 2021, p. 17).

O artigo 37 da LDB define que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida de forma integrada às diferentes etapas e modalidades de educação, visando garantir a universalização do Ensino Fundamental e Médio. Ademais, a LDB define que a EJA deve ser ofertada de forma gratuita e com a mesma qualidade de ensino das demais modalidades, embora não tenha os mesmos investimentos (BRASIL, 1996).

Um ponto válido a ser mencionado é que a LDB prevê a adequação do currículo da EJA às necessidades e características dos alunos adultos, respeitando suas experiências de vida e o trabalho. Somado a isso, estabelece que as avaliações da EJA devem considerar as

---

<sup>5</sup>Aqui, o uso do verbo erradicar refere-se ao que é utilizado nos termos da legislação, entretanto, reconhecemos a possível controvérsia associada ao emprego dessa terminologia, uma vez que ela evoca uma representação da condição de analfabetismo como uma enfermidade a ser erradicada. Além disso, a palavra sugere uma ação única e definitiva. No entanto, estamos cientes da natureza contínua da aprendizagem ao longo da vida e nos fundamentamos em uma abordagem mais abrangente e realista para promover a melhoria da educação.

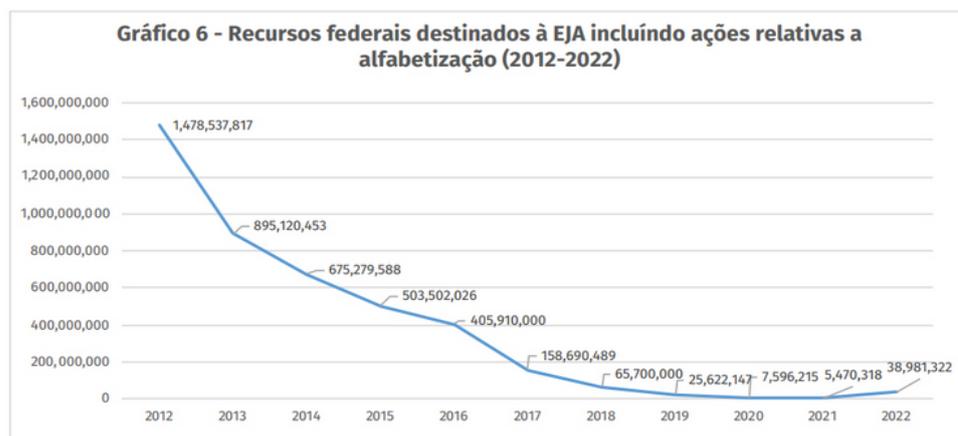
especificidades dessa modalidade para valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da vida.

Apesar do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino nos termos da lei, observam-se disparidades na distribuição de recursos para a modalidade. O extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — FUNDEF — restringiu as fontes de financiamento, o que desestimulou a abertura de novas matrículas (Santos; Estrada, 2021).

Costa e Machado (2017) reconhecem a contradição existente no processo de legitimidade da EJA por meio da LBD, dado que o mesmo governo, o do então presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentou vetos ao Fundef que atingiram diretamente a modalidade. Registra-se que a ampliação de recursos veio posteriormente com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério — FUNDEB.

A questão de financiamento da modalidade apresenta uma problemática que persiste na linha do tempo, conforme mostra o Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Recursos federais destinados à EJA entre 2012 e 2022



Fonte: Siop – Sistema integrado de Planejamento e Orçamento (2023 *apud* MATUOKA, 2022).

A partir da representação do Gráfico 2, observa-se que os investimentos destinados à EJA têm sido diminuídos gradativamente com o passar dos anos, ratificando a realidade de descaso até aqui relatada.

Na discussão sobre marcos históricos, a década de 1990 foi caracterizada por mobilizações nacionais resultantes de apelos internacionais, especialmente da Unesco, devido ao aumento do analfabetismo no mundo. Nesse cenário, após uma intensa movimentação no Congresso Nacional liderada por entidades da sociedade civil, foi aprovado o Plano Nacional de Educação — Lei nº. 10.172/2001 —, com metas a serem cumpridas até 2011. O documento previa a ampliação dos recursos para 7% do PIB, entretanto, o projeto sofreu um veto do presidente à época.

Inicia-se, então, uma luta sem sucesso pela derrubada dos vetos, tanto do FUNDEF, quanto do PNE, que alimentou o diálogo da sociedade com o Governo Lula, e desembocou em progressiva implantação de políticas de financiamento para a EJA, culminando com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em 2006. (BRASIL, 2009, p. 14).

Ao todo, no PNE (2001) havia 26 metas relacionadas à EJA que podem ser tratadas como estruturantes, pois delimitam a formação de setores específicos para acompanhar a modalidade na esfera das secretarias, abordando as especificidades do reconhecimento e da valorização das experiências para alfabetização. A avaliação de alcance da efetividade das metas é volátil, isso porque os espaços ainda seguem padrões e normas pensados para crianças e adolescentes. Costa e Machado (2017, p. 72) concluem que “os dados de redução de matrículas em EJA, não nos trazem evidências de que mecanismos implementados pelos programas foram capazes de assegurar o atendimento à população não escolarizada.”

O plano de metas que vigora na atualidade é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira até 2024. Este PNE, bem como o anterior, destaca a necessidade de se ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, além de estabelecer metas específicas para a modalidade.

A Meta 10 do PNE pretende:

oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, na modalidade de educação de jovens e adultos, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2024, e erradicar, até 2024, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 27).

Para alcançar essa meta, o PNE propõe ações como o aumento de recursos para a EJA, a formação de professores, a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada, a oferta de educação profissional integrada à EJA e a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ao analisar a importância da construção da política com processos deliberativos com a participação da sociedade civil nos anos de 1996 e 1997, houve uma guinada no movimento da EJA no país em decorrência da realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que ocorreu em 1997. O evento culminou com a geração de uma série de agendas de discussão na esfera Estadual da EJA e os diagnósticos regionais foram unificados, se configurando como uma fonte rica de pesquisas da área, dentro da qual uma das discussões era a dicotomia entre a formação geral e a formação para atender os interesses do mercado (Soares, 2001).

O evento, organizado pela Unesco, contou com a participação de representantes de mais de 150 países. A conferência teve como objetivo principal discutir a educação de adultos como uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável. Entre os principais temas abordados, destacam-se a importância da educação de adultos para a erradicação da pobreza e a promoção da igualdade de gênero, além da necessidade de uma educação de qualidade para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Também foram debatidas questões relacionadas à formação de educadores de adultos, ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação de adultos e ao uso das novas tecnologias como ferramentas para a educação (UNESCO, 2023).

Outro marco legal nesta direção política educacional foi o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que teve como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento ratifica a educação na condição de direito na medida em que considera a importância do ensino gratuito.

Esta redação vigente, longe de reduzir a EJA a um apêndice dentro de um sistema dualista, pressupõe a educação básica para todos e dentro desta, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório. O ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. (BRASIL, 2000, p. 22)

Uma das principais recomendações do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é que a EJA seja tratada como uma modalidade específica de educação, que atenda às necessidades e às

demandas desse público. Segundo o documento, a EJA deve ser organizada de maneira a valorizar a experiência de vida dos estudantes e promover a construção de conhecimentos significativos (BRASIL, 2000). Outro ponto relevante abordado pelo Parecer é a necessidade de um currículo flexível: o documento recomenda que o currículo seja construído com base nas experiências de vida dos estudantes e que contemple conhecimentos que sejam relevantes para a sua inserção no mundo do trabalho e para a sua participação na vida social e política (BRASIL, 2000). Costa e Machado (2017, p. 75) reiteram que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 busca, na função qualificadora, “dar centralidade a uma concepção de EJA menos direcionada a atender aos interesses de mercado, mais especificamente aos interesses de treinamento e qualificação imediata de mão de obra”.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 é outro importante avanço na regulamentação da educação de jovens e adultos no Brasil. Entre os principais pontos abordados, ressaltam-se a obrigatoriedade de oferta da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a flexibilidade na organização curricular e metodológica, a necessidade de adequação dos conteúdos e dos objetivos de ensino à realidade dos estudantes e a valorização da experiência e conhecimentos prévios dos alunos.

Cabe mencionar que a implantação da resolução também trouxe à voga uma pauta que divide opiniões entre estudiosos da EJA: trata-se da necessidade de revisão da idade para matrícula em cursos da EJA. Quanto a isso, Costa e Machado (2017, p. 79) evidenciam que existe uma “transferência de responsabilidade de escolarização de adolescentes até dezessete anos para matrícula na modalidade”. Deve-se considerar também como afeta a garantia do direito à educação, caso a matrícula desses adolescentes seja negada. No entanto, são, de fato, uma problemática corriqueira, alunos que experimentam a “expulsão” das demais modalidades para EJA, causando um fenômeno denominado juvenilização<sup>6</sup>.

Na atualidade, é possível citar marcos relevantes sobre a EJA quanto às normas emitidas pelo MEC em 2020 e 2021. A partir da Nota Técnica 81/2019, emitida pela SEB/MEC, a CEB/CNE produziu dois pareceres sobre a EJA, tendo ambos sido relatados pela conselheira Suely Melo de Castro Menezes. O primeiro foi o Parecer CNE/CEB nº 6/2020, intitulado “Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”,

---

<sup>6</sup>A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno que ocorre quando alunos com idade inferior a 18 anos ingressam nesta modalidade de ensino. Historicamente, a EJA foi criada para atender a demanda de pessoas adultas que não tiveram oportunidade de estudar na idade escolar convencional, ou que precisam voltar a estudar depois de um longo período fora da escola.

implementado em 2020, posteriormente reexaminado pelo Parecer CEB/CNE nº1/2021, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021).

O texto do Parecer CEB/CNE nº 01/2021 prevê a possibilidade do Ensino a Distância com ênfase na educação e na aprendizagem ao longo da vida e afirma, nos seguintes termos do Projeto de Vida do estudante, que “determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.” (BRASIL, 2021).

Além de indicar as modalidades nas quais a Educação de Jovens e Adultos será oferecida, essa Resolução também estabelece, em seu artigo 13, as diretrizes curriculares para os cursos da EJA. Esses currículos devem assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem conforme estabelecido pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a Resolução dá ênfase no desenvolvimento dos componentes voltados para o ensino da leitura e escrita, bem como nas habilidades e competências relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.

No que se refere ao alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização, a Resolução busca fortalecer o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática, reconhecendo a alfabetização como um direito fundamental e alicerçando a Educação de Jovens e Adultos nesse processo. No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular, o documento destaca a importância de garantir que a EJA esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa da Educação Básica, considerando as especificidades dos jovens e adultos em seu processo de formação.

Os documentos supracitados não fizeram parte de uma discussão compartilhada com a comunidade acadêmica ou com entidades da sociedade civil, e um dos pontos tratados dispõe sobre a recomendação de fornecer opções de trajetórias educacionais à EJA abrangendo todas as fases do ensino, utilizando cursos de capacitação profissional ou treinamentos técnicos de nível médio dentro do mesmo conjunto tecnológico, salientando a ênfase em promover a EJA articulada com a educação profissionalizante.

Diante do histórico da EJA, surge uma crítica à recorrente perspectiva restritiva de pensar a modalidade apenas na dimensão do trabalho de forma pragmática. Essa crítica é endossada pela forte influência do filósofo e educador Paulo Freire, que lutou pelo fim da

educação elitista, restritiva, e pragmático-tecnicista, que assegure somente o potencial produtivo (Soares, 2001).

Fato é que a retomada do percurso formativo da EJA pelo educando reflete as relações de classe, raça e gênero em um macro cenário. Sobre isso, Arroyo (2017, p 30) destaca que são “relações estreitas, não superadas entre opressão e educação, entre estruturas sociais e escolares, entre a negação dos direitos humanos mais básicos e a possibilidade do direito à educação”.

Apesar de a trajetória histórica da EJA ser marcada por campanhas e movimentos com forte envolvimento de entidades da sociedade civil, os desafios atuais da modalidade se perpetuam em face da complexidade de sua construção.

Verificamos, ao longo dos anos, que foram tímidos os avanços significativos, legais ou pedagógicos na educação de jovens e adultos. Houve ausência de políticas para ampliar a oferta, falta ou inadequação de materiais didáticos de apoio referentes a essa modalidade de ensino, e escasso empenho na formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade. No entanto, alguns municípios e estados têm assumido a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos, reafirmando seu compromisso com essa parcela da população (Santos; Estrada, 2021, p. 307).

A ausência de esforços governamentais na consolidação da política corrobora com a visão de Soares (2001), que pontua a ausência de políticas nacionais articuladas. No histórico da EJA, é nítida a falta de uma política de Estado, o que implica em políticas diversas em vários estados e, de certo modo, explica a ausência de identidade e a falta de visibilidade da modalidade dentro do sistema educativo.

Soares (2001) conclui ainda que o direito à educação não está em sua integralidade garantido ao público de jovens e adultos. Nesse sentido, é fundamental a continuidade de esforços para proteção do acesso e da permanência com vistas ao direito ao tempo de aprender em substituição à proposição de programas aligeirados. Isso implica em superar algumas características impostas pelo modelo de políticas neoliberais.

Diante do exposto, pode-se afirmar que não cumpre a essa modalidade ocupar o lugar de uma compensação, mas servir como uma forma de reparação, uma vez que os sujeitos tiveram seus direitos negados. Cabe ao Estado equalizar políticas para que os sujeitos possam ter uma vida melhor e adquirir ferramentas para se adaptarem aos desafios da sua formação política, social e cultural.

### 3.2 As relações sociais de poder e o sujeito da educação de jovens e adultos

Este tópico tem como objetivo realizar algumas ponderações teóricas sobre a influência das contradições entre oprimidos e opressores na determinação de quais indivíduos serão educados, o que reverbera nas desigualdades de acesso à educação presentes na sociedade brasileira. Por meio dos escritos de uma abordagem educacional crítico-reprodutivista de obras basilares de autores como Paulo Freire (1996; 2011), Miguel Arroyo (2017; 2019), Peter Mayo (2005), entre outros, será discutido, à luz da educação de adultos (que faz parte da gênese da Educação de Jovens e Adultos, institucionalizada nos moldes atuais), de que maneira as desigualdades enraizadas nas vivências sociais dos sujeitos se expressam e quais mecanismos a escola deve oferecer para uma efetiva formação humana.

As discussões aqui apresentadas diferem da percepção de que a EJA é estabelecida como uma experiência continuada no Brasil. Cada período histórico apresenta suas peculiaridades pautadas nos mais diversos interesses na alfabetização das camadas marginalizadas. Entretanto, observa-se que, para entender a atual conformação da modalidade, repleta de lacunas que carecem de políticas estatais consolidadas, é possível estabelecer um diálogo sobre as especificidades de educar pessoas adultas. As experiências observadas pelos autores supracitados mostram que, mesmo décadas antes da institucionalização legal da EJA, vários desafios eram enfrentados e alguns deles persistem ao longo do tempo, culminando nos dias atuais.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, desenvolveu uma abordagem inovadora e revolucionária para a educação, que tem como objetivo libertar o indivíduo da opressão e da desigualdade social. Ele acreditava que a educação não deve ser vista apenas como uma transferência de conhecimento, mas como um processo de libertação e transformação social. A obra, originalmente publicada em 1968, se tornou uma referência para a educação crítica e transformadora em todo o mundo e é frequentemente citada em debates sobre a educação e a justiça social.

Paulo Freire aborda o processo de conscientização intrinsecamente ao de humanização, apesar de considerar o humano ontologicamente destinado a ser mais, as relações sociais de coerção das elites privam os oprimidos de sua humanidade enquanto possibilidade de exercício, ou seja, os oprimidos são desumanizados. Sua humanização somente emerge de

um processo educativo capaz de consignar uma práxis educativa de compreensão do mundo e, conseqüentemente, intervenção nesse mesmo mundo.

As vertentes desse paradigma segregador estão presentes nas histórias das Américas e dividiu os povos ao longo dos séculos. Diante disso,

A história de nosso pensamento pedagógico se tem alimentado dessa segregação dos outros como in-humanos, desde a empreitada educativa colonizadora, e como subcidadãos, na vertente educadora republicana e democrática. O pensamento colonial, para legitimar a apropriação da terra e a exploração escravista do trabalho, decretou os povos originários e os negros como sem-alma, in-humanos. Esse traço persiste na classificação social, étnica, racial, no pensamento social, político, cultural, pedagógico (Arroyo, 2019, p. 4).

Perceber os estereótipos de humanos in-humanizáveis, in-educáveis, na Educação de Jovens e Adultos, perenizados pelo imaginário social, consiste em não ignorar na realidade experimentada pelos educandos da EJA. Esse processo demanda uma consciência da condição e da criação de resistências em prol de sua emancipação. Quanto a isso, Arroyo (2019, p. 4) afirma que “milhões de crianças-adolescentes e de jovens-adultos são reprovados nas escolas, na EJA, não tanto porque são iletrados, mas porque são avaliados como irracionais, com problemas de aprendizagem, porque são vistos como indisciplinados, violentos, sem valores, sem condutas de humanos”.

Inspirando-se no apelo à reflexão de Freire, um indivíduo que também sofreu nas mãos do Estado durante seu exílio devido à sua oposição às violações sofridas pelos oprimidos, pode-se discernir a poderosa força de sustentação dessa lógica, fundamentada na exploração inerente ao modo de produção capitalista. A partir das provocativas reflexões do autor, emerge uma denúncia contundente sobre como esse sistema se configura como uma construção desumanizante. Assim, é pertinente compreender que a conscientização desse cenário aponta para a busca de emancipação, inseparável de uma práxis de ação-reflexão-ação.

Cabe citar que o conceito de práxis utilizado por Freire retoma a filosofia de Karl Marx, que faz alusão à conexão entre educação e os meios de produção, considerando que o homem é um ser social atrelado às condições sociais. Na discussão da práxis no âmbito da Educação de Adultos, Mayo (2005, p. 71) conclui que:

Paulo Freire postula um processo de educação de adultos centrado no conceito de práxis, um processo educacional pelo qual o aprendiz adulto é encorajado, por meio do diálogo crítico autêntico, a revelar algumas das contradições sociais existentes em uma comunidade e para além dela. A práxis constitui o meio pelo qual os aprendizes

engajam-se em processos de alfabetização crítica, um processo que possibilita a leitura da palavra e do mundo.

A transformação da opressão, na visão de Freire, perpassa algo além da subversão de papéis entre oprimido e opressor, em que muitas vezes o oprimido se espelha como uma forma de testemunho de homem. Nesse caso, o medo da liberdade conduz a manutenção da lógica opressora por meio de um comportamento prescrito, ou a perpetuação do status de oprimido (Freire, 2011).

Por conseguinte, pelos pressupostos de Freire (2011), cabe à escola, em especial à de jovens e adultos, a promoção de práticas democráticas capazes de estimular a consciência crítica dos sujeitos oprimidos e ressaltar seu poder e direito de afirmação de cidadão frente às condições sectárias e desigualdades sociais as quais estão expostos. É necessário romper com a essência da educação bancária, à qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2011, p. 81).

A abordagem de Freire para a educação de adultos se baseia no princípio de que o conhecimento é construído a partir da vivência e da experiência dos indivíduos. Ele acredita que a educação deve ser baseada nas questões e nos problemas reais dos indivíduos e que deve permitir que eles desenvolvam sua capacidade crítica e sua consciência política.

Freire (2011) cita que a visão bancária da educação, no caso da educação de adultos, não comporta aos educandos um desvelamento do mundo, o que, certo modo, aponta que as concepções das práticas bancárias não estão interessadas em desenvolver a criticidade, de modo a aprisionar os ensinamentos a uma realidade parcializada. O pensar de forma autêntica, nessa seara, representa um perigo; o “Ser mais” é uma ameaça aos que estão dominando a força de opressão.

A manipulação da imagem dos sujeitos, no caso os educandos da EJA, exemplifica, com maestria, as segregações que são fruto da sociedade opressora. Quanto a isso, Arroyo (2017, p. 35) explana que “essa imagem de violentos, desordeiros, sem valores, sem cultura e incivilizados é a imagem que as elites civilizadas e a mídia (e até o pensamento pedagógico) transmitem dos periféricos”.

Em contraposição à educação bancária, Freire apresenta a concepção problematizadora. Essa serve à libertação, ao contrário da contradição entre educando e educador, busca a superação e mantém a dialogicidade como essência da educação. Desse modo, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (Freire, 2011, p. 96-97).

Arroyo (2017) apresenta, na sua obra “Passageiros da noite do Trabalho para EJA”, propostas para que se rompa com a condição de não saber das classes precarizadas e das práticas da educação bancária em que o aluno se transforma em um mero receptáculo de conteúdo. Para tal, ele propõe tentativas de mestres-alunos/as por currículos que não ocultem, mas revelem essas hierarquias e garantam, aos próprios adolescentes, jovens e adultos, o direito a saberem-se vitimados e resistentes a essas hierarquias no sistema escolar e na sociedade (Arroyo, 2017). O autor também propõe uma base de construção coletiva do currículo que, muitas vezes, é permeado por um ambiente de disputa. Nela, educadores e educandos partilhariam suas leituras de si e do mundo, demonstrando as bases de interação, como numa via de mão dupla no caminho da conscientização (Arroyo, 2017).

Partindo da premissa de que é na educação problematizadora que o homem constrói a consciência crítica como sujeito, estando e sendo no mundo, desvelando um ato cognoscente, que traz à baila a realidade, rompendo com a educação bancária que assistencializa e nega à humanidade sua capacidade ontológica de humanizar-se, a consciência problematizadora critica e estimula a reflexão sobre a realidade em busca da transformação criadora (Freire, 2011).

A dialética de superação do fatalismo, tão presente atualmente, requer um trabalho coletivo que permita a apropriação da tomada de consciência do homem e da sua realidade histórica. É a partir desse movimento que é possível enxergar as possibilidades de transformação de forma coletiva, já que “ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Freire, 2011, p. 105).

Ademais, a abordagem de Freire tem enfoque na natureza política da atividade educacional, com destaque para a estreita relação entre educação e poder nos mais diversos contextos, em que os aparatos não devem ser simplesmente transplantados, tendo em vista o aspecto cultural existente em cada contexto, mas, nesse caso, os experimentos devem ser reinventados (Mayo, 2005).

Corroborando com a relevância da Educação Popular, explorada nos textos de Freire, Giovanetti (2005, p. 245) diz que:

Ao abrir-se para os sinais de alerta construídos pela educação popular, no tocante à realidade da exclusão social, a EJA assume o caráter de uma educação compromissada em reverter o quadro, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sociais.

Giovanetti (2005) elucida que a concepção de educação popular reconhece o homem como sujeito. Dessa forma, a EJA, quando referencia a educação popular ressignifica

os educandos como sujeitos socioculturais, superando visões estereotipadas e possibilitando condições de superação da condição de exclusão social.

Pinto (1982) afirma que as práticas educativas do público adulto devem ser pautadas na observação de que se tratam de “cidadãos úteis”, logo, um produto da sociedade em que convivem e que refletem as condições exteriores de sua existência. Diante disso, cabe ao educador libertador enxergar o indivíduo como ser pensante. O autor descreve que a condição de analfabetismo propicia uma sensação de inferioridade que retrai o aluno e, quanto a isso, ele adverte:

Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições (Pinto, 1982, p. 83).

A visão de reconhecimento do educando adulto como membro atuante da sociedade remete ao que Freire afirma na obra “Pedagogia da Autonomia”. Para o autor pernambucano, ensinar exige respeito aos saberes do educando porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou na sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Na tríade entre o diálogo, a dialética e a democracia, Freire (1996) entende que ensinar requer compreender a educação como ferramenta de intervenção no mundo, que, dentro da dicotomia, pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto realizar seu desmascaramento. Nesse sentido “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 61). Freire (1996) ainda ressalta o relevante papel do educador de adultos ao se referir a eles como educadores democráticos que utilizam as estruturas dialógicas e destaca o perfil de atividade dos atores.

Desse modo, de acordo com Mayo (2005, p. 58), “o modo prescritivo de pedagogia destrói qualquer sentido de relacionamento que o educando possa ter com o material a ser aprendido, portanto, constitui um processo de alienação cultural”. O movimento contrário à neutralidade reafirma o ideal assumido por Freire, na transformação social, com a essência na esperança de que o indivíduo consiga ser sujeito de sua própria história e preservar sua essência cultural.

A busca esperançosa, falada por Freire, tem respaldo na definição de saber abordada pelo autor, em que só é possível o saber na invenção e reinvenção, na busca incessante e persistente do que os homens fazem no mundo, com o mundo e seus pares. Diante disso, diz que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 1996, p. 136).

### **3.3 Por uma educação libertadora**

A educação para a liberdade tem como uma das principais referências teóricas a obra “Educação como prática de liberdade”, do educador brasileiro Paulo Freire, cuja primeira edição foi publicada em 1967. O livro é um marco na pedagogia e na reflexão sobre educação e defende a ideia de que a educação deve ser um processo de conscientização no qual os estudantes são levados a refletir criticamente sobre a realidade em que vivem e a agir de forma transformadora.

Conceitualmente, a educação para a liberdade se alicerça na ideia de que os educandos não são meros receptores de conhecimento, mas coautores do processo de aprendizagem. Essa abordagem busca proporcionar aos educandos as habilidades, os conhecimentos e as atitudes necessárias para que possam tomar decisões informadas e agir de forma autônoma na vida pessoal e social.

Compreendendo que as contribuições de Freire na área da educação de adultos vão muito além do simples ato de alfabetizar, o desenvolvimento da criticidade com base na emancipação busca interpretar as especificidades contidas para além da dinâmica de classes, gênero, raça, etnia, idade, dentre outras.

A concepção freireana sobre educação para liberdade se ancora em uma problematização reflexiva sobre o homem e suas relações com o mundo. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2011, p. 98).

No que se refere a uma pedagogia humanista e libertadora, que se opõe a cultura das classes dominantes, o autor diz que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2011, p. 57).

Na particularidade da educação de adultos, a transformação da sociedade exige a educação das massas. Isso posto, Pinto (1982, p. 81) explica que “a sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente”.

Efetivamente, a capacidade de aprender que estimula a curiosidade epistemológica conduz ao caminho da liberdade de ser, de repensar, de contribuir para o social, de pertencer sem a ameaça do alienar que ecoa dentro das dinâmicas da existência. O cerceamento da dialogicidade serve de instrumento de castração do poder de transformar que está na centelha de cada célula do povo. O diálogo é um compromisso de esperança, é a rota da libertação, pois, como conclui Freire, “não existe inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 1996, p. 38).

A liberdade como modo de instauração histórica, trabalhada na obra “Educação como prática de liberdade”, dialoga com a discussão posta e reafirma os ideais iniciais da visão de Freire das potencialidades do educar. hooks (2017), inspirada na trajetória literária do autor, expressa que, na experiência profissional, os professores apresentam um desconforto quando os alunos querem ser validados como seres humanos completos e não como buscadores de fragmentos de conhecimento.

As percepções de hooks sobre os desdobramentos de relações de poder que ocorrem dentro da sala de aula propuseram reflexões sobre o caminho de se ministrar a aula sem endossar os processos de dominação já arraigados. Dessa maneira, a autora reforça a convicção de que os docentes não precisam assumir uma postura tirânica em que se cria barreiras entre os alunos (hooks, 2017). A sala de aula frequentemente tende a refletir as dinâmicas fora dela e o que reverbera é a máxima maquiavélica de que é mais seguro ser temido do que amado.

Em busca de caminhos para educação libertadora, hooks (2017) cita a pedagogia engajada, que reflete os ideais de Freire na criação de uma comunidade de aprendizagem ligada à autoatualização (ensinar ao aprender, aprender ao ensinar). Com a essência da práxis já

discutida, busca-se criar a sensação de um compromisso compartilhado; somado a isso, a autora idealiza a educação holística, que conecte corpo, mente e espírito (hooks, 2017).

O reconhecimento das contradições contidas no *status quo* é trivial para a compreensão da emancipação do educando, que, muitas vezes, experimenta um ambiente que não propicia o acolhimento às diversas questões exógenas que permeiam seu cotidiano. Em especial, no caso de jovens e adultos, essas desigualdades são ressaltadas. Arroyo (2017) diz que o público da EJA carrega consigo incertezas e um sentimento de esperança de uma vida melhor e que, nos trajetos entre trabalho e escola em busca desse ideal de evolução, muitos são vitimados pelas intempéries sociais; mas, ao chegarem nas escolas, como são acolhidos?

Desvendar as mudanças de paradigmas é desafiador; o empoderamento da criticidade quando para além do numeramento e letramento traz à tona a crueldade do sistema de dominação que na forma da lei é inquestionável, mas, na prática, mostra um longo caminho que precisa ser trilhado. hooks (2017, p. 61), na sua experiência docente, trouxe essa constatação nos seguintes termos: “[...] vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas”.

O diálogo da realidade experienciado por hooks se origina de uma turma multicultural, situada na diversidade; não obstante, pode-se relacionar essa vivência ao cotidiano de uma sala de aula da EJA, em que os sujeitos passam a criar uma nova consciência após vivenciarem as dinâmicas sociais de diferentes maneiras, vindos dos mais variados trajetos.

As descobertas provenientes do desenvolvimento da criticidade e da dialogicidade aguçam os sentimentos dos educandos, trazem dor, como referenciado, e, muitas vezes, raiva. Freire aborda esse sentimento como uma forma de acolhimento, e não de repreensão. Nos termos do autor: “tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva” (Freire, 1996, p. 40). Nessa perspectiva, pode-se entender que a raiva funciona como um motor para propulsão das mudanças e isso se confirma: “na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (Freire, 1996, p. 40). Entretanto, o autor nos adverte que a raiva precisa estar dentro de certos limites, pois, caso contrário, corre-se o risco de se perder em raivosidade e odiosidade (Freire, 1996).

Tendo em vista que a educação deve ser pautada na busca por uma relação dialógica entre professor e aluno na qual ambos sejam vistos como sujeitos ativos e críticos, as ideias de

Paulo Freire são revolucionárias e continuam a influenciar a educação em todo o mundo. Sua abordagem dialógica e libertadora da educação é vista como uma das principais contribuições para o desenvolvimento da pedagogia crítica e para a luta pela justiça e igualdade social.

Diante da discussão apresentada, nota-se que os desafios experimentados pela EJA são históricos e estruturais. Isso posto, a imersão no aparato teórico de estudiosos da área ajuda a ir além, e nos levam à reflexão de práticas educativas capazes de romper a sectarização e promover uma educação mais inclusiva.

Em uma correlação entre os preceitos Freireanos e a EJA nos moldes conhecidos atualmente, constata-se uma padronização do público: trata-se de homens e mulheres, majoritariamente pretos e pardos, oriundos das camadas populares, com baixas perspectivas de mudança. Utilizando da metáfora de Arroyo (2017), a EJA, em muitos casos, se configura no último ônibus, ou na última porta de esperança de uma vida mais digna.

Tendo em vista os paradoxos das relações de poder entre os interesses do capital e a escolarização do público adulto no país apresentados, com base em Freire (2011), pode-se analisar novos enquadramentos que sugerem o rompimento da educação bancária e a ênfase da práxis, meios para emancipação da condição de oprimido. Nesse caminho, educando e professor são protagonistas.

#### **4 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE DIREITO A EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA EJA**

O presente capítulo tem como objetivo analisar as nuances da construção histórica e política que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, tendo por base temas emergentes produzidos por uma relevante associação de pesquisa em educação no país. O critério para escolha dos trabalhos foi a correlação entre os temas que perpassam aspectos da trajetória histórica da EJA, relatos dos desafios da política e análises de experiências empíricas de execução de programas e projetos.

Ao realizar um levantamento bibliográfico no sítio da ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — em trabalhos apresentados nas últimas 5 edições nacionais do evento, no período de 2013 a 2021, buscou-se descrever de que maneira se deu a conformação da política da EJA como direito social e analisar, por meio de trabalhos já realizados, alguns aspectos de experiências empíricas a fim de garantir esse direito.

Foram analisados trabalhos completos<sup>7</sup> publicados nos anais do evento, no âmbito do GT18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A criação deste último teve origem em 1999, na 23ª reunião anual da ANPED, sendo agregado às produções da Educação Popular e de Movimentos Sociais. Cabe citar que os membros fundadores são provenientes do GT de Educação Popular, fundado em 1981, os quais mantêm uma relação de estreito diálogo com as produções até os dias atuais.

Para execução da revisão de literatura, Luna (1997) afirma que o melhor ponto de partida em um levantamento bibliográfico é a consulta direta aos artigos e, para facilitar essa tarefa, deve ser realizada uma pesquisa inicial de palavras-chave com o intuito de estabelecer um critério de seleção e proceder a investigação na respectiva ordem: Título – Resumo – Leitura. Dessa forma, se o título for relevante para análise, o próximo passo é ler o resumo e, só após essa etapa, partir para leitura integral do texto. Seguindo essas instruções, os descritores utilizados para a busca neste trabalho foram: Educação de Jovens e Adultos; Direito; Experiências.

O levantamento dos dados foi realizado do dia 01 de julho até o dia 20 de setembro de 2022 no portal da ANPED (<https://www.anped.org.br/>) e, após a seleção das publicações, foi realizada leitura na íntegra. Neste trabalho, os artigos selecionados se organizaram em dois

---

<sup>7</sup>Tendo em vista a necessidade de delimitar o escopo da pesquisa, não foram analisadas as reuniões regionais, pôsteres, trabalhos encomendados e demais comunicações.

grupos por associação de eixos temáticos: o primeiro, com o total de 05 trabalhos, trata de análises em uma perspectiva macro, histórica e política da EJA como um campo de conquista de direito; já o segundo, que soma 10 trabalhos, abrange uma descrição de experiências empíricas de programas, como o PROEJA, dentre outros. Esta organização fica melhor disposta no Quadro 2.

**Quadro 2** – Organização dos artigos selecionados para análise

<b>Título do trabalho, autoria e número de edição do evento</b>		
<b>Reflexões Da EJA Como Direito</b>		
Sofrimento Ético-Político E Reconhecimento Social: Percepções Sobre o Direito à Educação	Abreu Junior; 2021	40°
O Direito à Educação das Pessoas Jovens E Adultas: da Denúncia ao Anúncio, Sob Uma Perspectiva Crítico-Libertadora.	Silva, 2021	40°
Memória de Interdições ao Direito à Educação: Narrativa de Dona Malvina Do Sítio Santa Rita – RJ	Lima, 2021	40°
O Direito à Educação Para Adolescentes e Jovens Privados de Liberdade no Paraná	Veloso, 2017	38°
Plano Nacional de Educação: Contrapontos à Forma Sujeito de Direito na Educação de Jovens e Adultos	Alvarenga, 2015	37°
<b>Experiências Empíricas Da EJA, Implicações De Programas e Projetos Governamentais</b>		
Sentidos Formativos Atribuídos ao Enceja: Motivações e Perspectivas dos Estudantes Inscritos no Distrito Federal	Lopes e Vieira, 2021	40°

O Projeto De Educação de Jovens e Adultos da UFMG: Aspectos Históricos de Sua Constituição e Funcionamento	Cruz, 2019	39°
A Educação Popular Nas Experiências e Práticas de Integração Curricular no Proeja	Scopel, Oliveira, Ferreira, 2017	38°
Projovem Urbano no Leste Metropolitano Fluminense: Uma Cartografia da Sua Relação no Espaço Social	Alvarenga, 2017	38°
Um Olhar Sobre O Proeja no Colégio Pedro II: Contribuições Para EJA Contemporânea	Baptista, Julião, 2015	37°
Proeja, Trabalho Docente, Formação de Trabalhadores	Castro, Barbosa, 2015	37°
Sentidos do Proeja Para Homens e Mulheres Egressos Dos Cursos Técnicos	Jorge, 2015	37°
Significados da Experiência de Re-inserção Escolar: O Programa Projovem Urbano na Perspectiva de Seus Protagonistas	Mascarenhas, 2015	37°
EMI no Proeja No IFRN: Nova Formação Ou Mais Do Mesmo?	Silva, Diniz, 2015	37°
A Experiência de Construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Do Proeja no IF: Construindo Caminhos Para Efetivação de um Currículo Integrado	Escopel, et al 2013	36°

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As pesquisas se debruçaram em compreender aspectos da EJA como direito e identificar convergências entre a descrição e a análise de experiências empíricas. Diante disso, pretende-se realizar um breve balanço, descrevendo os referenciais teóricos, o percurso metodológico e as considerações finais dos estudos.

#### **4.1 Reflexões da EJA como direito**

Neste tópico, serão abordadas algumas análises de trabalhos relacionados ao direito à educação. Nesse escopo, reconhecer a EJA como um direito fundamental significa compreender que a educação não deve ter limites cronológicos e que todos, independentemente da idade, têm o direito de buscar conhecimento e desenvolvimento pessoal.

No trabalho “Sofrimento Ético-Político e Reconhecimento Social: percepções sobre o Direito à Educação”, de Abreu Junior (2021), são abordados os processos de inclusão e exclusão relatados de forma narrativa por alunos oriundos do PROEJA. Com base na metodologia de Kaufmann, utiliza-se da entrevista compreensiva com o intuito de demonstrar de que maneira os sujeitos analisados vivenciam a experiência da desigualdade, abordando a ideia do sofrimento ético-político como uma dor proveniente das injustiças sociais, e, nessa categoria “pode ser utilizada para evidenciar uma dimensão subjetiva do sofrimento oriundo da pobreza e da exclusão” (Abreu Júnior, 2021, p. 3).

O texto identifica, por meio das entrevistas, a reinserção no ambiente escolar como um reconhecimento social; é válido citar que, no caso específico do PROEJA, observa-se que “o reconhecimento social por estudar em uma instituição considerada “de excelência” também pode significar um fator de motivação adicional para a procura dos cursos PROEJA, auxiliando no resgate da autoestima” (Abreu Júnior, 2021, p. 4).

Ainda no que se refere às interdições para o exercício do direito à educação com análise direta dos sujeitos, o trabalho “Memória de interdições ao direito à educação: narrativa de dona Malvina do sítio Santa Rita – RJ” dialoga de forma metodológica com o trabalho de Abreu Junior (2017). Nele, é apresentada uma entrevista com um sujeito da EJA no cenário da vivência rural, que, em muitos momentos, enfrenta o paradoxo da escolha entre trabalhar e estudar, ressaltando, assim, a desigualdade no acesso à educação.

Utilizando a entrevista compreensiva como técnica e método de trabalho, fundamentada também em Kaufman (2013), a trajetória escolar narrada pela entrevistada

encontra sucessivas interrupções, parte ligada aos fatores institucionais ou intrínsecos, como o desabamento da escola, parte relacionada aos fatores extrínsecos, como a necessidade de trabalho na roça (Lima, 2021). Um ponto importante a ser destacado é que a aluna não possui a compreensão que esses fatos perpassam questões de injustiça social. “D. Malvina não percebe os prejuízos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos causados em sua vida pela interdição do direito de estudar” (Lima, 2021, p. 4).

No cenário de direitos de jovens em privação de liberdade, Veloso (2017), por meio do trabalho “O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná”, apresenta uma análise de relatórios de ação governamental do estado do Paraná, abordando o direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade. O autor delimitou sua pesquisa aos 18 Centros de Socioeducação do Paraná. Sobre o estudo, “o processo de constituição de direitos sociais, políticos e civis e, no caso do objeto de estudo, o direito da infância e da juventude, refletem, num dado momento histórico, a concepção hegemônica daqueles que estão no poder” (Veloso, 2017, p. 2).

Ressalta-se a precariedade do contexto social que muitos jovens experimentam em uma sociedade demasiadamente desigual. O autor denota que a juventude tem, ou pelo menos deveria ter, acesso igual às oportunidades, pois isso vai ao encontro dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para ele, as sucessivas reformas educacionais dão espaço à inclusão de jovens pobres de maneira, sobretudo, simbólica (Veloso, 2017). Dessa forma, a escola se preconiza com uma instituição capaz de propiciar a manutenção de privilégios que mantém um sistema de exclusão social.

Direito à educação na especificidade do sistema socioeducativo tem que priorizar, acima de tudo, práticas educativas emancipatórias, a elevação do senso comum, à consciência crítica e o protagonismo de adolescentes e jovens, que vitimizados por uma sociedade capitalista excludente, não conseguem possuir uma visão crítica do mundo. Portanto, são mais do que necessárias novas formas de conhecimento emancipatório que produzam um contraponto a atual estrutura social capitalista vigente (Veloso, 2017, p. 13).

O jovem aluno em privação de liberdade requer o resgate de uma instituição que possibilite a emancipação, desse modo, o direito à educação no sistema socioeducativo perpassa a necessidade de uma ação integrada às políticas sociais que reafirmam a dignidade humana e a posse de direito capaz de desencadear a reconstrução de saberes por parte dos jovens em privação de liberdade.

“O direito à educação das pessoas jovens e adultas: da denúncia ao anúncio, sob uma perspectiva crítico-libertadora”, apresentado por Silva (2021), investiga, por meio de uma perspectiva crítico-libertadora, os paradigmas de direito da modalidade nas percepções de Paulo Freire e Dussel. O trabalho advém de uma pesquisa de doutorado e tem como foco o perfil do direito à EJA.

Para desenvolver as reflexões, a autora se baseou nos paradigmas de contexto internacionais, localizados nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs). Evidencia-se a organização do direito sob a perspectiva crítico-libertadora a partir do instante em que “[...] O Estado marca compromisso fundamentado na ética humana em dimensão factível que se efetiva na dimensão material, atenta a oferta digna, flexível e estruturada às especificidades da EJA” (Silva, 2021, p. 4).

Por fim, o trabalho “Plano Nacional de Educação: Contrapontos à Forma Sujeito de Direito na Educação de Jovens e Adultos” abrange o direito à educação como direito público subjetivo em reflexo das metas do PNE da modalidade (Alvarenga, 2015). O artigo apresenta um percurso dos registros históricos das lutas da EJA com a finalidade da sua institucionalização como política pública, que não pode ser reduzido à lei. Tendo como reconhecimento o conceito de sujeito de direito difundido por Marx, o autor afirma que “jovens e adultos, mesmo que não venham a demandar o direito à educação já se encontrariam em uma relação social” (Alvarenga, 2015, p. 7).

Em observância a uma das funções do Estado, especificamente a de garantidor de direitos, o PNE pode ser classificado como um dever contratual, e essas ações em prol do enfrentamento das desigualdades sociais não eximem as tensões que envolvem as dimensões econômicas e dimensões sociais que habitam o Estado Democrático de Direito (Alvarenga, 2015).

A importância de analisar a educação como direito social expressa a qualidade da educação como ferramenta para diminuição da desigualdade em um contexto macro político; no caso de sujeitos que tiveram seu percurso escolar interrompido em algum momento, expressa especificidades ainda mais complexas que demandam uma ação direta do Estado como garantidor de direitos.

## **4.2 Experiências empíricas da EJA, implicações de programas e projetos governamentais**

Os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil têm sido peças fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, buscando atender às demandas educacionais de um público historicamente marginalizado. Dentre esses programas, neste tópico destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, ambos na esfera federal, um programa universitário intitulado Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG - PROEF-2, e por fim o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

### **PROEJA**

Em se tratando de uma análise de experiências atreladas à esfera federal, pode-se citar a experiência do PROEJA, programa criado no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, que, em resumo, visava unir a educação da EJA e a educação profissionalizante em escolas técnicas da rede federal. Buscou-se evidenciar as principais conclusões dos trabalhos, com enfoque na efetividade das ações, tendo em vista que se tratam de políticas públicas que fazem uso dos escassos recursos públicos.

Baptista e Julião (2015), no trabalho “Um olhar sobre o Proeja no Colégio Pedro II: Contribuições para EJA contemporânea”, descrevem os desafios da implantação da EJA no colégio citado, uma vez que os autores identificam um padrão histórico de estereótipos de alunos, devido aos rígidos processos seletivos, que, de certa maneira, distinguem o público que costuma compor os quadros da EJA, o que acarreta em uma ausência da instituição com relação ao programa. Apesar das expressivas contribuições relacionadas à valorização do trabalho e da integração entre educação profissional e básica promovidas pelo PROEJA, no caso analisado ainda estão reverberadas as mazelas históricas da modalidade, que carece, por exemplo, de formação específica para os docentes e da configuração de um currículo integrado.

No texto “EMI no Proeja no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?”, Silva e Diniz (2015) apresentam uma reflexão sobre os cursos de Ensino Médio Integrado – EMI – Edificações, Agroecologia, Alimentos e Informática, ofertados no âmbito da EJA. Os autores destacam alguns desafios na instituição, como incluir a população da EJA nas suas ofertas educacionais (Silva; Diniz, 2015). Nessa concepção, compreender as especificidades que demandam um corpo teórico metodológico com identidade própria e respeito às condições

sociais, culturais, econômicas e cognitivas dos estudantes parte da complexidade da consolidação de um currículo integrado, como uma necessidade imperativa de um trabalho interdisciplinar.

A questão do currículo no âmbito do PROEJA também é tratada nos trabalhos “A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado”, de Scopel (2013), e “A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no Proeja”, em que Scopel *et al.* (2015) afirmam que o trabalho de integração entre diferentes disciplinas da educação profissional e formas de saber demanda uma construção coletiva entre docentes e gestores, promovendo a valorização dos saberes acumulados pelos trabalhadores nas suas mais diversas experiências de vida.

Ainda em se tratando das complexidades que perpassam o PROEJA, no trabalho “PROEJA, trabalho docente, formação de trabalhadores”, Castro e Barbosa (2015, p. 15) abordam que, tanto a EJA como a Educação Profissional Tecnológica, que foi atribuída a trabalhadores pobres na história da educação brasileira, denotam a permanência de políticas incapazes de universalizar a Educação Básica e, por conseguinte, o direito à educação com traços de “ações submetidas ao metabolismo do mercado, pontuais, instrumentalizadas e fragmentadas.” No artigo, mais uma vez é citada a questão do desafio de formação para aqueles que formam trabalhadores, contemplando as necessidades do público.

Em “Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos”, apresentado por Jorge (2015), foram realizadas entrevistas numa proporção de 57 mulheres para 28 homens e constatou-se uma dominação androcêntrica. Interessante citar que, dentre os motivos para interrupção dos estudos para os homens, predomina a impossibilidade de conciliar estudos e trabalho; já para as mulheres, os motivos relatados foram o casamento precoce e o cuidado com a família, evidenciando que “conceitos e dogmas sexistas foram incorporados em seus relatos, tanto por homens quanto por mulheres” (Jorge, 2015, p.15).

Diante do exposto, as análises destacam os desafios persistentes enfrentados por esse programa, como a perpetuação de estereótipos e dificuldades na construção de um currículo integrado. Os estudos revelam a necessidade de uma abordagem mais ampla e colaborativa entre docentes e gestores para valorizar os saberes dos trabalhadores e enfrentar as lacunas históricas na educação brasileira.

## **PROJOVEM**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM é um programa criado no ano de 2005, com foco de elevar a escolaridade de jovens que não concluíram o ensino fundamental na faixa etária de 18 a 29 anos, de modo a propiciar-lhes uma inserção social e no mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, garantindo-lhes o exercício da cidadania.

Em “PROJOVEM urbano no leste Metropolitano Fluminense: uma cartografia da sua relação no espaço social”, Alvarenga (2017) apresenta uma pesquisa cartográfica sobre a oferta de trabalho no território para jovens oriundos do PROJOVEM urbano. Na análise, que teve por objetivo observar a inserção de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho por meio de um levantamento de anúncios em jornais do município analisado, observou-se uma cartografia laboral, na qual a autora conclui que “os empregos com menor expectativa de escolarização são os que mais se espraiam no lugar e materializam a realidade concreta na qual o PJU pode ser, também, analisado na perspectiva do direito à educação” (Alvarenga, 2017, p. 18)

No trabalho “Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa PROJOVEM urbano na perspectiva de seus protagonistas”, realizou-se uma análise no município de Feira de Santana, na Bahia. A autora trouxe uma reflexão das trajetórias escolares irregulares e o significado da experiência de escolarização de estudantes oriundos do PROJOVEM urbano, em muitos casos, marcada por exclusão e vulnerabilidade social, de maneira que estão em busca de outra identidade social. Desse modo, “transição para a vida adulta, com a vida escolar, em condições socioeconômicas precárias, é resistir a uma lógica de reprodução social, ainda que esse caminho de resistência seja labiríntico e pouco perceptível à lógica institucional escolar” (Mascarenhas, 2015, p. 9).

Nota-se que os estudos evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos participantes do PROJOVEM, marcadas por exclusão e vulnerabilidade social, o que ressalta a necessidade de políticas mais abrangentes e eficazes.

## **PROEF-2**

Na esfera de projetos, temos a análise realizada por Cruz (2019), intitulada “O Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG: Aspectos Históricos de Sua Constituição e Funcionamento”. Na experiência da institucionalização do projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – PROEF-2 – da UFMG, em uma perspectiva histórica, o início das pesquisas em EJA na universidade coincide com a criação do projeto de extensão intitulado

Projeto Supletivo do Centro Pedagógico, que surge em um momento de mobilização favorecido pela busca de garantia de direitos por volta da década de 1980. O projeto nasceu em prol de atender aos trabalhadores da universidade que almejavam concluir o Ensino Fundamental.

Soares (2016 *apud* Cruz, 2019) afirma que a criação de projetos supletivos era consequência da educação não ser reconhecida como direito, por isso, a EJA se limitava a ser ofertada em projetos de extensão no âmbito do ensino superior universitário, e não como uma política pública, e essa constatação é evidenciada com a criação do projeto na UFMG. Desse estudo, conclui-se que “o supletivo optou por oferecer um modelo de EJA diferente, próprio, que, além da escolarização, contemplasse um espaço socializador da vivência educativa” (Cruz, 2019, p. 3).

## **ENCCEJA**

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) teve sua primeira realização no ano de 2002 para avaliar saberes e habilidades escolares e extraescolares de jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade esperada. O exame é composto por provas objetivas e redação e organizado pelo INEP em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e os Institutos Federais.

Lopes e Vieira (2021), a partir do trabalho “Sentidos formativos atribuídos ao ENCCEJA: motivações e perspectivas dos estudantes inscritos no Distrito Federal”, realizam um estudo de uma política que muito se aplica à contemporaneidade: a prática de certificação. No texto, buscou-se compreender os sentidos formativos dos inscritos e os fatores que os levaram à escolha do ENCCEJA para conclusão dos estudos. Com metodologia qualitativa, o estudo aplicou entrevistas com 8 alunos, que se inscreveram ou pretendiam se inscrever no exame, além da realização de análise documental.

A aplicação de exames para certificação se configura como alternativa ao método de ensino presencial, possibilitando maior flexibilidade nos estudos. As autoras identificam um fenômeno de esvaziamento da EJA e alertam que, embora exista, por parte dos educandos, a intenção de maximizar a entrada no mercado de trabalho, uma formação rasa, com base exclusiva em condições de empregabilidade, em um panorama social do neoliberalismo, promove uma forma de “inclusão excludente”, o que demanda uma revisão dos pressupostos políticos e ideológicos do exame no viés de uma educação emancipadora e libertadora.

### **4.3 Alguns apontamentos a partir da Revisão de Literatura**

A diversidade de produções sobre a temática escolhida apresentada entre a trigésima sexta e quadragésima edições no grupo de trabalho de Educação de Jovens e Adultos na ANPEd aponta uma crescente expansão no número de trabalhos. Observa-se uma predominância de estudos de caso que sistematizam experiências empíricas, dentre as quais pode-se constatar a prática do potencial da efetividade de políticas para o sujeito da EJA.

Em uma análise geral, percebe-se uma predominância de duas questões de destaque no GT 18: a primeira relacionada ao processo de alfabetização, enquanto a segunda, ao âmbito da escolarização. Nos estudos selecionados, é possível notar que a inserção do educando no ambiente escolar apresenta uma gama de especificidades que, muitas vezes, não são observadas na construção dos currículos para a modalidade. Além disso, na perspectiva do próprio sujeito, permeia o não saber da sua condição de indivíduo que tem direito à educação. Quanto às metodologias e aos procedimentos utilizados nas pesquisas, destacam-se a metodologia qualitativa com aplicação dos instrumentos entrevista, questionário e levantamento de estatísticas oficiais.

Parte das conclusões dos trabalhos, tendo em vista as complexidades evidenciadas, se explicam devido ao histórico de conformação da EJA, que carrega traços de uma política compensatória de cunho corretivo, muitas vezes voltada em atender os interesses do capital. Não obstante, a ausência de uma política nacional de EJA demonstra iniciativas diversas nos diferentes entes federados.

Apesar de a EJA possuir raízes históricas, ela apresenta uma institucionalização tardia, o que sugere a necessidade de investigações. Isso contrasta com o fato de o país ser signatário em diversos tratados internacionais de educação que pretendem difundir a ideia da educação como direito e da educação como prática. Observa-se que os desafios são densos e demandam uma ampla cooperação entre Estado e sociedade.

## **5 O VÍRUS COVID-19 E OS IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

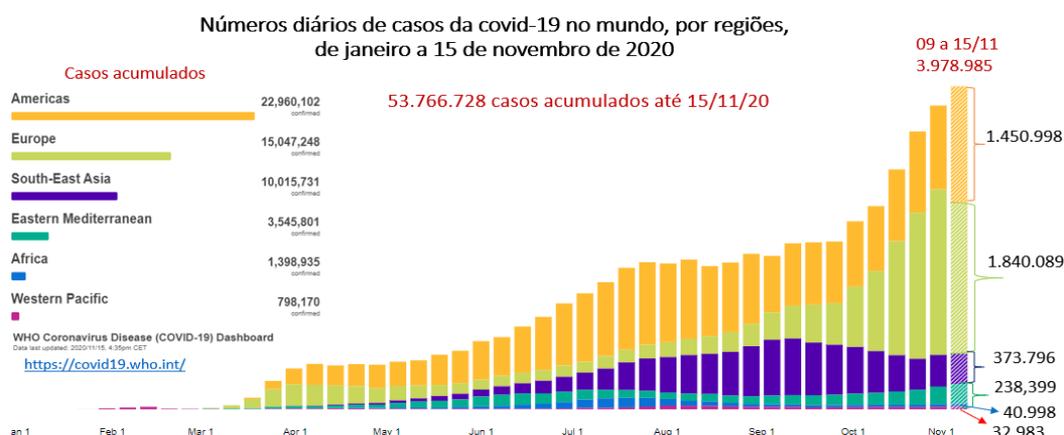
A crise desencadeada pela pandemia extrapolou os limites da saúde pública, impactando significativamente o sistema educacional e a sociedade como um todo. Neste contexto, exploraremos os efeitos da suspensão das aulas presenciais, que desencadeou uma série de impactos psicossociais, incluindo o aumento dos transtornos mentais tanto entre alunos quanto entre professores. Além disso, examinaremos os efeitos específicos da pandemia sobre o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a implementação do Ensino Remoto no município em análise.

### 5.1 Reflexões sobre os impactos psicossociais da pandemia no âmbito da educação

O novo Coronavírus teve sua origem estimada em Wuhan, capital e maior cidade da província de Hubei, na China. A região foi considerada o epicentro inicial da pandemia a qual deixou um rastro de milhões de óbitos, uma fatalidade que a humanidade há muito tempo não experienciava em se tratando de uma contaminação a nível global.

Tendo em vista que os primeiros casos aconteceram no continente asiático, o Brasil teve um período para se preparar diante dos potenciais riscos da doença. Nesse tempo, os governos tiveram acesso a informações que permitiram mensurar, de forma mínima, o grau de sucesso e de fracasso de algumas ações para deter a propagação da doença. No entanto, esse intervalo não se mostrou suficiente para tomada de medidas governamentais efetivas, o que acarretou em um aumento exponencial de mortes, em especial nas capitais com maior densidade demográfica e maior fluxo aéreo internacional (Mansano *et al*, 2021).

### Gráfico 3 – Número de casos de Covid no mundo de janeiro a novembro de 2020



Fonte: Organização Mundial da Saúde (2020).

O Gráfico 3 traduz as proporções de óbitos por semana ao longo do ano de 2020, que se configurou como o período mais expressivo da doença. A grande onda afetou o país, que, concomitantemente, foi exposto à aplicação de tratamentos com baixa ou nenhuma eficácia e à propagação de *Fake News*, que, somados ao alto índice de desigualdade social pré-existente, culminaram em uma grave crise sanitária.

Destarte, a Organização Mundial de Saúde (OMS) realizou um alerta com relação aos possíveis riscos da ampliação do contágio em cidades com altos percentuais de desigualdade social. “No Brasil, em que os índices de desigualdade são alarmantes, a COVID-19 pode precarizar ainda mais milhares de vidas que não possuem nenhuma espécie de proteção do Estado” (Dias, 2020, p. 6).

A urgência de se reinventar em tempos de recessão econômica e social, em meio ao desafio de sobrevivência do indivíduo, é, sem dúvidas, um dos slogans que reverbera em uma sociedade neoliberal. No caso do Brasil, durante a pandemia, percebeu-se um posicionamento do governo federal no sentido de priorizar a vida econômica em detrimento da vida biológica, sendo assim, “grande parte da atenção governamental despendida [...] buscou dirigir a população evitando que abandonasse o local de trabalho mesmo com o avanço das contaminações, intervindo sobre os modos de agir coletivamente frente a tal risco” (Mansano, 2021, p. 312). Observa-se, de forma veemente, a concepção da população como massa de produção de riqueza e o estabelecimento de um governo necrófilo.

A pandemia, como um capítulo histórico de imensas proporções, desencadeou uma efervescência de estudos voltados à descrição do fenômeno e à ponderação das consequências dos elevados índices de mortalidade. Além disso, o longo período de quarentena promoveu modificações nas rotinas cotidianas, resultando na ampliação do convívio familiar. Nesse ínterim, as interações sociais passaram por uma verdadeira revolução, impactando diretamente as metodologias educativas, que se viram transformadas pelo uso intensivo das tecnologias.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura apontou, em relatório, os impactos configurados pelas novas formas de ensino durante a pandemia, a saber: o aumento das taxas de evasão escolar – os dados do estudo indicam que 60% das crianças em todo o mundo receberam educação, um nível alarmante nunca visto desde os anos 1980 –, o estresse dos professores em razão da utilização de novas plataformas, altos custos econômicos justificados pela crise econômica e a dificuldade em mensurar a aprendizagem, em especial, em grupos heterogêneos, como os jovens e adultos (UNESCO, 2020).

**Figura 2** – Efeitos da suspensão das aulas presenciais para os alunos



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2020).

Na figura acima, observa-se os efeitos psicossociais da suspensão das aulas. A pesquisa, intitulada “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica” foi direcionada para docentes com o total de 14.285 professoras e professores, respondentes de todas as 27 Unidades da Federação. O objetivo foi verificar como docentes das redes públicas e privadas desenvolveram suas atividades e quais suas expectativas para o período de retorno às aulas presenciais. O resultado acima demonstrou um aumento alarmante de transtornos depressivos e ansiosos, somado à diminuição da aprendizagem dos estudantes.

Padulla (2022) chama a atenção para o aumento de casos de indisciplina e a falta de empatia entre os jovens e adolescentes após o retorno gradual das aulas. A falta de senso coletivo levou ao questionamento se a pandemia seria a principal responsável pelo efeito devido aos anos de privação de convívio social. No entanto, o autor acredita que penderia mais para um reflexo da sociedade, que delega a função de educar o comportamento de forma exclusiva para os educadores, desse modo, os efeitos deixados pela COVID-19, que incluem a falta de atenção, doenças psicossomáticas, dentre outros, nada mais são do que um reflexo da sociedade cada vez mais dependente do uso excessivo de aparelhos eletrônicos e carente de interações socioafetivas de qualidade (Padulla, 2022).

Berardi (2020), na obra “Extremo: Crônicas de Psicodetração”, também contribui para análise dos efeitos da pandemia e alerta para o início de um possível viés ideológico de autoritarismo tecnocrático. Ao dialogar com o pensamento do filósofo Giorgio Agamben (2020), Berardi afirma que a quarentena pode se configurar no começo de uma transformação tecnototalitária. Para o filósofo, há muito tempo a sociedade se vê em um estado de estagnação, que se sustenta em uma bolha de hiperatividade e superestimulação. O processo de desaceleração causado pelo vírus constitui condições para um salto mental devido à frugalidade

da mudança radical do estilo de vida. Nesse ínterim, a psicodreflação advém do estado psíquico causado pela desaceleração.

Difícilmente o organismo coletivo se recuperará desse choque psicótico-viral; dificilmente a economia capitalista, agora reduzida à estagnação irremediável, retomará sua gloriosa jornada. Podemos afundar no inferno de uma prisão tecnomilitar cuja chave está só nas mãos da Amazon e do Pentágono. Ou podemos esquecer a dívida, o crédito, o dinheiro e a acumulação (Berardi, 2020, p. 10).

Gomes (2022), ao analisar os efeitos da psicodreflação com o auxílio do aparato teórico de Berardi e da epistemologia do niilismo, indaga sobre as consequências da estagnação capitalista. Uma vez que não houve um preparo cultural da sociedade para esse fenômeno, é válido ressaltar que a crise gerada pelo vírus não advém estritamente de aspectos econômicos e sim do corpo, assim, “o corpo diminui o ritmo e entra em estado de passivação e é esse o fator primordial da crise” (Gomes, 2022, p. 137).

As influências contidas nos anseios em voltar à normalidade exortam o papel dos meios de comunicação *online*. Em dado momento, se, de um lado, o mundo desacelerou com grande parte da população confinada em ambiente doméstico, de outro lado, emergiu a retomada da aceleração da vida por meio de um acúmulo excessivo de atividades virtuais, o que nos leva a indagar os efeitos psíquicos deste feito na população (Gomes, 2022).

Com base em um contexto de imprevisibilidades, importa aos estudiosos pensar sobre os processos de retorno a chamada normalidade, mas, quanto a isso, Berardi (2020, p. 48) é categórico: “Se pretendermos voltar ao normal, teremos violência, totalitarismo, massacres e a extinção da raça humana até o final do século”. Dessa maneira, são deveres sociais a realização de uma reflexão profunda sobre o aprendizado da pandemia e uma avaliação das causas das precariedades sociais, desnudadas, nesse período, para se pensar as práticas que poderão se incorporar, em especial, no sistema educativo.

Di Felice (2022), em contrapartida, ao ser questionado sobre as experiências da presença do mundo digital na educação, compreende que a eclosão da pandemia demonstrou a qualidade tecnológica da situação social, dado que mesmo o indivíduo em um quarto, sozinho, ao adentrar em plataformas como Zoom ou Meet, transforma, de maneira imediata, as situações sociais, tornando-as públicas e alterando as características físicas do espaço e do comportamento. Nesse entendimento, o isolamento físico não se configurou em uma separação social porque as relações continuaram a acontecer, porém, por meio digital. Tais considerações sinalizam que, para além de todos os apontamentos trazidos como problemas, alguns efeitos pandêmicos podem ser percebidos pela sua característica positiva.

Em uma afirmação entusiasta das potencialidades tecnológicas, Di Felice afirma: “Uma vez que a tecnologia sempre foi um agente pedagógico (alfabeto, escrita, tipografia, computador, etc.), deveria ser natural e espontâneo reconhecer a oportunidade que a pandemia ofereceu para podermos repensar a nossa antiga didática e a própria ideia de escola” (Di Felice, 2022, n.p). Seguindo essa lógica, Catini (2020), em uma previsão das tendências oriundas do momento de confinamento, afirma que houve apenas uma aceleração do uso da tecnologia na relação educativa que tende a se generalizar e se tornar permanente.

É fato que a pandemia influenciou no cotidiano dos estudantes, uma vez que o ensino remoto demanda certa organização e planejamento dos estudos que, antes, eram feitos de maneira tutelada pelos professores e agora passaram a serem feitos pelos estudantes em seus lares. Nesse sentido, também houve um maior envolvimento da família no processo: muitos pais se fizeram mais participativos na vida escolar dos filhos e puderam vivenciar as complexidades de educar, o que evidenciou os desafios de adaptação e organização das atividades profissionais e a constatação da importância dos profissionais de educação e de um espaço físico para educar (Barreto; Amorim; Cunha, 2020).

## **5.2 Pandemia do COVID-19: a EJA na luta pelo direito à vida e à educação**

Ao analisar a construção histórica da EJA, observa-se as garantias de direito de maneira expressa nas legislações, mas que, muitas vezes, não se aplicam na prática. A gênese do conceito de direito aqui apresentado remete à definição utilizada por Bobbio (2004, p.74):

‘Direito’ é uma figura deontica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa.

A concepção de direito enfatiza a importância de estabelecer mecanismos que garantam o acesso à educação como um direito humano. No entanto, essa garantia não ocorre de forma simples e automática. É necessário um processo contínuo, liderado pelo Estado, para implementar políticas e normativas que visem reparar desigualdades e promover a igualdade de oportunidades.

Diante do fenômeno da COVID-19, a adoção do ensino à distância mostrou-se como alternativa para minimizar os impactos causados na educação e nos processos de ensino e de aprendizagem e favorecer o cumprimento do calendário letivo obrigatório, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já mencionava o ensino à distância como alternativa diante de situações de crise (BRASIL, 1996). A partir deste entendimento, os Conselhos de Educação, nas variadas esferas, atuaram a fim de regulamentar o funcionamento de escolas que realizaram suas atividades de forma remota.

O conceito de Ensino Remoto Emergencial (ERE) é explicado por Hodges *et al.* (2020, p. 3) como “uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.” Os autores ainda afirmam que o objetivo “nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (Hodges *et al.* 2020, p. 3).

No que concerne às orientações da EJA, o Conselho Nacional de Educação sugeriu, para a reorganização do calendário escolar, que, enquanto durasse a situação de emergência sanitária, deveriam ser consideradas as “condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho” (BRASIL, 2020). Todavia, esse caráter orientativo não abordou as desigualdades ao acesso e manuseio de recursos tecnológicos, assim como as desigualdades diversas (cultural, econômica, social), que são estruturais na sociedade brasileira.

Salienta-se que o objetivo das normativas supracitadas era permitir a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem e é importante ressaltar que se tratam de dois processos distintos e interdependentes a fim de amenizar o prejuízo de milhares de estudantes de todo país após o estabelecimento de regras de isolamento social, uma vez que surge a preocupação com o aumento do fenômeno da evasão<sup>8</sup>, que já era alta mesmo em tempos de “normalidade” e se configura como um dos problemas generalizados na educação de jovens e adultos, relacionando-se a fatores políticos, ideológicos, sociais, econômicos, psicológicos e pedagógicos.

Diante disso, Cunha, Neves e Costa (2021) afirmam que os estudantes da EJA ficaram esquecidos. Para os autores, “são alunos trabalhadores que precisam conciliar trabalho, estudo, família, filhos, e tantas outras responsabilidades e em meio a toda essa pandemia lutam

---

<sup>8</sup>O conceito de evasão escolar é trabalhado por muitos teóricos que em consenso consideram fatores ligados à seara institucional e fatores externos que permeiam o cotidiano dos estudantes, na construção deste referencial teórico foi possível refletir na visão a expulsão proveniente da estrutura social, também usada para reforçar a desigualdade social por intermédio de grandes obstáculos para acesso equitativo ao ensino conforme trabalhado por Freire (2006) e Arroyo (1993).

por suas vidas e pela manutenção de seus empregos e sua condição de alunos que lhes é negada” (Cunha; Neves; Costa, 2021, p. 28).

Caminhando ainda nessa seara de discussões, dialoga-se com Costa Júnior (2020), que diz:

Acontece que no cenário da pandemia de Covid-19 a EJA, que ainda encontra-se na tentativa de superar antigas questões como as que apresentamos aqui, se se depara com novos dilemas que restringem ainda mais direitos, impedindo que esse campo da educação possa cumprir suas finalidades éticas, estéticas, políticas e, sobretudo crítica (Costa Júnior, 2020, p. 6)

Nessa perspectiva, Fartinato, Freitas e Dias (2020) corroboram com a existência de um processo de invisibilização do educando que compõe a EJA, tendo por base as precárias condições socioeconômicas que caracteriza grande parcela dos estudantes, além das questões emocionais que refletem os efeitos da quarentena obrigatória.

A citada exigência de manuseio de novas tecnologias para acesso ao ERE ressalta mais um dilema da modalidade, composta por sujeitos que não possuem habilidades, ou até mesmo, não possuem meios para acessá-las, muitos acometidos pela forte onda de desemprego proveniente da crise econômica durante o período pandêmico. Barreto, Amorim e Cunha (2020) ressaltam que, em contraste com a escola privada, os estudantes do ensino público não possuem, em sua maioria, equipamentos tecnológicos e rede de internet com boas conexões, capaz de suprir as necessidades das atividades virtuais. Essa realidade, de sujeitos que não têm equipamentos, que não têm pacotes de dados de internet que suportem a demanda dos estudos, afeta muito o processo educativo que se dá de maneira remota.

Segundo Andrade (2021, p. 220) os impactos da atual pandemia “desnudaram ainda mais a precariedade da escola pública por meio das insuficientes medidas de ensino à distância sem a necessária acessibilidade digital”. Nesse mesmo raciocínio, Machado *et al.* (2021) afirmam que a pandemia ampliou a falta de conexão também por parte dos professores, que muitas vezes trabalhavam em isolamento sem possibilidades de desenvolvimento profissional.

Arruda *et al* (2021) provocam reflexões acerca das invisibilidades relatadas na conjuntura de ameaças políticas, sociais e culturais impulsionadas pela pandemia que na visão dos autores amplificam as realidades perversas que permeiam a EJA, considerando as suas especificidades múltiplas, os desmontes e a ausência de condições subversivas às supostas garantias democráticas.

Sendo assim, a escola como instituição social assume um papel de extrema importância na estratégia de permanência do aluno também durante a pandemia, seja com

administração dos recursos disponíveis e/ou com a metodologia didática oferecida pelos professores. O fato é que se apresentou um cenário desafiador no qual a aplicação dos dispositivos pelo governo não se mostrou efetivamente suficientes para contornar os percalços citados, que advêm de um extenso histórico de estigmas.

Relacionado ao direito à educação, percebe-se uma gama de variáveis institucionais que influenciam na garantia da permanência do aluno na escola e que remetem à importância de estudos regionais capazes de analisar a taxa de sucesso das instituições.

Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola, com a gestão democrática; com a carreira, a valorização salarial e a formação de profissionais da educação para lidar com o público jovem e adulto; com as condições de infraestrutura da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado à prática pedagógica e aos educandos que, na condição de “não-crianças”, têm expectativas claras quando retornam aos bancos escolares. Quando o educando encontra essas condições, a permanência é possível, e ele se torna agente mobilizador para a EJA (BRASIL, 2009, p. 38).

Em um estudo sobre a EJA e a reinvenção da maneira de estudar durante o ERE, Souza *et al.* (2022, p. 2) revelam que “muitas vezes o adulto prioriza o cuidado com a família e, conseqüentemente, suas aspirações pessoais são deixadas de lado. Assim, o estudo para estas pessoas acaba sendo um desafio”. Isso posto, os autores enfatizam a discussão sobre o agravamento da evasão escolar e ressaltam, como fatores motivacionais, a “rotina de trabalho pesado e exaustivo pela pouca instrução, é um agravante que os desanimam” (Souza *et al.* 2022, p. 2).

Silva (2022, p. 14), em um estudo empírico sobre a EJA em uma escola municipal da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, teve como achado que “o período pandêmico nos mostrou que viver isolados, cada um/uma na sua, não nos ajuda na construção de uma sociedade diversa e mais humana”. Quanto à permanência durante o período do COVID-19, a autora constata que a maior parte dos sujeitos analisados abandonou os estudos por razões financeiras, em outras palavras, pela necessidade de sobrevivência.

Diante do exposto, nota-se que, apesar da existência de aparatos de regulamentação das normas de ensino remoto, não houve uma integração entre as políticas dos estados, a ausência de recursos humanos e materiais acarretou na diversificação de estratégias, que foram de atividades no formato remoto à distribuição de materiais impressos, soma-se a isso a ausência de percepção da singularidade e das reais demandas dos sujeitos da EJA.

### 5.3 O ensino remoto em Ribeirão das Neves-MG

A implantação do ensino remoto em Ribeirão das Neves seguiu diretrizes similares às normativas estaduais. Ademais, busca-se compreender como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ribeirão das Neves, como órgão superior na esfera municipal, se orientou normativamente durante o período específico abordado nesta pesquisa, considerando suas particularidades regionais e socioeconômicas.

**Quadro 3** – Atos normativos de suspensão e retomada das aulas nos estabelecimentos de ensino municipais de Ribeirão das Neves

Identificação do ato normativo	Data de publicação	Deliberação sobre as atividades em estabelecimentos educacionais
Decreto nº 27/2020	19/03/2020	Art. 10. Ficam suspensas as aulas na rede pública de ensino do Município de Ribeirão das Neves por prazo indeterminado.
Decreto nº 48/2020	24/04/2020	Art. 16. As aulas da Rede Municipal de Ensino permanecem suspensas, enquanto perdurar a determinação expedida pelo Conselho de Educação Estadual.
Decreto nº 67/2020	08/06/2020	Art. 11. Fica instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Regime Especial de Teletrabalho e o Programa de Ensino em Casa - PEC, durante o período de situação de emergência e calamidade em saúde pública.
Decreto nº 70/2020	12/06/2020	Art. 11. As aulas presenciais, nas unidades de ensino municipais, permanecem suspensas.
Decreto nº 93/2020	25/08/2020	Art. 6º Permanecem suspensos o funcionamento de todos os estabelecimentos da onda verde e, ainda: as aulas presenciais, nas unidades de ensino municipais;
Decreto nº 74/2021	05/07/2021	Art. 1º Fica estabelecido o retorno gradual das atividades presenciais na rede pública e particular de ensino, no formato híbrido, inicialmente aos alunos educação infantil (creche e pré-escola) e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental a partir de 05 julho de 2021.

Decreto nº 137/2020	17/12/2020	Art. 5º Fica suspenso o funcionamento - aulas presenciais curriculares, nas unidades de ensino básico públicas e privadas, com exceção das instituições de ensino superior e técnico.
Decreto nº 92/2021	03/08/2021	Art. 1 Estabelece o retorno gradual das atividades presenciais nas redes pública e particular de ensino, em formato híbrido, para os alunos entre 8 e 14 anos, no município de Ribeirão das Neves.
Decreto nº 132/2021	28/10/2021	Art. 1º Fica estabelecido o retorno obrigatório das atividades escolares presenciais, nas unidades escolares do município de Ribeirão das Neves, das redes públicas e privadas, a partir de 03 de novembro de 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como apresentado no quadro 3, as emissões dos decretos seguiram a linearidade do agravamento da enfermidade. Na medida em que houve um aumento da letalidade da doença, o controle da suspensão das atividades foi necessário, assim como ajustes nas regras de distanciamento. No Gráfico 4, é possível correlacionar os picos de casos registrados com as normativas implantadas.

**Gráfico 4 - Número de casos da Covid 19 em Ribeirão das Neves**

Fonte: Fiocruz/Ministério da Saúde (2020).<sup>9</sup>

Como fator orientador das deliberações, é possível observar, em análise na íntegra das legislações, a citação do programa Minas Consciente, criado em novembro de 2020 pelo governo do estado de Minas Gerais, com o objetivo primaz de retomada gradual das atividades econômicas e sociais durante a pandemia da COVID-19.

Segundo as determinações do Minas Consciente, a retomada das atividades educacionais deveria seguir um protocolo específico, que leva em consideração o cenário epidemiológico da região e as medidas de prevenção e controle da disseminação do vírus. Dentre as medidas recomendadas pelo programa, estão:

- Adoção do ensino remoto em caso de necessidade, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das atividades escolares;
- Adequação dos espaços físicos das escolas para garantir o distanciamento mínimo de 1,5 metro entre os alunos, professores e demais funcionários;
- Uso obrigatório de máscaras por todos os alunos, professores e funcionários durante todo o período de permanência na escola;
- Higienização frequente das mãos com água e sabão ou álcool em gel;

<sup>9</sup> Disponível em <<https://covid19.ibge.gov.br/paineis-sintese/>> Acesso em 10 de maio de 2023.

- Realização de atividades em ambientes ventilados e com boa circulação de ar;
- Suspensão de atividades que gerem aglomeração, como eventos, festas e competições esportivas.

Além das medidas gerais, o protocolo do Minas Consciente também estabeleceu orientações específicas para as diferentes etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. O programa setorizou atividades econômicas em quatro “ondas”, seguindo os protocolos de biossegurança, conforme Figura 3. A educação, nesse contexto, foi excluída do sistema de ondas e categorizada como atividade que exige especificidades próprias, no entanto, foi estabelecido que a retomada das atividades presenciais nos municípios classificados na onda amarela ou verde seria admitida desde que não estivesse em vigor algum decreto municipal de proibição do ato.

**Figura 3** – Setorização de atividades econômicas



Fonte: Minas Consciente (2021).

Uma das legislações precursoras que regulamentou a educação durante a pandemia e impactou as atividades do município foi a Medida Provisória Federal nº 934, de 1º de abril de 2020, que suspendeu a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos do ano escolar. Em vez disso, foi estabelecida a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima anual, que é de 800 horas para o Ensino Fundamental e Médio, e de 600 horas para a Educação Infantil.

Cita-se também a Resolução CNE/CP nº 02, de 10 de dezembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Educacionais para a oferta de atividades pedagógicas não presenciais durante esse período desde que houvesse garantia de acesso à internet e aos materiais de estudo para todos os estudantes, estabelecendo a

possibilidade de antecipação da conclusão do ano letivo de 2020, uma vez que fossem cumpridos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento previstos para o respectivo ano escolar.

Uma das medidas de contingência adotada pelo município na redução de impactos sociais foi a distribuição de kits de alimentação escolar para os estudantes da rede pública durante o período de suspensão das aulas presenciais, conforme a Resolução nº 2/2020 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) orientou a distribuição de recursos para essa finalidade. A distribuição ocorreu por meio de vouchers retirados pelo aluno ou seu respectivo responsável legal que seriam trocados por uma cesta básica em um supermercado local, a ação atendeu cerca de 25 mil alunos da rede.

**Figura 4** – Publicidade do Merenda Voucher



Fonte: Site institucional da Prefeitura de Ribeirão das Neves (2023).

Além do Merenda Voucher, é relevante mencionar que os alunos da rede Municipal, inclusive os matriculados na EJA, recebem um kit escolar com todos materiais escolares básicos, como cadernos, mochila e uniforme.

Enquanto nos estabelecimentos de ensino estaduais fora aplicado o REANP<sup>10</sup>, nos estabelecimentos municipais de Ribeirão das Neves foi implementado o Programa de Ensino

---

<sup>10</sup>O "Regime de Estudo não Presencial" (REANP) foi um modelo de ensino adotado durante a pandemia do COVID-19 para garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes sem a necessidade da presença física nas escolas. Nesse modelo, as atividades eram disponibilizadas remotamente, por meio de plataformas digitais, materiais impressos e outras formas de comunicação, adotado nos estabelecimentos de ensino estaduais de Minas Gerais, utilizando-se dos eixos: aplicativo Conexão escola, o programa Se Liga na Educação e o Plano de Estudos Tutorados (PET).

em Casa – PEC, que instituiu o regime especial de teletrabalho durante o período de calamidade em saúde pública como forma de garantir a continuidade das atividades escolares para os estudantes da rede municipal. A estruturação inicial do PEC foi determinada pela Secretaria Municipal de Educação com base no preenchimento do Questionário Informativo PEC. Este questionário foi disponibilizado aos profissionais da Rede Municipal de Ensino com o objetivo de identificar as oportunidades e os meios viáveis de acesso às mídias tecnológicas pelos profissionais diretamente envolvidos.

O PEC foi regulamentado por legislações municipais e teve por objetivo proporcionar aos alunos uma variedade de atividades, como revisão de conteúdo, jogos e outras práticas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, eles poderiam manter uma rotina mínima de envolvimento com atividades escolares, mesmo estando distantes da escola. Conforme o texto da legislação, a elaboração das atividades deve abranger a contextualização do conteúdo com base no lugar e no tempo. O decreto nº 67/2020 traz:

§ 1º As atividades devem ser disponibilizadas a todos os estudantes matriculados na rede municipal de educação, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo elas, prioritariamente, as redes sociais WhatsApp e Facebook, a plataforma TG Sistemas e e-mails e, ainda, a impressão dos materiais para aqueles que não possuam acesso a nenhum dos recursos tecnológicos disponibilizados, promovendo inclusão ao processo de todos os estudantes (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2020).

Foi prevista pela legislação, a oferta de capacitação a distância para os profissionais diretamente envolvidos nas atividades escolares nos seguintes termos do artigo 8º:

A Secretaria Municipal de Educação ofertará capacitações à distância, das quais devem participar todos os agentes públicos diretamente envolvidos nas atividades escolares do Programa de Ensino em Casa, sendo estas essenciais para a usabilidade do TG Sistemas para este fim (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2020).

Ainda consta a ressalva de que as atividades obrigatórias poderiam ser realizadas no momento de retorno das atividades presenciais caso nenhuma das formas de oferta fossem acessíveis ao estudante.

Cabe destacar que o funcionamento das unidades escolares durante o período de emergência em saúde foi estabelecido em escala mínima, evitando, assim, os atendimentos presenciais ao público. Dessa forma, a retirada dos vouchers alimentícios e a entrega excepcional das atividades escolares impressas do PEC seguiram cronogramas previamente

estabelecidos pela SME em busca de evitar aglomerações. Cabe, também, citar que as determinações abrangiam todas as modalidades de ensino ofertadas no âmbito municipal.

O documento orientador do programa é datado de 30 de abril de 2020 e foi disponibilizado aos profissionais da Rede Municipal de Ensino. Apesar da previsão legal da possibilidade de uso de diversas TDICs<sup>11</sup> nesse documento, houve a ênfase inicial no software de comunicação WhatsApp<sup>12</sup> para disponibilização das atividades. A orientação se baseava na carga horária mínima estabelecida pela LDBEN para modalidade EJA de maneira que foram permitidas atividades com uma hora de duração, com ampliação gradativa de 10 para 14 horas semanais de atividades. Na Figura 5, está discriminado o cronograma da EJA – Módulos.

**Figura 5** – Cronograma de Atividades da EJA

DATA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE ATIVIDADES
11 a 15 de maio	• Língua Portuguesa	2 HORAS	2
	• Ciências	4 HORAS	4
	• Língua Inglesa	2 HORAS	2
	• Matemática	2 HORAS	2
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL SEMANAL</b>	<b>10 HORAS</b>	<b>10 ATIVIDADES</b>
18 a 22 de maio	• História	4 HORAS	4
	• Língua Portuguesa	4 HORAS	4
	• Arte	2 HORAS	2
	• Matemática	4 HORAS	4
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL SEMANAL</b>	<b>14 HORAS</b>	<b>14 ATIVIDADES</b>
25 a 29 de maio	• Ensino Religioso	2 HORAS	2
	• Matemática	4 HORAS	4
	• Língua Portuguesa	4 HORAS	4
	• Geografia	4 HORAS	4
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL SEMANAL</b>	<b>14 HORAS</b>	<b>14 ATIVIDADES</b>

Fonte: Documento Orientador nº02 (2020).

No desenrolar dos procedimentos, foi estabelecido, como competência da gestão escolar, a produção de listas de telefone dos alunos e/ou responsáveis e a disponibilização para os professores regentes de turma; as atividades a serem trabalhadas passavam por uma

<sup>11</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Esse termo é comumente utilizado para englobar diversas tecnologias e ferramentas relacionadas à manipulação, armazenamento, transmissão e recepção de informações. Por volta de 1990, a emergência da internet e os progressos tecnológicos deram origem ao termo Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Na atualidade, com o advento das tecnologias digitais, observa-se a utilização do termo Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC).

<sup>12</sup> O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas multiplataforma que permite aos usuários enviar mensagens de texto, fazer chamadas de voz e vídeo, compartilhar mídias (como fotos, vídeos, documentos) e até mesmo fazer chamadas de voz em grupo.

supervisão direta da SME e, para aqueles que não possuíam acesso à tecnologia, foi instruída a disponibilização de cópias físicas das atividades.

Aos professores, coube o trabalho de criar os grupos no WhatsApp e estabelecer as regras de interação para a finalidade do grupo: “respeitar horários e datas estabelecidas pelo Professor/Educador, considerando o turno e horário de trabalho do mesmo” (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2020). As atividades deveriam ser compartilhadas no grupo as segundas-feiras, após a validação do pedagogo responsável.

No contexto das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a orientação estipulou que cada professor deveria ser a referência exclusiva de uma turma previamente designada pela gestão escolar. Outra particularidade consistiu na revisão dos conteúdos, a qual deveria ser encaminhada à Gerência de Educação de Jovens e Adultos para validação.

A interlocução entre a gestão municipal e as unidades escolares foi marcada pela comunicação. Por meio dos dirigentes escolares, foram aplicados questionários semanais para intermediar a organização da aplicação de atividades não presenciais ao longo do período. Em um trecho do documento, é feito um apelo para os profissionais nos seguintes termos: “É importante abraçarmos as novas possibilidades, para o sucesso deste programa e, muito além, para proporcionarmos atividades que permitam minimizar os impactos da inatividade escolar na vida do estudante” (RIBEIRÃO DAS NEVES, 2020).

Mostra-se relevante citar que o percurso de utilização do aplicativo supracitado também ocorreu em cidades vizinhas. Sobre o uso de tecnologias digitais durante o período pandêmico, Sousa (2023, p. 48) conclui que “o caminho utilizado pela maioria das escolas e seus professores, na RME-BH, foram os aplicativos de mensagens instantâneas WhatsApp e/ou Telegram, por serem recursos tecnológicos mais habituais, rápidos e práticos para as famílias e os alunos.”

Outro diferencial do município analisado foi a rapidez na implementação de estratégias para retomada da transmissão dos conteúdos. Enquanto alguns municípios (Belo Horizonte, por exemplo) instituíram os profissionais da educação sobre um regime de sobreaviso durante as primeiras fases da pandemia, Ribeirão das Neves se antecipou em tomar decisões mesmo em um cenário de imprevisibilidade sobre a duração e os perigos do fenômeno, o que se configurou um aspecto positivo, uma vez que promoveu a continuidade educacional e as ferramentas para adaptação à nova realidade.

Por fim, vale ressaltar que, apesar da flexibilização das regras e de todas as normativas para salvaguarda da educação durante a pandemia, nota-se o largo desafio em

garantir que todos os estudantes tivessem acesso aos materiais e às atividades pedagógicas, especificamente no município que já apresentava fortes traços das desigualdades educacionais.

## **6 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA**

Neste capítulo, delinearemos o cenário da pesquisa, começando com um sucinto retrospecto do município, seguido pela apresentação da instituição focalizada, a Escola Esperança, e uma análise detalhada do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

### **6.1 Breve Histórico da Cidade**

A confecção deste tópico foi procedida de uma pesquisa de campo na Biblioteca Pública Ilka M. Munhoz Gurgel, gerida pela prefeitura da cidade. A visita foi realizada no dia 22/09/2023 com o intuito de obter referências que contassem a história do município. Nesse local, foi encontrado apenas um exemplar que tratava de registros históricos. Para subsidiar as buscas, lançou-se mão de dados da PNAD realizada pelo IBGE em 2022.

O lócus deste estudo abrange o município de Ribeirão das Neves, que, em seus primórdios, durante a época do Brasil Colônia, no início do século XVIII, era um povoado conhecido como "Matas de Bento Pires". Na obra "Desenraizando os Caminhos", o historiador Régio Pereira (1988) afirma que o povoado de Ribeirão das Neves teve seu início mais preciso em 1794, quando foi construída a Capela de Nossa Senhora das Neves, vinculada à Paróquia do Curral D'el-Rei, localizada na Fazenda do Capitão José Luiz de Andrade.

Durante o período do Brasil Império, tornou-se um distrito e, já na época da República, em 1911, foi anexado ao município de Contagem. Entretanto, em 1938, ao perder sua autonomia como município, Contagem foi incorporada a Betim, juntamente com todos os seus distritos. Nesse mesmo ano, foi inaugurada a Penitenciária Agrícola de Neves. Entre 1944 e 1948, Ribeirão das Neves foi um distrito do município de Pedro Leopoldo (Pereira, 1988).

A cidade de Ribeirão das Neves foi oficialmente criada em 12 de dezembro de 1953 por meio da Lei nº 1039, quando conquistou sua emancipação do município de Pedro Leopoldo, atualmente os municípios limítrofes abrangem Belo Horizonte, Contagem, Esmeraldas, Pedro Leopoldo, Vespasiano e São José da Lapa.

Inicialmente, a economia da cidade estava centrada na agricultura, com ênfase na produção de hortaliças e legumes. No entanto, ao longo dos anos, a economia da região passou por mudanças significativas, especialmente com a chegada de grandes indústrias nos municípios vizinhos (Pereira, 1988). A Figura 6 ilustra a extensão territorial da cidade.

**Figura 6 – Localização Geográfica da Cidade**

Fonte: IBGE (2020).

O estigma associado à Penitenciária Agrícola de Neves perdurou com a inauguração de outras unidades prisionais desde então. Isso desencadeou um fluxo inicial de migração por parte dos familiares desses detentos, resultando na formação de um núcleo urbano. Paralelamente, tal situação desencorajou o crescimento econômico do município, além de provocar a desvalorização dos imóveis. Este último fator, a desvalorização imobiliária, tornou-se um atrativo para famílias de baixa renda a partir da década de 1950, como alternativa à especulação imobiliária experimentada em Belo Horizonte e nos demais municípios da Região Metropolitana. Assim, outro estigma marcou a cidade de Ribeirão das Neves, caracterizando-a como uma "cidade dormitório" (Pereira, 1988).

A população residente estimada no ano de 2022 foi de 329.794 habitantes, a extensão territorial é de 155.105 km<sup>2</sup> e a densidade demográfica é de 2.126,26 habitante por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Em relação ao trabalho e ao rendimento, em 2021, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2 salários mínimos. O número de pessoas empregadas formalmente era de 31.617, representando 9,26% da população total. Em 2010, 34,5% da população estava enquadrada na faixa de rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo (IBGE, 2022).

No contexto educacional de 2021, o registro apontou 39.808 matrículas no Ensino Fundamental e 11.102 no Ensino Médio. Quanto ao corpo docente, foram contabilizados 1.940

professores no Ensino Fundamental e 808 no Ensino Médio. Esses números foram distribuídos em 97 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 36 de Ensino Médio, conforme dados do IBGE (2022).

A trajetória do desenvolvimento educacional em Ribeirão das Neves teve início no século XIX, com o estabelecimento das primeiras instituições de ensino, majoritariamente privadas e voltadas para as classes mais privilegiadas. No começo do século XX, surgiram as primeiras escolas públicas municipais, ainda enfrentando desafios relacionados à infraestrutura precária e à falta de recursos. A partir da década de 1950, a educação no município iniciou um processo de expansão significativo, com a construção de novas escolas e a implementação de políticas públicas voltadas para o estímulo da educação (Pereira, 1988).

A primeira escola oficialmente construída na cidade foi a Escola Estadual José Pedro Pereira, na década de 1950, que continua ativa até os dias atuais, localizada no centro da cidade. A história desta escola desempenhou um papel importante na vida política do município, uma vez que sediou as primeiras eleições para a prefeitura da cidade. Na década de 1970, foi estabelecido o Ginásio Estadual de Ribeirão das Neves, tornando-se o principal centro educacional do município, oferecendo Ensino Médio e técnico. A partir dos anos 1990, a Educação Básica no município expandiu-se com a criação de novas escolas municipais e estaduais, bem como a implementação de programas de Educação de Jovens e Adultos.

A apresentação dos dados demográficos do município é relevante para compreender o acesso à educação em seu território. De acordo com os microdados do censo de 2020, há um total de 6.096 alunos matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade, dos quais 1.903 estão vinculados à rede municipal de educação em 17 estabelecimentos que oferecem essa modalidade.

Em resumo, Ribeirão das Neves é uma cidade que enfrentou e continua enfrentando diversos estigmas, como a caracterização como uma cidade dormitório. Apesar dos recentes avanços na infraestrutura e da chegada de novas indústrias, a cidade ainda abriga grande parte da população trabalhadora, que se desloca diariamente, muitas vezes em condições precárias, de transporte público, para os polos industriais e comerciais de Belo Horizonte e de Contagem.

## 6.2 Sobre a instituição analisada: Escola Esperança

Em busca de explorar um pouco mais de perto os impactos da pandemia no contexto da EJA no município, foi realizado contato com a instituição escolhida para pesquisa, localizada em um dos bairros mais antigos e também periféricos da cidade. Os registros analisados datam que a escola foi fundada em 1989.

Em prol de garantir o anonimato da instituição, ela será chamada pelo nome fictício de Escola Esperança. As percepções iniciais do local remetem a uma arquitetura bem próxima à de outras instituições escolares do município. A “porta de entrada” fica na secretaria, também denominada por muitos como coração da escola, a instalação em geral é colorida, recém-reformada e muito acolhedora e se fizeram notáveis os cuidados de manutenção empreendidos pela gestão.

Foi solicitado um momento de diálogo com a direção da escola, que prontamente atendeu. Durante essa conversa, realizou-se uma apresentação resumida da pesquisa, momento no qual se aproveitou para obter informações atualizadas sobre as características da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola e conhecer a trajetória profissional da gestora. A relação de longo vínculo profissional na instituição que foi relatada durante o primeiro contato culminou em um convite para que essa pessoa pudesse compartilhar suas percepções sobre a vivência diária dos alunos durante esse período por meio de uma entrevista.

Cabe mencionar que o espaço já era familiar à pesquisadora por dois motivos. Primeiro, pela atuação como secretária escolar (cargo efetivo que lida com o registro e controle documental dos estabelecimentos de ensino) no município, motivo pelo qual estava familiarizada com os padrões arquitetônicos e administrativos das escolas locais. Segundo, pela realização do estágio curricular mencionado na introdução. Muitas das expectativas em relação à política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram desconstruídas, o que motivou a investigação que constrói a pesquisa: compreender as mudanças nas turmas desde o período do estágio a fim de saber se os enredos se repetem com atores diferentes. Além disso, houve o interesse em compreender o impacto da pandemia na vida dessas pessoas.

O trabalho de caracterizar a instituição teve início por meio de dados públicos disponíveis na internet, grande parte ligados ao Censo Escolar, realizado de forma obrigatória anualmente por todos os estabelecimentos de ensino no país.

**Gráfico 5** - Evolução de Matrículas na EJA da Escola Esperança

Fonte: Elaboração própria. Dados Censo escolar (2023)

Seguindo a tendência do Gráfico 1, o Gráfico 5 retrata que a instituição analisada apresenta uma oscilação no número de matrículas nos últimos anos, tendo como maior quantitativo de matrículas o ano de 2021, ano em que ainda perdurava o Ensino Remoto Emergencial. Registra-se que não foram encontrados dados referentes à nota do IDEB, nem as taxas de rendimento por etapa escolar na plataforma QEd<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> A sigla "QEd" refere-se a "Qualidade da Educação". A plataforma é um projeto da Fundação Lemann e Meritt, tem como objetivo fornecer informações educacionais de maneira acessível para a comunidade, pais, educadores, gestores escolares e demais interessados. Ela disponibiliza dados sobre o desempenho das escolas em avaliações nacionais, permitindo a comparação entre instituições de ensino.

**Figura 7** – Instalações físicas sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2023).

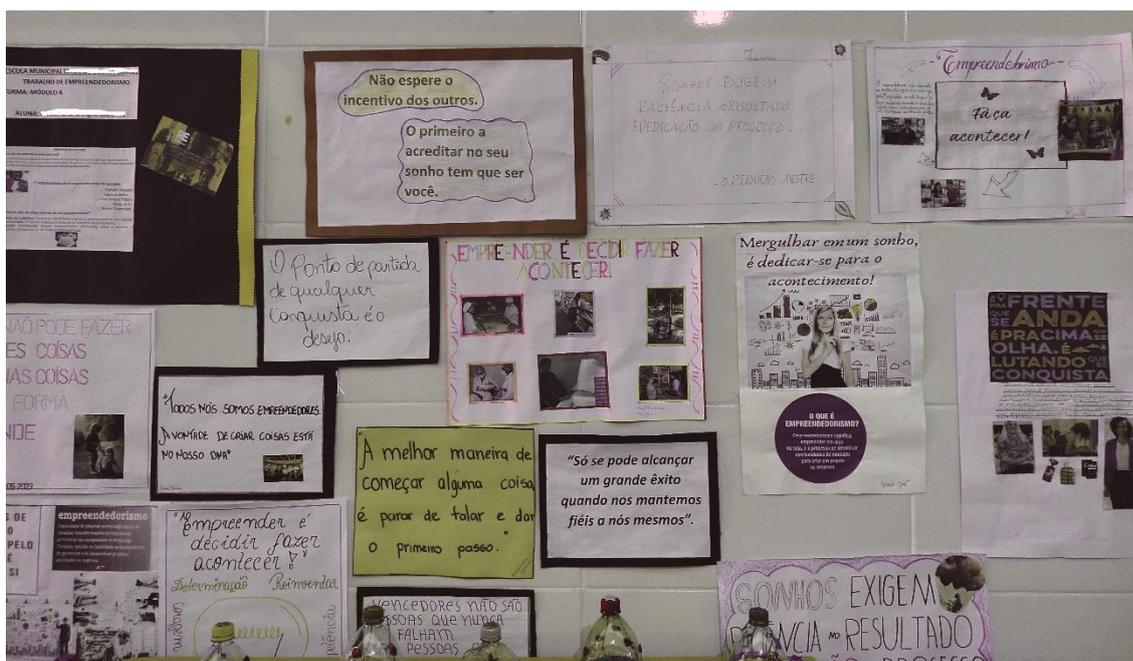
Conforme a figura 7, as salas de aula apresentam uma estrutura padrão, equipadas com mural, quadro branco, armário, ventilador, cortinas e carteira novas.

Durante todo o período em que estive em campo, utilizei um caderno de registro para anotar algumas das impressões mais marcantes. Foi notável a colaboração da comunidade escolar ao longo da pesquisa, tanto por parte dos professores, que prontamente dedicaram um breve momento de suas aulas para a apresentação, quanto por parte dos alunos. Vale ressaltar que, durante uma abordagem após uma das entrevistas, recebi um abraço de uma das entrevistadas, gesto testemunhado por uma das turmas. Nesse momento, estava prestes a entrar na sala de aula para convidar os alunos a participarem da pesquisa. Após o episódio, alguns alunos se voluntariaram prontamente. A cena, ocorrida de maneira espontânea, transmitiu confiança, visto que um pesquisador, muitas vezes, é um ator desconhecido e, nos primeiros contatos, é natural despertar dúvidas no campo de atuação.

No intervalo das aulas, enquanto os alunos realizavam a refeição, tive a oportunidade de visitar a secretaria da escola. O objetivo era obter arquivos, normativas e circulares que foram encaminhados à escola durante o período em questão. Com presteza, a secretária localizou um arquivo de extrema relevância para a pesquisa: trata-se do documento orientador analisado no tópico sobre a implantação do ERE no município. Após obter a autorização da gestora, o documento foi disponibilizado para análise.

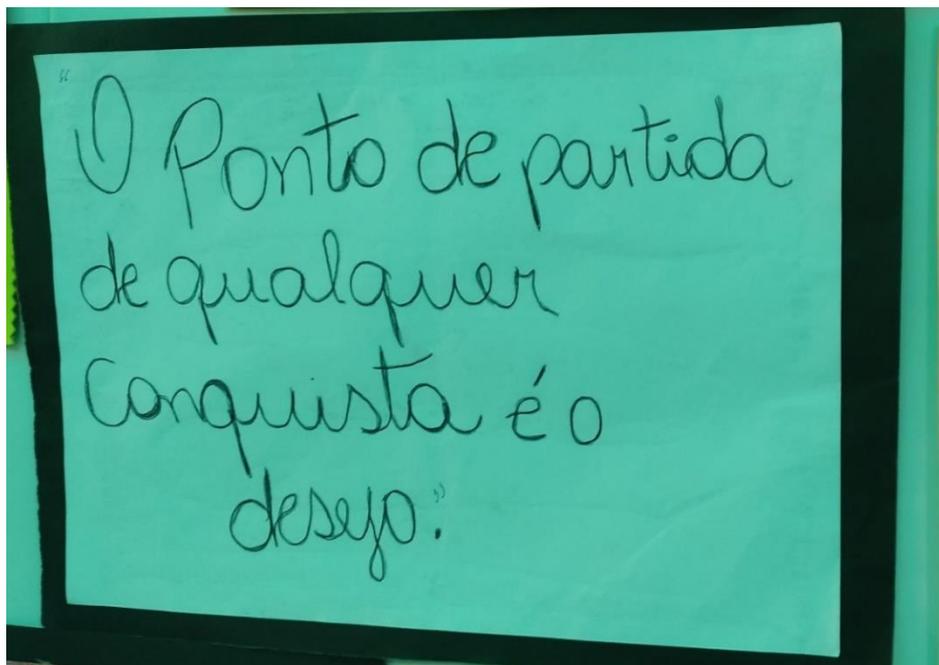
Em uma das visitas à escola, recebi o convite para participar das atividades de um sábado letivo, data na qual estava prevista a exposição de trabalhos realizados por alunos de todas as modalidades da escola, além de jogos e propostas de integração entre a comunidade escolar. Ao percorrer o ambiente, reencontrei alguns dos colaboradores da pesquisa e pedi que me direcionassem até o mural onde haviam exposto seus trabalhos manuais.

**Figura 8** – Mural de atividades dos alunos da EJA Escola Esperança



Fonte: Acervo da autora (2023).

**Figura 9** – Mural de atividades dos alunos da EJA Escola Esperança



Fonte: Acervo da autora (2023).

Os trabalhos, como expressam as Figuras 8 e 9, abrangem questões de empreendedorismo e frases motivacionais. Os alunos mostravam orgulhosos suas produções e pode-se registrar mais algumas anotações no caderno de registro quanto às características do ambiente e do grupo pesquisado.

### **6.3 Análise do Projeto Político Pedagógico – PPP**

Relacionado as normativas de funcionamento à escola, foi feita análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento que traduz a identidade da instituição, publicado em 2019. São ofertadas as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, nos turnos, manhã, tarde e a EJA, que tem funcionamento à noite; dispõe de 10 salas de aula, biblioteca, sanitários com acessibilidade e uma quadra sem cobertura. A escola fornece duas refeições para todos os alunos; no caso da EJA (desjejum e jantar) com cardápios supervisionados por nutricionistas em conformidade com normativas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O documento tem como base a LDB nº 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Em sua justificativa,

o desenvolvimento do PPP não deve abranger meramente um ato burocrático, mas sim um projeto concreto que envolva todos os segmentos da comunidade escolar, com intuito de superar a desfragmentação da prática educativa.

Importante salientar que esse texto adverte sobre a realidade sociocultural em que a instituição está inserida, carente de políticas públicas, bem como a relevância da função social da escola nos seguintes termos:

A comunidade em que nossa escola está inserida é muito carente no aspecto sociocultural, pois, no entorno não existem parques, cinemas, teatros etc e o deslocamento para outro município muitas vezes pode inviabilizar o acesso a eventos culturais. Nesse sentido, por meio da escola esse aspecto pode ser melhorado principalmente se a família estiver engajada em todas as etapas do desenvolvimento e da prática escolar, acompanhando nossos alunos e permitindo que os mesmos possam desfrutar das oportunidades disponibilizadas pela escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 12)

#### Quadro 4 – Missão, visão e objetivo geral da instituição

Missão	Oferecer um ensino direcionado para formação de um ser humano completo.
Visão	Ser efetivamente uma escola de referência pelo trabalho educacional desenvolvido, com vistas a oportunizar o crescimento pessoal dos alunos, com um olhar comprometido para o sucesso da aprendizagem.
Objetivo Geral	Desenvolver um planejamento participativo, democrático, orientador de um trabalho reflexivo e crítico, aberto e flexível, voltado aos interesses, às necessidades e a realidade dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do PPP 2019 (2023).

O Quadro 4 apresenta os preceitos orientadores de condução das atividades, visando a criação de um ambiente propício para iniciação do processo de alfabetização, para as modalidades ofertadas pela instituição.

O quadro de servidores compreende: 25 professores, 2 professores eventuais, 6 educadores, 2 auxiliares de biblioteca, 2 pedagogas, 2 secretárias escolares, 2 cantineiras, 3 auxiliares de serviço escolar, 1 guarda patrimonial, 1 diretora e 1 vice-diretora.

O documento tem, nos dizeres iniciais, uma frase que chama atenção: “em todos os encontros para elaboração do PPP da nossa escola, reafirmamos a importância da valorização das experiências vivenciadas por nossos alunos como forma efetiva de uma aprendizagem significativa” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO DAS NEVES, 2019). Esse trecho demonstra o cuidado em considerar o valor das experiências e corrobora com aspectos da filosofia de Freire (2011) na preservação do diálogo e na horizontalidade entre o educando e os demais segmentos da instituição, tanto que as obras do autor constam no referencial teórico do documento.

Dentre os objetivos do documento, ressalta-se a criação de um ambiente afetivo para iniciação do processo de alfabetização que compreende da Educação Infantil à EJA e o estabelecimento de estratégias para diminuir a evasão escolar, como levar a comunidade para dentro da escola e garantir a participação dos alunos na sala de aula por meio de jogos.

A menção do problema da evasão no documento é justificada por ser um problema institucional antigo a ser enfrentado pela gestão da educação, tanto no Brasil como nos demais países da América Latina em todos os níveis de ensino. O termo é definido por Arroyo (1993) como uma questão social complexa, oriunda da desigualdade de classes no país, uma vez que a interrupção dos níveis de estudo gera prejuízos para a sociedade, à mercê do desemprego e perpetuando o ciclo de exclusão.

Ainda sobre o fenômeno da evasão, dados de um estudo inédito conduzido pelo Ipec em colaboração com o UNICEF apresentam dados surpreendentes: aproximadamente 2 milhões de jovens, entre 11 e 19 anos, que não concluíram a Educação Básica, abandonaram a escola no Brasil. Essa parcela representa 11% do conjunto total de participantes investigados (UNICEF, 2022).

Por fim, seguindo um ordenamento clássico de um instrumento de planejamento, (planejamento, execução, controle e avaliação), o fim do documento prevê que avaliação deve ocorrer na periodicidade anual por meio de assembleias que contem com a participação de toda comunidade escolar em prol da discussão e da reavaliação em busca de corrigir erros encontrados ao longo do processo.

## 7 A ENTREVISTA: DESCOBRINDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

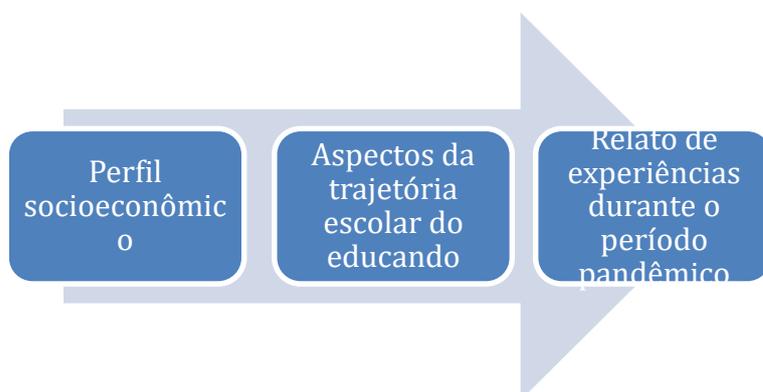
Retomando a proposta inicial desta pesquisa, a análise dos materiais empíricos se orientou em compreender o perfil, bem como os desafios e as possibilidades dos educandos da EJA e as políticas aplicadas durante o período pandêmico.

As análises das entrevistas dialogam com a discussão teórica já apresentada, mais precisamente com autores utilizados no referencial teórico e os demais autores que se debruçaram a descrever e analisar o perfil histórico da EJA e suas especificidades diante da crise de emergência sanitária. Sobre a interpretação das entrevistas, os achados aqui apresentados não são frutos de meras reflexões e da predisposição do lugar de pesquisadora, contudo, as percepções carregadas como aluna e como profissional da área da educação não foram omitidas, pois conforme relatam Costa e Costa (2019, p. 1.330):

É importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Consoante a metodologia escolhida, a análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016), a partir da leitura das entrevistas transcritas, criou-se categorias de análise ou conjuntos analíticos. A integração de elementos que possuem características em comum seguiu a organização de três conjuntos, conforme a figura abaixo para obtenção das informações.

**Figura 10** – Organização de conjuntos de elementos em comum



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

## 7.1 Perfil Socioeconômico dos educandos

A partir de dados coletados nas entrevistas, neste tópico buscou-se conhecer a realidade social do sujeito. Traçar o perfil socioeconômico dos alunos da EJA é importante para compreender as especificidades dessa população. Neste estudo, buscou-se analisar esse perfil a partir de dados coletados de cinco alunos da EJA. Aqui, em conformidade com a necessidade de anonimato dos participantes, os nomes descritos são fictícios.

**Quadro 5** – Demonstração panorâmica do perfil socioeconômico dos educandos participantes

EDUCANDO	IDADE	GÊNERO	ESTADO CIVIL	COR/RAÇA	PROFISSÃO	RENDA FAMILIAR
Safira	48	Feminino	Separada	Parda	Diarista	R\$1.000,00
Esmeralda	60	Feminino	Casada	Branca	Dona de casa	R\$3.000,00
Agatha	61	Feminino	Casada	Branca	Dona de casa	R\$ 2.640,00
Apolo	66	Masculino	Casado	Pardo	Aposentado	R\$2.500,00
Dionísio	65	Masculino	Solteiro	Preto	Pedreiro	R\$ 1.500,00

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Quadro 5, notam-se as expressões de predominância e diversidade, característica intrínseca ao sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que essa modalidade de ensino acolhe diferentes trajetórias e identidades. Conforme defende Freire (2011), a EJA, mais que qualquer outra modalidade educativa, implica o encontro e o respeito às diversidades culturais, de gênero, de raça, de classe social.

O estudo de dados demográficos e socioeconômicos, mesmo em menor escala (amostra de cinco indivíduos), fornece informações relevantes para a compreensão da dinâmica social existente em um determinado grupo e que representam uma pequena proporção das múltiplas identidades que caracterizam a modalidade dentro do contexto pesquisado. Ao analisar características como idade, sexo, estado civil, cor da pele ou etnia, ocupação e renda mensal, podem ser identificados padrões e nuances que refletem a complexidade do público.

A variação da faixa etária, entre 48 a 66 anos, indica a presença de um grupo mais maduro. A predominância feminina retrata uma estrutura demográfica específica, que tem consequências nas estruturas sociais relacionadas com o gênero. A diversidade dos estados civis destaca a diversidade de experiências familiares na amostra.

A inclusão de categorias raciais destaca a importância de considerar a diversidade racial na análise dos fenômenos sociais. Estas categorias não são apenas descritores biológicos, mas construções sociais que moldam as experiências individuais e coletivas. Em relação à cor/etnia, observa-se a predominância de pessoas auto identificadas como negras<sup>14</sup> (pretos/pardos), totalizando em percentuais 60% negros e 40 % brancos.

No Brasil, país com histórico de desigualdade e discriminação racial, a EJA enfrenta desafios específicos que requerem análise crítica. Grupos negros, muitas vezes sub-representados e mal atendidos no sistema educacional, encontraram na EJA uma oportunidade para retomar os estudos. No entanto, permanecem barreiras relacionadas à inclusão, à equidade e à valorização da diversidade racial.

Nessa seara, Nilma Lino Gomes (2005, p. 90) diz que:

[...] Pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial. É por isso que o movimento negro vem se organizando politicamente de maneira diversa da sociedade atual e cobrando uma postura explícita da escola, das políticas educacionais e dos programas sociais e culturais já existentes que considerem a importância da “raça” e desenvolvam projetos e políticas de inclusão não somente social, mas também racial.

---

<sup>14</sup> Nesta análise de dados as categorias relativas a racialidade “preto” e “pardo” foram agrupadas em conjunto para representar a população negra.

Observa-se diferentes ocupações, como diarista, donas de casa, aposentado e pedreiro, que refletem diferentes atuações profissionais na sociedade e apresentam diferentes contribuições econômicas e sociais. Ressalta-se que, em sua maioria, são ocupações com menor valorização remuneratória e que não demandam uma formação específica. A análise da renda mensal revela diferenças socioeconômicas na amostra, com valores que variam de R\$ 1.000,00 a R\$ 3.000,00. Esta diversidade de rendimentos é fundamental para compreender as desigualdades no acesso a recursos e oportunidades.

Ainda no que diz respeito à ocupação principal, cabe destacar que, embora uma parcela dos entrevistados esteja atualmente fora do mercado de trabalho, há indícios, com base nas entrevistas e anotações do caderno de registro, de que esses alunos possuam experiência prévia, vendendo sua força de trabalho. São trabalhadores que tiveram a primeira oportunidade de ingressar em uma sala de aula ou que, após experiências truncadas e um hiato de tempo, retornaram aos estudos. Ao analisar os percursos de vida dos colaboradores, vê-se que as condições de sobrevivência cobraram outras tarefas e, com isso, via de regra, eles ocuparam funções de menor prestígio e remuneração. Muitas vezes, essas condições são decorrentes da reprodução de um passado familiar de exclusão e vivência da desigualdade social.

Cabe mencionar que, no caso da entrevistada Safira, parte da renda familiar é composta com a renda do programa federal Bolsa Família. Já no caso da entrevistada Agatha, a renda é complementada pela venda de cosméticos de catálogos que realiza de forma eventual.

#### **Quadro 6** – Detalhamento de contexto familiar dos educandos

Educandos	Tempo que reside no município	Composição do grupo familiar	Quantidade de filhos	Grau de instrução dos filhos
Safira	48 anos	Reside com seu filho e com uma sobrinha	1	Ensino fundamental em andamento
Esmeralda	26 anos	Reside com o marido e a filha	1	Graduação
Agatha	32 anos	Reside com o marido	4	Graduação e Ensino Médio
Apolo	32 anos	Reside com a esposa	2	Graduação e Ensino Médio
Dionísio	16 anos	Reside com a companheira	1	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 6 fornece de forma mais detalhada a composição do grupo familiar de cada entrevistado. 100% dos educandos dessa pesquisa residem no município analisado; a maioria por décadas. A composição familiar abrange cônjuge e/ou filhos. Em relação ao grau de instrução dos filhos, interessante notar que quase a unanimidade afirmou que concluíram ou estão matriculados no Ensino Básico.

Ao longo da pesquisa, a diretora alertou sobre uma narrativa singular que envolvia um aluno da instituição, cuja história se assemelhava a enredos típicos de programas televisivos exibidos aos domingos à tarde. Surpreendentemente, essa história era real, e o referido aluno, que também foi um dos entrevistados, compartilhou detalhes durante a abordagem sobre a composição familiar. Durante o período da pandemia, por meio de grupos de WhatsApp criados, ele observou que uma integrante coincidentemente tinha o mesmo nome de sua filha. Ao relatar o ocorrido à direção, foi feita uma verificação documental e constatou-se que, de fato, tratavam-se de pai e filha. Este reencontro, impulsionado pela casualidade do destino na mesma escola, foi descrito pelo entrevistado com grande emoção. Além de reencontrar a filha, ele revelou a descoberta emocionante de que agora é avô.

Esta exposição forneceu uma análise inicial do perfil socioeconômico de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aqui, não se pretende afirmar que este seja o retrato fiel de toda uma modalidade, visto que este estudo é limitado ao pequeno grupo de entrevistados. No entanto, cabe ressaltar que o relatório final apresenta uma proporção relevante para as pretensões desta pesquisa e tais dados consignados a outros trabalhos correlatos podem inclusive servir de auxílio no debate de políticas públicas a serem implantadas pelo poder público.

Os resultados indicam uma paridade em relação ao sexo, ao estado civil e à cor/etnia, bem como analisado por Arroyo (2017), que compreende a EJA como modalidade de diversidade de idades e experiências, além de abordar os desafios sociais e econômicos que grande parte dos estudantes enfrentam. Esses dados auxiliam a compreender a realidade socioeconômica dessa população específica e podem amparar na formulação de políticas e estratégias educacionais mais efetivas para os alunos da EJA.

## **7.2 Relatos sobre aspectos da trajetória escolar antes e após a EJA**

Nessa explanação, busca-se descrever o conjunto de representações sociais sobre a trajetória escolar do aluno. Normalmente, um grupo que contém características similares possui muitos pontos em comum, entretanto, há de se considerar que sempre é possível existir diversidade de vivências em um mesmo segmento, por isso essa diferenciação também será abordada.

**Tabela 1** – Você frequentou escola antes de tentar a EJA?

<b>Respostas</b>	<b>Total</b>	<b>(%)</b>
<b>SIM</b>	<b>03</b>	<b>60 %</b>
<b>NÃO</b>	<b>02</b>	<b>40 %</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme a Tabela 1, a maior parte dos entrevistados disseram que já tiveram experiências escolares antes de ingressar na EJA. Como já mencionado, em sua maioria, os estudantes da EJA têm uma vida escolar permeada por caminhos truncados e que, após um hiato de tempo, retornam aos bancos escolares. Baseado nisso, esse tópico pleiteou informações sobre as vivências pregressas dos educandos e as possíveis comparações entre as modalidades cursadas pelos alunos.

Sobre as diferenças entre a escola que Esmeralda frequentou e a EJA, ela afirma que considera a EJA mais completa e que tem aprendido aos poucos. Sobre o primeiro contato em sala de aula anterior à EJA, ela afirma que:

A minha mãe, quando eu tinha quinze anos, ela colocou uma professorinha da cidade (...). Aí, ela colocou ela pra ensinar só um pouquinho, porque a minha mãe também não tinha leitura, né? Ela assinava só o nome. E lia algumas palavrinhas também. Aí ela arrumou essa professorinha de uma cidadezinha pequena. Ela deu dois meses de aula. O que uma pessoa aprende em dois meses? É difícil, né? Mas mesmo assim eu aprendi a assinar meu nome (Esmeralda).

Continuando o relato, ela frequentou um projeto social de alfabetização ofertado por uma entidade em um bairro próximo da escola pesquisada, que posteriormente foi fechado. Sobre o tempo o qual viveu essa experiência, ela menciona que:

A gente começou a ter tanto de gente. A sala cheia, não tinha nem espaço. Calor, muito calor! A sala ficava aqui, parece que o calor aumenta. Aí quando ia começando

assim lá pro meio do ano que esfriava. O povo sumia. Foi sumindo, sumindo, aí foi diminuindo, diminuindo... Tinha dia que tinha dois alunos, tinha dia que era eu e uma outra colega (Esmeralda).

A educanda Safira, de forma mais sucinta, quando perguntada se já frequentou a escola em algum momento, disse que sim e acredita que a EJA não é diferente de outras escolas que ela já passou. A interpretação dessa fala com base no que foi dito e nas expressões da entrevistada parte da ideia de que a EJA não é inferior e tem as mesmas potencialidades de outras modalidades.

Ao analisar os relatos, nota-se um aspecto de resiliência na fala de Esmeralda, que, mesmo inserida em condições adversas, frequentou outros ambientes em busca de se alfabetizar.

Retornar à escola não é uma tarefa fácil para quem já está afastado há tanto tempo. É preciso enfrentar, inicialmente, as suas lutas internas ao tomar essa decisão. Afinal, é necessário confrontar novamente tudo aquilo que se tentou evitar por tanto tempo e que motivou a desistência. É preciso lidar com a desconfiança, a imaturidade, as dificuldades de interação e aprendizagem, o bullying, enfim, todas as adversidades pelas quais se lutou durante tanto tempo. A coragem se torna a maior companheira (Silva, 2022, p. 15).

Mesmo em se tratando da EJA, modalidade com intuito de equalizar as oportunidades de ensino, ainda persistem elementos de exclusão escolar, reflexo da lógica reprodutivista da sociedade capitalista. Observa-se que, para esse público, a EJA é vista como a última porta, ou o último ônibus para transportar esperanças. Segundo Arroyo (2017), nunca foi fácil reverter as hierarquias escolares, sociais e sexuais, das quais são vítimas históricas. O desafio de retornar à escola após um longo afastamento é destacado como uma tarefa árdua, que exige o enfrentamento das lutas internas e a coragem necessária para enfrentar os obstáculos que podem resultar na desistência.

### 7.2.1 Motivos que levaram a interrupção dos estudos ou a não ingressar na escola

#### **Quadro 7** – Fatores que levaram à interrupção ou ao não ingresso na escola

Identificação	Respostas
---------------	-----------

Safira	“Por que eu fiquei ajudando meus pais a fazer as coisas. Trabalhar”.
Esmeralda	“Eu nasci de uma família grande, meu pai era alcoólatra e tanto fazia água subir, descer dava na mesma.” Continua “e sempre eu pedia pra ele me ensinar, pai me ensina, eu era louca pra estudar!”.
Agatha	“Porque minha mãe, quando ela ficou viúva, ela me tirou da escola pra ajudar ela em casa. E eu chorei e eu tinha vontade de estudar. Aí eu vim trabalhar em casa de família aí comecei a namorar, casei nova. E complementa Casei novinha, com 16 anos, meu primeiro namorado” Já fui arrumando filho né? Direto aí arrumei quatro.”
Apolo	“Ah porque lá na roça os pais não tinha aquele negócio, vá pra escola, não sei o que tem lá e tal eu comecei, aí fiz até o segundo ano aí parei também e tô voltando agora.”
Dionísio	“Eu fui criado só mato. Sou da região dos índios só era só mato mesmo. Só tinha as casinhas mesmo. Nunca estudei na vida. E aí cresci sem estudar. Mas é meu sonho toda vida, eu nunca desisti.”

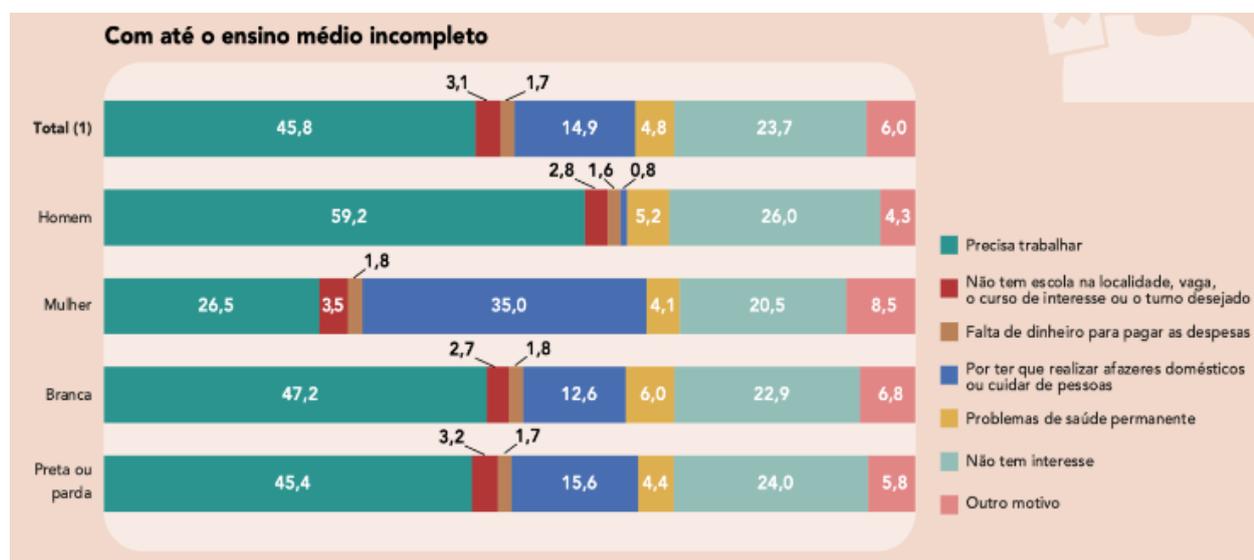
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 7 categoriza as falas relacionadas às motivações de distorção de idade/série além da necessidade do trabalho precoce, o que é latente como fator de não escolarização na escuta das entrevistas. Outras questões são a falta de oferta e as condições de abuso, em especial no caso das mulheres entrevistadas, as quais compartilharam vivências em que a condição de gênero ressalta um desfavorecimento relacionado às responsabilidades domésticas ou até mesmo por questões sexistas. Isso pode ser observado nas falas da entrevistada Agatha, que relatou a necessidade de cuidar da família, e da entrevistada

Esmeralda, a qual o pai não permitia estudar, mesmo ele sendo professor. Nos termos da entrevistada: “Não me ensinou. Eu falo que é crueldade. Crueldade!” (Esmeralda).

Uma pesquisa realizada pelo IBGE (2022), ilustrada pelo Gráfico 6, expressa os motivos de não frequência em escola, curso de educação profissional ou de pré-vestibular entre pessoas de 15 a 29 anos de idade. O levantamento ressaltou como principal motivo a necessidade de trabalho, considerado por 48,8%; já dados específicos de entrevistadas do sexo feminino apontam que o segundo maior motivo, com 35%, se trata da necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas.

**Gráfico 6** – Motivos de não frequência



Fonte: IBGE (2022).

As demonstrações do levantamento feito pelo IBGE a nível nacional correlacionam com os dados encontrados desta pesquisa, uma vez que a necessidade de trabalho figura como um fator causador do abandono ou do não ingresso na escola. Ressalta-se também o peso das atribuições domésticas que pairam sobre as mulheres e furtam a possibilidade de frequentar a escola. Vê-se, nas indagações dos entrevistados Agatha, Esmeralda e Dionisio, uma grande lamentação pelas condições que lhe foram impostas e que provocaram a exclusão das instituições de ensino.

Ao analisar as vivências escolares dos educandos, vê-se que as condições sociais de exclusão social que embargavam a continuidade dos estudos dos participantes coadunam

exatamente com a percepção de Arroyo (2015, p. 24), quando diz que os alunos jovens e adultos “antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia ao trabalho e à sobrevivência”.

### 7.2.2 Importância da EJA na vida do educando e o que tem aprendido

Essa seção ressalta algumas das narrativas que abrangem a importância da EJA para os indivíduos entrevistados e as aplicações do que têm aprendido em seu respectivo cotidiano.

Sobre o que tem aprendido na EJA, Safira afirma que gosta de Matemática: “Ah, continha. Eu gosto de fazer várias contas. Aí eu vou e acerto. Tem umas que eu acerto, tem umas que eu erro” (Safira). Para ela, a importância da EJA é descrita de forma enfática: “Pra mim é tudo! Meu sonho é aprender ler e escrever” (Safira).

Esmeralda diz: “eu não sabia nem olhar o vencimento de uma conta de água. Agora eu sei! É muito bom aprender ler e escrever, é muito bom!” A frase de Esmeralda expressa uma experiência de empoderamento por meio da educação, destacando a importância do aprendizado básico, como a leitura e a escrita na vida cotidiana. O trecho “é muito bom aprender a ler e escrever” insinua uma valorização pessoal e um reconhecimento do potencial positivo da educação na vida das pessoas ao proporcionar autonomia e participação plena na sociedade.

Corroborando as escutas dos entrevistados, percebe-se que ler e escrever são competências sociais de suma importância. Freire (1989), na obra *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*, explora a relação entre leitura, educação e transformação social. O autor parte da premissa de que a leitura vai além da decodificação de palavras; é um ato de compreensão crítica e reflexiva, capaz de libertar as pessoas das amarras da opressão, logo, não adianta conscientizar pessoas se elas não usufruírem da condição de ler como mundo lhe cobra efetivamente.

A educanda Agatha disse, em entrevista, que eventualmente realiza vendas de cosméticos e que utiliza o conhecimento da sala de aula no seu cotidiano. Ela afirma: “A gente aprende coisa nova, né? Que a gente tinha vontade de aprender quando era mais nova” (Agatha).

Oh, eu aprendi bastante? De tudo um pouco, né? Eu não sabia matemática principalmente que eu era, eu sou ruim em matemática igual as continha, que eu tenho dificuldade pra aprender, né? Aí já melhorei bastante, errava muito na tabuada eu tinha esquecido tudo aí eu já aprendi ela de novo, é muito importante! (Agatha)

O educando Apolo afirma que “eu acho bom, a EJA tem muita importância” e prossegue “ah, eu aprendi bastante coisinha. Por exemplo, assim. Assinar algum papel, se vai dar uma coisa pra preencher eu tinha dificuldade, hoje não, se me dá eu preencho, tranquilo” (Apolo).

O educando Dionísio diz: “Nossa, a importância da EJA na minha vida é muito, sabe o que é muito? Nossa eu respeito e tenho muito carinho pela EJA, diretora, professora”, e continua em tom de entusiasmo: “Se Deus quiser vou formar aqui e quem sabe um dia você vai me entrevistar de novo (risos) eu lendo uma frase para você! Graças a Deus já sei fazer meu nome e ler um pouquinho” (Dionísio).

Eu trabalho até as seis horas eu chego em casa tomo banho correndo, mas não desisto, meu sonho é aprender, entendeu? Aprendi muitas coisas, aprendi meu nome, falar algumas coisas eu era muito tímido, já leio algumas palavras. Nunca pensei que com a minha idade quase 66 anos eu ia estudar. Trabalho de pedreiro tenho que usar leitura, medir, cê vê uma tinta, uma cerâmica [...] (Dionísio).

A narrativa de Dionísio chama atenção quando ela afirma que “[...] A pior coisa que tem na vida é a pessoa não saber nada, Deus me perdoe pela palavra, mas a pessoa que não sabe nada é cego!” (Dionísio). Esse relato expressa o quanto a educação representa um instrumento que possibilita enxergar novos horizontes, em outras palavras, age como instrumento de libertação. hooks (2017) aborda a educação como prática da liberdade — não como privilégio, mas como serviço — o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica e criativa com a realidade e descobrem como participar na transformação de seu mundo.

É relevante pensar nas falas sobre as novas perspectivas de mudança de realidade quando um educando passa pela EJA, por isso, a ênfase deste tópico é o impacto da alfabetização, do letramento e do numeramento, relatado pelos entrevistados. Freire (2011) trata a educação como modo de mudança social e libertação e é isso que se observa quando os educandos falam da importância da EJA nas suas vidas.

Também é possível notar, nas falas dos alunos, a relação de afeto e de gratidão pela EJA e pelos profissionais da educação. Ao promover um diálogo significativo e respeitoso, a educação, segundo Freire (2002), se torna mais afetiva, pois reconhece a importância das

relações interpessoais na construção do conhecimento. O afeto, nesse contexto, está relacionado à empatia, ao respeito mútuo e à compreensão das emoções dos educandos.

O autor sabiamente advertiu que:

Nenhuma formação docente autêntica pode desconsiderar, por um lado, o cultivo da criticidade que envolve a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, e por outro lado, sem reconhecer a importância das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 2002, p. 24).

Percebe-se que o que é aprendido em sala de aula permite um modelo de aprendizagem expressiva, de modo que o conteúdo compartilhado possibilite oportunidades aos educandos e, assim, possam utilizar o conhecimento em seu cotidiano e assumir os destinos de parte de suas próprias histórias. Por mais que a alguns olhares o letramento e numeramento possam soar como de menor importância, na vida concreta, no cotidiano diário dos sujeitos entrevistados na pesquisa, os impactos positivos são incomensuráveis.

### 7.2.3 Educação como direito?

A partir dessa indagação, procura-se entender qual é a perspectiva dos alunos com relação à acessibilidade aos direitos garantidos constitucionalmente. Antes de fazer essa pergunta, foi feita uma pequena introdução ressaltando a legitimidade constitucional dessa garantia para que as respostas pudessem ser em conformidade com a pergunta, uma vez que esta temática poderia abrir um leque de inúmeras interpretações.

Destacam-se as seguintes falas sobre a concepção dos educandos sobre a acessibilidade ao direito à educação:

Se todo mundo quiser é bom a pessoa vim estudar e aprender, mas nem é todo mundo que quer estudar com fé. Aprender nunca é tarde, educação é um direito de todo mundo, de todo ser humano! (Safira)

Eu acho que todo mundo tem direito, mas nem todo mundo vem (Esmeralda).

Sim, mas nem todos tem acesso à educação (Agatha).

É um direito. De todos! (Apolo)

A moça eu não sei não. Vai da gente, mas do interesse da pessoa. Porque tem muita oportunidade. Agora tem. E no meu tempo não tinha. Mas agora tem mas aí vai de nós né? Interesse (Dionísio).

A partir das escutas infere-se que os entrevistados acreditam que a oferta de educação no seu contexto social é acessível, entretanto denotam que nem todos estão abertos para retornar as salas de aula, essa concepção é expressa nas falas de Esmeralda, Safira e Dionísio.

É perceptível que as falas carregam um discurso massificado de teor meritocrático quanto ao acesso à educação. Isso demonstra uma condição de não saber que existe uma estrutura social que, muitas vezes, impõe condições que atropelam o desejo e as condições básicas para se escolarizar. Nesse escopo, Pinto (1982, p. 82) vem nos dizer que existe um erro sociológico ao supor que o adulto é o culpado por sua própria ignorância: “Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência”.

Ao apontar caminhos para a condição de injustiças que permeiam as trajetórias dos alunos da EJA, Arroyo (2017, p. 100), ao discutir o direito do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à educação e justiça, destaca que para progredir nessas questões e interromper a reprodução de injustiças sociais, das quais a própria escola da EJA é vítima, é essencial que os currículos de formação de professores ofereçam uma compreensão aprofundada “sobre quais mecanismos e práticas escolares reforçam seu injusto viver”.

Essa visão do direito do saber foi debatida por Arroyo (2017, p. 150), que elabora o direito do público em compreender o núcleo que dá sentido à sua vida em sociedade: “Entender os processos de sermos submetidos às relações sociais, classistas, racistas, sexistas de produção e de trabalho em que produzimos nossas identidades, nossos saberes”.

Nessa discussão, Costa e Machado (2017) advertem que não se deve reduzir a EJA no papel de escolarização, opostamente, é fundamental reconhecer a luta pelo direito à educação. Implica, para além de acesso à escola, a construção de conhecimento que está dentro do mundo da cultura do trabalho e nos mais diversos espaços de convívio social em que o jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. Assim, entende-se que a busca pelo direito à educação na EJA transcende as paredes da escola, abraçando a construção de saberes nos espaços do trabalho e convívio social, promovendo a formação integral dos sujeitos envolvidos.

#### 7.2.4 Perspectiva de caminhos após a EJA

A educanda Safira, quando perguntada sobre os planos após concluir a EJA, com muita emoção, diz “ah se Deus permitir se eu chegar a formar eu queria ser professora, dos pequenininhos” (Safira). Segundo ela, após passar pela EJA, desenvolveu esse interesse. Ela complementa “assim, eu posso estar cansada de um trabalho o dia inteiro, quando dá de tarde eu estou pondo o uniforme e venho” (Safira).

O interesse em prosseguir com os estudos tornou-se factível devido à abertura de novas possibilidades a serem almeçadas. Isso acontece tanto por influência e apoio de docentes quanto pelo novo significado que a educação assume na vida dos sujeitos, que passam a acreditar mais em si.

A educanda Esmeralda comenta sobre os planos após a conclusão da EJA:

Eu só quero aprender ler bem e escreve ler bem que eu tenho tanta vontade de ler muito bem, escrever muito bem, mas assim eu não tenho pretensão não [de prosseguir com os estudos] porque se eu tivesse facilidade de aprender, cabeça boa pra aprender aí eu queria, quando eu vejo assim aquelas pessoas de oitenta, ontem mesmo eu vi um senhor de oitenta eu acho formando em engenharia nossa eu falei assim, eu queria ter a boa cabeça desse moço porque eu não pretendo fazer essas coisas porque eu tenho dificuldade pra aprender (Esmeralda).

O educando Dionísio afirma: “Ah, moça, eu tenho um plano, montar um negócio pra mim”. Ele começou a ter os planos depois que entrou na EJA, salientando que o conteúdo oferecido foi intrínseco para confiança e para o engajamento a essas novas possibilidades: “depois que eu comecei a entender que o estudo é importante, quero seguir em frente!” (Dionísio)

Pode-se inferir, a partir do que foi expresso pelos educandos, que, após a passagem pela EJA, foi estimulada uma autoestima que influencia as perspectivas em relação ao futuro, ou seja, quando os estudantes se sentem mais confiantes, manifestam o desejo de avançar com a formação após EJA, como no caso de Safira, que quer se tornar professora, e de Dionísio, que pretende empreender.

Sobre os demais entrevistados, Apolo afirmou não ter perspectivas após a finalização do ciclo e Agatha afirmou que ainda não tem certeza sobre os planos futuros. Esmeralda, disse que almeja apenas aprender a ler e escrever bem em sua concepção. Ela aponta

que a dificuldade na aprendizagem é um dos motivadores para o não desejo de prosseguir com os estudos.

Destaca-se que cada sujeito, com suas singularidades, fará uso dos aprendizados de uma forma específica, seja para continuar estudando, seja para fazer uma leitura durante um culto religioso, seja para assinar o nome. Independentemente do nível, se eles foram contemplados em seus interesses, a modalidade cumpriu sua função. A visão preconceituosa com quem para de estudar é reflexo de uma perspectiva funcionalista da educação.

### **7.3 Experiências do Ensino Remoto Emergencial e o manuseio das TDICs**

Quando questionados sobre as experiências com o contexto de estudar no ERE, nota-se que as impressões sobre os desafios se sobressaíram durante os relatos. Dado o fato, é pertinente expor as dificuldades relatadas por cada colaborador, bem como os processos de conciliação de estudo e trabalho durante a pandemia e as perspectivas de permanência.

Sobre os desafios encontrados, a educanda Safira relata que “às vezes a internet não pegava direito, aí eu tinha que vim aqui buscar a folha. Aí eu respondia tudo na folha e trazia e eles corrigiam” (Safira). Ainda sobre as dificuldades, ela diz: “a internet não está ajudando, né? E a gente como já não está nova, então as vistas também não ajudam” (Safira).

Safira destaca a dificuldade em equilibrar estudos e trabalho durante a pandemia. Sua experiência revela um esforço constante, ressaltando que foi um período desafiador em que precisou se manter ativa tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional. A expressão “sempre tive de pé e foi a época que eu mais estudei e trabalhei” denota sua perseverança e dedicação, mas, ao analisar a fala por completo, percebe-se a inexistência da democratização do acesso à rede internacional de computadores, tão propalada no discurso social. De fato, é inegável o aumento da proporção de acesso a smartphones e à internet, mas será que o equipamento acessível foi compatível para suporte de aulas remotas? Será que foi possível adquirir um pacote de dados de internet capaz de suprir as demandas do ERE?

A educanda Esmeralda, durante o período da pandemia, enfrentou dificuldades por não ter alguém que pudesse auxiliar de perto a sua aprendizagem. Muitos dos alunos da EJA já ingressam com dificuldades específicas e com o ERE essa exclusão se agravou. A colaboradora ressalta sua percepção quanto ao tempo para assimilar os conteúdos: “É porque a gente tem expectativa de aprender rápido, né, filha? Tem gente que fala assim: \_Se eu entrar na escola, se

eu ficar tal tempo e eu não aprender, eu vou sair. Aí que a gente não aprende mesmo!” (Esmeralda).

O processo educativo é vivenciado de maneira singular, especialmente no contexto da EJA, caracterizado por trajetórias extremamente diversas. Muitas vezes, a temporalidade para a aquisição do conhecimento pode apresentar variações significativas. Esmeralda não gostou de estudar de forma remota e alega que não aprendeu. Tal imagem decorre dos modos como tais sujeitos entenderam o processo educativo por toda a vida. Ela vinha até à escola para retirar as atividades impressas e afirma, como dificuldade, “a desvantagem é porque a gente pega o papel ali e fica sem saber o que faz. Se não tiver alguém pra ensinar. Entende?” (Esmeralda). Quanto ao contato com professores e colegas, ela alega que “era pelo WhatsApp. Aí ela mandava. E eu não tinha nem celular, ela mandava pro celular da minha filha e ela tirava xerox” (Esmeralda).

A educanda Agatha afirma que não percebeu aspectos positivos: “Vir aqui todo dia é melhor” (Agatha). Ela completa:

É difícil mesmo porque a gente não consegue pegar (o conteúdo) sem explicação do professor, né? Quando tá os professores explica melhor porque, sem alguém ensinando é mais difícil, às vezes o neto ajuda mas não é a mesma coisa. Às vezes os filhos trabalham fora, não têm tempo. Eu até paguei uma pessoa pra me ajudar e eu aprendi bastante, eu não sabia responder um problema direito, foi uma professora formada aposentada (Agatha).

O relato de Agatha demonstra um aspecto paradoxal, uma vez que tem acesso a uma educação pública gratuita, mas, ao mesmo tempo, considera necessário contratar alguém para auxiliá-la no aprendizado. Quanto ao uso das ferramentas como WhatsApp, quando questionada se teve dificuldades para utilizar, Agatha diz “até que não, até que eu consigo utilizar fácil.”

O educando Apolo afirma: “Não é bom não, porque a gente precisa de ajuda, né, e não tinha ninguém para me ajudar” e complementa “não sei usar computador e WhatsApp, agora que tô aprendendo” (Apolo). Esse educando especificamente afirmou que, durante a pandemia, ficou um período afastado das aulas por ter comprado um terreno em outra cidade, mas, depois de um tempo, ainda no período do ERE, retornou para atividades.

O educando Dionísio enfatiza suas dificuldades: “Sendo sincero, telefone é só pra ligar, navegar assim igual as pessoas eu tenho dificuldade.” Ele buscava as atividades impressas na escola, e continua: “Enfrentei muitos problemas pra estudar, a única pessoa que me ajudou mais foi a esposa minha” (Dionísio). Essa fala demonstrou o quanto é relevante a função da

família como rede de apoio durante o contexto. Dionísio também relata uma experiência em que o trabalho durante a pandemia permitiu flexibilidade em relação aos estudos. A expressão "Me liberavam mais cedo para vir pra escola" sugere uma colaboração do ambiente de trabalho, proporcionando a ele a oportunidade de priorizar sua educação. Sua narrativa destaca a importância do suporte do empregador.

Diante dos relatos mencionados, percebe-se a importância da presença física no ambiente escolar. Em uma dissertação com a temática educação no período pandêmico tem-se a confirmação do que foi observado pelas entrevistas coletadas: "os alunos sentiam falta da escola, dos colegas e da sala de aula presencial. Muitos não se adaptaram ao ritmo do ensino remoto" (Sousa, 2023, p. 51). Destaca-se, aqui, a relevância, para essa modalidade, da frequência no ambiente escolar, em especial quando se aborda a temática da educação em um contexto pandêmico, já que a expressão da saudade da escola, dos colegas e do ambiente de aprendizagem presencial reforça a necessidade não apenas do conteúdo curricular, mas também das relações interpessoais e do ambiente físico da escola. Essa dimensão emocional reverbera no desenvolvimento integral dos alunos.

As análises iniciais, destacadas pela maior parte dos colaboradores, evidenciam que não houve um acompanhamento mais aprofundado no que diz respeito à interação entre professor e educando. A ênfase nas atividades impressas sem a devida mediação trouxe impactos nas potencialidades da aprendizagem.

Antes mesmo de pensar no ERE, cabia ao poder público proporcionar o direito que tais sujeitos acessassem à internet; do contrário, seria uma dupla exclusão, uma vez que "um grande número de famílias teve dificuldades em acessar à internet, ou porque o pacote de dados de internet não era suficiente para compartilharem as atividades da sua vida diária e as atividades da escola dos filhos, ou porque o aparelho celular não era compatível para baixar os aplicativos" (Sousa, 2023, p. 51-52).

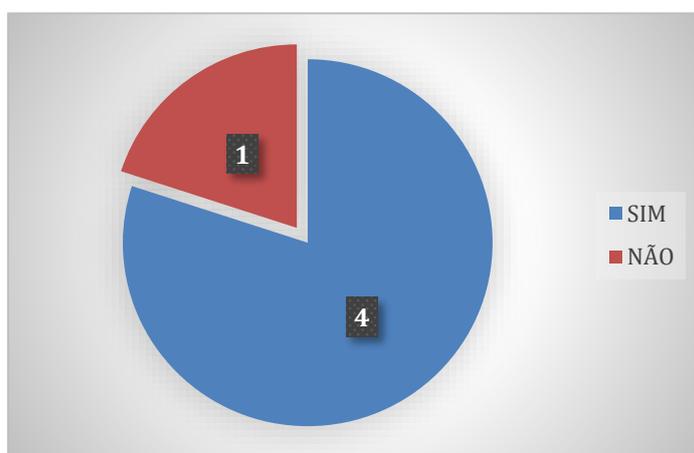
Se considerarmos que ao sairmos dos grandes centros e das realidades socioeducacionais privilegiadas dos diversos estados do nosso país, e observarmos a realidade dos estudantes que não possuem acesso aos ambientes virtuais adequados, ou até mesmo a recursos tecnológicos adequados, a começarem pelas redes de conexões para acesso a internet, podemos questionar o desafio e mesmo a adequação dessa possibilidade de ensino para esses estudantes (Peres, 2020, p. 9-10).

Nota-se, assim como foi citado no arcabouço teórico deste trabalho, que os alunos sofreram com a limitação dos recursos tecnológicos e muitos necessitaram de apoio da família

para utilização; alguns sequer tiveram esse contato e se limitaram a realizar as tarefas impressas fornecidas pela escola.

Com relação à propensão à evasão durante o período, algumas indagações foram realizadas quanto às condições de permanência dos educandos. Uma delas foi ilustrada no Gráfico 7, a seguir:

**Gráfico 7** – Pensou em abandonar os estudos durante o Ensino Remoto?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o Gráfico 7, nota-se que, mesmo diante dos percalços, os entrevistados, de maneira geral, não demonstraram intenção em desistir de seus estudos. Exceto por uma das entrevistadas, que mencionou ter considerado a ideia de desistir devido à percepção de que o ensino tornara-se mais desafiador. Isso reflete uma característica comum de resiliência, confirmada pelo retorno desses alunos mesmo após um longo período de distanciamento.

Retomando a análise, a educanda Agatha foi a única que relatou ter considerado a desistência durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), justificando: "Sim, porque estava mais difícil". Essa entrevistada optou por investir em aulas de reforço, as quais, em sua percepção, contribuíram significativamente para o seu processo de aprendizagem. Esses relatos evidenciam a resiliência dos estudantes diante dos desafios, bem como a importância de estratégias de apoio no enfrentamento das dificuldades. Por outro lado, também demonstra que a instituição, por melhor intencionada que pudesse ser, ainda manteve nuances que não garantiram o direito à educação em sua totalidade.

Já o educando Dionísio disse que, para compensar as limitações durante o período, relia várias vezes o caderno.

**Quadro 8** – Como a escola contribuiu frente os desafios durante o ERE?

Identificação	Respostas
Safira	“Eu gostei do Para Casa, das atividades, muito bom! a escola ajudou bastante, se a pessoa tivesse interesse, eu tive...Quando eu não dava conta eu vinha aqui buscava os trabalhos e fazia em casa na folha, a escola acompanhou direitinho, sempre que eu chegava aqui tinha.”
Esmeralda	“Ah eu acho que ajudou muito pouco. Não porque eles não queriam, mas o contato era muito pouco.”
Agatha	“Ah não. Fica muito frente o computador né?”
Apolo	“Sim, antes a gente precisava comprar tudo, hoje a gente não precisa comprar lápis e caderno, fornece tudo”!
Dionísio	“Sim. Dava cesta básica pra nós, me ajudou demais, caderno pra nós, atividade nós buscávamos”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os relatos demonstram que os alunos tiveram a percepção de que a escola atuou dentro dos limites impostos pelo contexto. Percebe-se que, no público analisado, a maior parte

realizou a retirada dos impressos na secretaria da instituição, o que denota a dificuldade de parte dos educandos em acessar os conteúdos por meio virtual. As falas apontam o apoio logístico oferecido pela escola, mencionando o fornecimento de cestas básicas, material escolar e atividades. Suas respostas enfatizam a importância não apenas do material educacional, mas também do suporte social durante o período desafiador.

### 7.3.1 Expectativas e receios quanto ao retorno às atividades presenciais

As incursões realizadas pelas respostas sobre o retorno as atividades presenciais foram recebidas com tom de empolgação; a maior parte dos entrevistados se mostraram entusiasmados com a experiência. Isso pode ser confirmado pela fala de Safira: “foi muito bom eu amei, estava super ansiosa”. Sobre os receios de contágio da doença, ela disse que não teve medo “Porque a gente tomou todas vacinas, né? E foi igual eu falei foi a época que eu mais trabalhei que eu tive que pegar ônibus” (Safira). Com relação a essa experiência, a participante disse que observou muito medo nas pessoas, mas que ela não pode parar suas atividades porque tinha um filho para cuidar: “eu cuido dele sozinha, desde os cinco anos de idade sou eu que cuido dele, só tem eu por ele, o que ele pede eu digo, vou trabalhar e te dou e toca a vida” (Safira).

Sobre o retorno, a educanda Esmeralda diz que gostou muito: “Nó, pra mim foi muito bom. Eu gosto de estar na sala de aula” e sobre os receios de contágio da doença, “Oh minha filha medo a gente sempre tem, mas eu não sou aquela pessoa, eu não fico assombrada com nada, essas coisas não me assusta porque a gente está aqui até o dia que Deus quer!” (Esmeralda). O educando Apolo também relatou que não teve receios; nas suas palavras “Foi, bom! Não tive medo” (Apolo). A educanda Agatha, ao ser questionada se teve medo do retorno disse: “Ai mais ou menos porque esse negócio de pandemia já que estava pegando, né? Eu graças a Deus não peguei, né” (Agatha). O educando Dionísio disse ter receios: “Eu tive medo, mas nós tinha a proteção, era álcool, máscara e muita pouca gente na sala” (Dionísio). Sobre sua percepção quanto às regras de distanciamento, de acordo com ele:

Depois que aparecer os negócios (vírus) a gente não podia muito encostar na pessoa, não podia ter outros colega. Entendeu? E a gente tudo de máscara perto do outro. Se

chegar numa fila assim aí as pessoas não podiam nem tossir. Nossa senhora! E é mesmo hein. Agora graças a Deus mudou tudo (Dionísio).

Observa-se que todos os educandos se mostraram felizes com o retorno presencial, por mais que saibamos que o ERE foi um caso excepcional, condizente com a realidade concreta do período, há que se apontar que em relação à EJA na instituição analisada, os impactos foram negativos mesmo com todo esforço empreendido pela instituição.

Quanto aos impactos projetados pela pandemia da COVID-19, destaca-se que os relatos analisados foram colhidos em um período de reestabelecimento da “normalidade”, mas deve-se considerar, de acordo com Zakaria (2020, p. 9), “ainda que a economia e a política voltem ao normal, o mesmo não vai acontecer com os seres humanos”. Ou seja, os efeitos profundos e prolongados da pandemia afetaram cada um e a compreensão de forma profícua ainda é uma missão complexa.

#### **7.4 A visão docente do ERE: “Ficava parecendo assim que eu estava meio perdida, parece que eu já não sabia mais como dar aula presencialmente.”**

A presente análise se dedica a examinar a entrevista realizada com a Professora Margarida (nome fictício), que atuou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ribeirão das Neves durante o período de ensino remoto originado pela pandemia de COVID-19. A entrevistada, uma mulher de 51 anos, com pós-graduação em História e Cultura Mineira, acumula uma experiência de 23 anos como professora na EJA, ministrando as disciplinas Geografia e História.

Quando questionada sobre o significado do direito à educação, a entrevistada enfatiza que o direito à educação é fundamental e a base para o desenvolvimento humano, conforme estabelecido na Constituição. “Nossa, pra mim, o direito à educação é tudo, todo ser humano tem que ter o direito a educação (...) É a base pro ser humano, garantido na constituição, tem que fazer valer!” (Margarida).

Entrando na temática do ensino durante a pandemia, a principal ferramenta utilizada para aproximação dos educandos por meio da busca ativa se caracterizou pelo uso do WhastsApp. Com relação à experiência, Margarida alegou como desafio “a dificuldade de

aprender sem o professor está perto. Porque os alunos da EJA, eles têm essa necessidade de ouvir professor, de ver o professor e de forma on-line era complicado, né?” (Margarida).

As alterações dos contextos requereram dos professores novas estratégias que, muitas das vezes, invadiram a vida privada dos profissionais. A educação no formato remoto acarretou, em muitos casos, um excesso de trabalho. A instalação do *home office* deixou uma linha tênue entre tempo de trabalho e tempo para descanso. Nessa abordagem, como ressalta Moura (2022, p.113):

Essa indispensável interação, e relação outrora facilitada pela concretude do espaço escolar físico, do ônibus escolar que fazia o trajeto casa/escola e escola/casa, da sirene que avisava sobre o horário de início e fim dos tempos de aula e do turno, entre outros mecanismos, faz com que o docente, durante as aulas remotas, acione o conhecido e lance mão de uma ferramenta até então pouco evidenciada no processo pedagógico, e a ressignifique pedagogicamente com intencionalidade.

Quando questionada se recebeu, por parte da SME, algum treinamento para utilizar as TDICs, relatou que não recebeu nenhuma instrução ou disponibilização de dispositivo eletrônico. Ela teve de comprar, com seus próprios recursos, um tablete novo:

Nada, tive que reaprender tudo e começar do zero pra saber lidar com essas tecnologias novas (...) acho que teria que saber um pouquinho de computação, ter um curso de computação que, no caso, eu não tinha pra saber lidar com isso. Alguns programas do computador, Canva e outros que eu também não tinha, eu tive que aprender, buscar ajuda, né? Pedir ajuda pros vizinhos, as mais novas que sabiam (Margarida).

O fato de os professores terem que arcar com a compra de equipamentos eletrônicos denota a falta de investimentos em infraestrutura tecnológica para garantir que professores e alunos tivessem acesso adequado aos recursos necessários para o ensino remoto. A ausência de um plano de contingência para situações como a pandemia deixou os professores em uma posição complexa, ainda que não se possa desconsiderar que essa foi uma realidade marcada na esfera das instituições públicas de ensino no âmbito nacional.

Quanto às dificuldades e à propensão à evasão, a docente avalia “é houve abandono, tá? Não vou te falar que não houve não porque teve alguns alunos, né? Disseram, eu vou voltar, estou achando muito difícil aprender dessa forma, quando passar a pandemia, eu volto. E realmente alguns largaram” (Margarida).

Com relação à implementação de ações por parte do município e sobre o programa implantado pela SME, a entrevistada afirmou que: “Eu acho que Ribeirão das Neves foi feliz em começar logo no início com esse programa. Porque o programa ajudou demais. Teve certos

municípios que deixou pro final pra começar. E tiveram muita dificuldade, mas o PEC ele foi implementado de uma forma que a gente tinha contato com o aluno. Então, pra mim, ele foi muito bem” (Margarida).

Sobre as dificuldades de readaptação ao ensino após o retorno às aulas presenciais, tanto a professora quanto os alunos enfrentaram dificuldades de adaptação. Houve a necessidade de retomar conteúdos anteriores devido ao período de ensino remoto. A professora relata:

Margarida: Quando a gente estava acostumando na forma on-line voltamos pra sala de aula aí no início ficava parecendo assim que eu estava meio perdida, parece que eu já não sabia mais como dar aula presencialmente. Aí eu tive que me acostumar de novo a ter tempo pra tudo de novo assentar, a ouvir, né? Para explicar foi difícil também.

Entrevistadora: Você notou uma dificuldade por parte dos alunos também?

Margarida: Sim, eles também tiveram porque a gente estava falando de um assunto, aí eles tinham que lembrar, “professora mas eu não via a matéria antes dessa então eu não sei”, a gente tinha que voltar tudo lá atrás pra poder recomeçar da onde tinha parado.

Nas primeiras aulas presenciais, a professora relatou que os alunos expressavam muita vontade de compartilhar as vivências do período em que estiveram afastados presencialmente. Essa agitação do reencontro é, de certa maneira, compreensível depois do longo período de afastamento, e a interação ocorre como uma necessidade social, até mesmo como uma forma de reparar as sequelas deixadas pela quarentena.

Eles queriam falar, eles queriam conversar sobre como foi o tempo que ficou em casa e que eles estavam sentindo falta, as dificuldades que passaram que perderam muita gente da família uns perderam então eu senti que a gente teve que esperar um tempo pra poder começar novamente, porque logo de início não foi possível não (Margarida).

Como evidenciado, a ausência da convivência social no ambiente educativo foi um grande desafio ao referenciar a escola como função social, muitas vezes, a simples rotina de ir até à escola tem fortes impactos, o contato com colegas e docentes tende a acarretar uma sensação de aceitação pela sociedade (Fartinato; Freitas; Dias, 2020).

Em conjunto, esses aspectos proporcionam uma visão abrangente das complexidades enfrentadas pelos alunos e professores da EJA durante o ensino remoto. Destacam-se a importância do contato direto na modalidade de ensino e a necessidade de adaptação ao uso da tecnologia rapidamente, como atestado pela professora. A análise destaca,

ainda, as dificuldades significativas enfrentadas ao retomar as aulas presenciais após a pandemia, enfatizando a necessidade de diálogo sobre as experiências vivenciadas durante o período remoto. Esse anseio por compartilhar as vivências durante o período do distanciamento se relaciona ao entusiasmo visto nas falas dos alunos entrevistados, quando questionados como foi o retorno às aulas.

O relato da professora Margarida gera a compreensão de que, durante a pandemia, houve a necessidade de ações complementares para viabilizar efetivamente o fazer pedagógico. Essa percepção torna-se evidente quando, em sua narrativa, a professora manifesta a preocupação em relação aos alunos terem a necessidade da presença próxima do professor para troca de conhecimentos. Essa mesma questão foi ratificada a partir da escuta dos educandos que, em sua maioria, declararam maior aderência ao modelo de estudo presencial.

Atitudes como resiliência não foram exigidas apenas por parte dos educandos; os professores também precisaram encontrar meios para lidar com o novo. É preciso não perder de vista que parte da transformação das vidas dos educandos está nas mãos dos docentes: “A acolhida, a compaixão e o respeito ajudam, mas a piedade, a desconfiança e a descredibilidade só atrapalham. Há que se acreditar nos sujeitos e em sua capacidade, pois durante sua vida inteira o que lhe foi oferecido foi críticas as suas condições e potenciais” (Silva, 2022, p. 2). Diante do exposto, o papel do docente frente às adversidades foi de grande representatividade.

### **7.5 O ERE pelo olhar da gestão administrava: “Às vezes os alunos ficavam se sentindo impotentes. Então aquilo ali frustrava a direção da escola”**

A entrevistada é uma mulher de 43 anos, com formação em Letras e Pedagogia, aqui denominada de forma fictícia Violeta. Ela atua como diretora da escola desde 2018, tendo sido vice-diretora desde 2013. Neste tópico, passa-se a análise da entrevista com foco em sua visão sobre a modalidade de ensino, os desafios enfrentados durante o período de ensino remoto e suas avaliações sobre o Programa de Ensino em Casa, implantado pela SME.

Violeta enfatiza que a EJA oferece oportunidades de educação para aqueles que perderam essas oportunidades quando jovens. É possível notar, na escuta, a ênfase em uma concepção da função reparadora da modalidade, que visa corrigir lacunas educacionais oferecendo uma nova chance, conforme em seus próprios termos:

Eu vejo que a educação de jovens adultos uma modalidade pra aquelas pessoas, pra possibilitar na vida das pessoas que perderam essas oportunidades quanto eram jovens, né? Quando elas foram impedidas por inúmeros motivos de estudar e ela veio assim pra agregar hoje na vida das pessoas essa possibilidade de um retorno aos estudos (Violeta).

Sobre os desafios da oferta da EJA, a diretora menciona a necessidade de os alunos se adaptarem às regras da escola, principalmente os adolescentes, que, muitas vezes, entram com a expectativa de fazer o que desejam. Na fala da diretora quanto à oferta da modalidade, pode-se notar de forma nítida alguns dos efeitos da juvenilização da EJA, conforme já mencionado anteriormente. O termo destaca a presença de jovens na EJA e indica uma mudança no perfil tradicional dessa modalidade, que, historicamente, visa atender adultos que retornam aos estudos. A juvenilização pode resultar de situações como a evasão escolar durante o ensino regular, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, entre outros motivos.

Durante a pandemia, ela relatou que a prefeitura forneceu cestas básicas mensalmente aos alunos. As atividades foram criadas pelos professores, avaliadas e encaminhadas aos alunos por meio de grupos de WhatsApp, juntamente com links para materiais adicionais.

Em relação à alimentação, a Prefeitura fornecia cesta básica e tinha também os gêneros (alimentícios) no caso de verduras, cada aluno recebia uma cesta básica, era mensalmente. E quanto às atividades, a gente fornecia, a gente tirava (cópias físicas), né? As atividades eram criadas pelos professores, avaliadas e a gente ofertava através de uma cópia entregue aos alunos quando eles vinham aqui, e a gente encaminhava também pelo WhatsApp (Violeta).

Com relação aos desafios, a entrevistada relatou que alguns alunos enfrentaram dificuldades de alfabetização digital e precisaram de ajuda para realizar as atividades.

Olha, a minha dificuldade é perceber que o aluno tinha muita dificuldade, principalmente de alfabetização, dele ser analfabeto digital, porque ele tinha dificuldade, principalmente a alfabetização, muitos alunos eles precisavam das professoras ali pra soletrar palavras, aprenderam ali na lida com a professora pessoalmente. Então, eles tiveram muita dificuldade. Porque eles não sabiam ler e, às vezes, os alunos, eles ficavam sentindo impotentes. Então, aquilo ali frustrava a direção da escola. Principalmente os alunos idosos, não tinha ninguém para ajudá-los em casa (Violeta).

Na última fala, constata-se novamente a relevância do fator presencial das interações entre aluno e professor. Conforme foi relatado no capítulo dedicado à metodologia, a diretora desempenhou um papel duplo durante o período de ensino remoto, atuando como

diretora e pedagoga. Ela avaliava e fornecia *feedback* sobre as atividades dos professores e organizava a distribuição das atividades para os alunos.

Nós não tínhamos, então, a gente fazia o papel de pedagoga. Então, nosso papel dobrou porque a gente fazia o nosso papel de direção e tínhamos também que fazer o papel de pedagogo. A gente tinha que conferir e receber, se eu não me engano acho que era toda sexta-feira recebia as atividades. A gente avaliava todas as atividades e tinha que aí voltava, dava o feedback do professor (Violeta).

A diretora discorreu sobre possibilidades positivas do ensino remoto por ter proporcionado às pessoas o contato com o meio digital e impulsionar a inovação dos professores na formatação das aulas.

Possibilitou as pessoas o conhecimento digital e tinha gente que tinha medo de falar assim, nossa eu não sei o novo. Então, isso possibilitou que esses alunos, eles tivessem o contato no digital. Então, esse foi um ponto positivo. Eu tenho uma ferramenta de estudo que, às vezes, não era utilizada e até a questão dessa formatação das aulas também que os professores ficaram presos, ficavam anteriormente à pandemia, estavam muito presos em outros métodos, então, com a com a pandemia, eles (professores) inovaram, então, eles começaram a ir atrás também de uma forma em que eles conseguissem resgatar o aluno (Violeta).

Os aspectos negativos relacionados ao distanciamento oriundo do ERE foram notados na escuta de educandos, professora e direção, pois:

Essa distância física imposta na relação educacional tem provocado uma certa "desumanização" de todo o processo. Estamos nos referindo à humanidade presente nas salas de aula, à relação, conflituosa ou amistosa, entre professor e estudantes, em cada aula presencial, em cada turma (Fartinato; Freitas; Dias, 2020, p. 119).

Quanto ao impacto da pandemia na permanência dos alunos na EJA, a entrevistada acredita que as implicações influenciaram a permanência de muitos alunos, nos seguintes termos: "Acredito que sim. Muitos alunos, né? Nós temos alunos até hoje que eles estão desde a época da pandemia, persistiram, mas muitos alunos saíram, desanimaram" (Violeta).

Sobre a avaliação do Programa de Ensino em Casa (PEC), a diretora elogia, afirmando que foi um programa maravilhoso, que proporcionou acesso à educação para muitos alunos. Em seus próprios termos, ela justifica:

Porque muitos municípios da região metropolitana não tinham esse tipo de ensino, né? Esse trabalho. Então Ribeirão das Neves foi uma cidade que saiu à frente. E o PEC proporcionou isso pra muitos alunos. Não só da educação dos jovens adultos,

mas como das outras modalidades, a gente percebia a participação dos alunos (Violeta).

Para Violeta, o direito à educação foi preservado durante o ERE. Em suas palavras:

Ter possibilidades de aprendizado, então eu entendo isso, que, principalmente na pandemia, tivemos essa dificuldade de permanência na escola, mas o direito foi preservado! Por mais que não tivesse a presença física, tinha a virtual do professor, o trato com a família também (Violeta).

A entrevista com a diretora da instituição de EJA em Ribeirão das Neves fornece uma visão detalhada dos desafios enfrentados durante o período de ensino remoto e as avaliações sobre o Programa de Ensino em Casa. A adaptação dos alunos às regras da escola e a necessidade de alfabetização digital foram destacados como principais desafios. Além disso, a entrevistada enfatizou a inovação dos professores durante a pandemia e os impactos tanto positivos, ligados às novas possibilidades de exercer a didática, quanto negativos, devido à falta de familiaridade dos alunos com as tecnologias necessárias ao ERE.

A literatura publicada durante o período da pandemia alertou sobre a condição desafiadora a ser enfrentada pelos gestores escolares, uma vez que coube ao gestor a elaboração de estratégias motivacionais para docentes e alunos, bem como as devidas adequações ao PPP da escola, visando um olhar para novas possibilidades do ERE em meio ao distanciamento e aos protocolos de retomada das atividades (Peres, 2020).

Além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades (Peres, 2020, p. 5).

A pandemia também teve um impacto significativo na permanência dos alunos na EJA, resultando no desânimo e no conseqüente abandono dos estudos. Por fim, a diretora elogiou o Programa de Ensino em Casa como uma oportunidade para a educação de muitos alunos em municípios com acesso limitado a esse tipo de ensino.

Os impactos da pandemia na comunidade escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme descritos na narrativa da gestora da escola, evocam a reflexão sobre o que Arroyo (2017, p. 12) já indicava como uma necessidade premente: aprofundar a compreensão "sobre quem são os educandos", explorando seus contextos sociais, as batalhas que enfrentam, entre outras questões. Este é, segundo Arroyo (2017, p. 12), "o caminho mais pedagógico [...]"

para reinventar identidades educadoras capazes de entender com que educandos convivemos, que educandos formamos" e, desse modo, atender às suas necessidades. Pode-se afirmar que a pandemia reverberou a necessidade de se reinventar alunos e profissionais.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem sabe um dia você vai me entrevistar de novo? (risos). Eu lendo uma frase pra você!  
(Dionísio)

Ao encerrar este estudo, emerge-se um sentimento de esperança que permeia a reflexão presente na epígrafe destas considerações finais. Essa esperança se traduz em vislumbrar novos horizontes, explorar possibilidades renovadas para compartilhar conhecimento, desvendar contextos de vida inexplorados e evoluir enquanto ser. Inspirando-se nas palavras de Paulo Freire, reitera-se que, em qualquer lugar onde houver mulheres e homens, sempre existirá algo a ser realizado, algo a ser ensinado e, igualmente, algo a ser aprendido.

Neste trabalho, foram apresentadas reflexões que derivam dos resultados da revisão de literatura e da pesquisa de campo que ofereceram respostas à indagação central: Quais são os limites e as possibilidades impostas pela pandemia do COVID-19 aos educandos da modalidade EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves-MG? Ao longo do estudo, também foram compartilhadas análises que buscaram explicar possíveis soluções para essa questão.

É necessário revisitar conclusões mais frequentes para elucidar observações derivadas do processo investigativo. Por isso, tem-se proposições fundamentadas na reflexão dos resultados da pesquisa, considerando a urgência de colaborar, de forma coletiva, na construção de alternativas que restituam o direito à educação de qualidade para jovens e adultos.

Sobre a interpretação dos achados e suas correlações com as respostas para o problema de pesquisa, observa-se, historicamente, os percalços que a modalidade EJA enfrentou em sua composição e legitimação como modalidade. O levantamento de estudos nos permite concluir que a EJA foi composta historicamente por políticas de governo que não se articularam de forma eficaz em relação às políticas implementadas pelos entes federados. Isso implica diretamente nas condições de acesso ao direito à educação. Toda essa realidade de políticas descontínuas foi agravada com a fatalidade da pandemia da COVID-19.

As políticas de implantação do ERE pelo município carregaram uma similaridade com as conduções feitas pelo Estado, tendo como base documentos emitidos pelos conselhos de educação e atos executivos. No caso, as atividades ofertadas pela instituição analisada foram orientadas pelo Programa de Ensino em Casa (PEC), o qual foi implantado com maior agilidade

quando comparado com os municípios vizinhos, como observado em produções teóricas sobre a condução. Essa rápida implementação foi notada como um aspecto positivo.

A produção deste estudo se baseou na utilização de entrevistas semiestruturadas que visaram conhecer melhor os colaboradores diante do seu próprio discurso. Retoma-se, aqui, a concepção de reconhecer e integrar conhecimento, valores, representações, expectativas e habilidades que os educandos possuem, rompendo com alguns mitos, como o de que a alfabetização é uma ferramenta poderosa capaz de promover a prosperidade e bem-estar individual e social para todos.

Ao conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos entrevistados, notou-se aspectos já bastante evidenciados pela literatura, como a caracterização de um público trabalhador, das classes sociais mais baixas, em sua maioria negros. Eles carregam narrativas de interrupção de estudos realidades que reverberam uma desigualdade social estrutural que reflete em todas as áreas da vida, principalmente em suas trajetórias escolares, um dos aspectos sobre os quais esta pesquisa lançou luz.

Quanto aos limites e possibilidades investigados durante o período analisado, pode-se afirmar, conforme as escutas, que se manifestaram mais limites do que possibilidades de várias naturezas. Estes perpassam o desnudar das desigualdades sociais, o acesso à rede de internet, a posse de dispositivos eletrônicos para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a falta de instrução para utilização, além da ausência da interação social diária entre alunos e professores e os receios relacionados a uma doença de alta letalidade.

Ressalta-se que um dos principais aspectos negativos, citados tanto por alunos quanto por profissionais, foi a dificuldade de aprendizagem sem a proximidade física aluno e professor. Acredita-se que as possibilidades possam ser pensadas a partir desse momento, com base em dados, estudos e nas experiências vivenciadas por cada unidade escolar. As possibilidades a serem consideradas incluem ampliar as implementações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), devido ao uso indispensável durante o ERE, conduzindo todos envolvidos a interagir com essas ferramentas, consoante destacado pela gestora da escola.

As entrevistas com as profissionais da escola demonstraram os impactos positivos da rápida organização da transição das aulas presenciais pelo PEC. A escola atuou dentro das suas possibilidades como braço de execução das políticas, como no caso da distribuição das cestas básicas e de atividades impressas. Entre os aspectos de condução do ERE, tem-se uma ênfase na utilização do aplicativo de WhatsApp, nas interações *online*. Acerca dos aspectos negativos, grande parcela dos entrevistados relatou algum tipo de dificuldade para usar as

tecnologias necessárias e ambas entrevistadas, profissionais da educação, ressaltaram que o contexto influenciou de forma negativa na permanência dos estudantes.

As visitas em campo foram muito reveladoras, uma vez que os referenciais teóricos e a revisão da literatura que precedem essa etapa preparam para uma realidade que, muitas vezes, não é tão simples e categórica, como versam os textos legais de garantia de direitos fundamentais. Ouvir relatos que escancaram relações de extrema vulnerabilidade psicossociais trazem à tona muitas emoções e exercitam a empatia pelo outro. Ainda assim, é possível notar na fala dos educandos um sentimento de afeto pela escola e por seus profissionais. Para eles, a EJA é carregada de grande importância, responsável por conseguirem assimilar e implantar o conteúdo de sala de aula em seus cotidianos.

A experiência de educar jovens e adultos é desafiadora tanto para estudantes quanto para profissionais, especialmente durante uma pandemia caracterizada pelo medo, pela dor e pela perda de colegas ou familiares devido às grandes proporções de mortes pela doença. No público entrevistado, foram identificados aspectos de resiliência, pois a maioria dos educandos não pensaram em desistir dos estudos, mesmo nas mais adversas condições.

É fato que ainda existem muitos obstáculos que impedem o acesso à educação para jovens e adultos. Alguns desses obstáculos são a falta de escolas ou programas de educação específicos para este público, a falta de recursos financeiros e a ausência de políticas e programas que promovam a inclusão destes indivíduos na educação. Para serem eficazes, as políticas públicas para EJA devem visar a continuidade do serviço, pautadas pela igualdade de oportunidades e de condições de permanência, capazes de atender públicos diversos com diferentes trajetórias de vida e de educação. Esta abordagem deve encorajar o desenvolvimento de políticas emancipatórias que minem as estruturas educativas tradicionais que tendem a centrar-se exclusivamente no mercado de trabalho. É fundamental analisar não apenas a EJA isoladamente, mas o sistema de ensino como um todo, incluindo os mecanismos atuais e estruturais que moldam o público-alvo da EJA.

O desenrolar desta pesquisa não foi fácil, primeiro pela variedade de aspectos do fenômeno a ser analisado, os quais habitualmente envolvem a utilização de dados qualitativos, segundo por se tratar de uma investigação de um fenômeno social que ainda está em curso. Tudo é novo. Soma-se a isso o fato de que, durante o período mais crítico da pandemia, a liderança do governo federal provocou o abandono das tão necessárias políticas públicas da EJA. Dentre vários acontecimentos que suscitaram o desmonte da área, tem-se a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que centralizava a elaboração de políticas da EJA. Em contrapartida, felizmente foi possível se

amparar em ensaios e discussões científicas nos quais pesquisadores do mundo todo se debruçaram durante o período de reclusão, imposto pela pandemia.

Na atual conjuntura governamental, o que se anseia é a relação de amor e de indignação pela ausência de uma educação mais equitativa. Isso significa que o trabalho dos movimentos sociais, dos profissionais da área e dos pesquisadores deve persistir em uma postura revolucionária em prol de nenhum direito a menos. Afinal, "é preciso posturas rebeldes, as quais, segundo Freire, não significam perder a capacidade de amar" (Martins; Sousa, 2021, p. 7).

As políticas públicas devem ter como objetivo eliminar as visões discriminatórias e os contra-argumentos que culpam a EJA pelas altas taxas de reprovação e evasão, evitando, assim, alimentar a percepção de que esse ensino causa distorções no sistema educacional. Os resultados indicam uma necessidade latente e contínua de políticas públicas baseadas em perspectivas alternativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no papel do Estado na promoção de políticas sociais.

Apesar do alcance das respostas para os objetivos propostos, não é possível afirmar que houve uma compreensão total das tensões presentes durante a implantação do ERE, tanto na percepção dos educandos quanto na visão das demais parcelas da comunidade escolar. Após a conclusão deste trabalho, fica a expectativa da contribuição para o campo e da abertura para novas investigações, especialmente no próprio município, que tanto carece de produções científicas.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, J. M. Sofrimento Ético-Político e Reconhecimento Social: percepções sobre o direito à educação. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 40., 2021, Belém-PA.

**Anais [...]** Belém: ANPED, 2021. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_24\\_25](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_25). Acesso em: 11 nov. 2022.

AGAMBEN, G. Réquiem para os estudantes. **Instituto Humanitas Unisinos**. 2020.

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599292-requiem-para-os-estudantes-artigo-de-giorgio-agamben>. Acesso em: 19 abr. 2022.

ALVARENGA, M. S. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, 2015.

Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.13i22.p9596>. Acesso em: 08 out. 2022.

ALVARENGA, M. S. ProJovem urbano no Leste Metropolitano Fluminense: uma cartografia da sua relação no espaço social. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 38., 2017, São Luís – MA. **Anais [...]** São Luís – MA: ANPED, 2017. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT18\\_840.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_840.pdf). Acesso em: 11 nov. 2022.

ANDRADE, R. C. Tendências da educação de jovens e adultos pós-pandemia de covid-19.

**RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10>. Acesso em: 14 set. 2022.

ARROYO, M. G. Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *In: Dossiê – Paulo Freire: o legado global. Educação em Revista*, v. 35, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>. Acesso em: 13 mai. 2022.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In: SOARES, L. S. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. *In: BUFFA, E. Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARRUDA, E. P.; GOMES, S. S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1730-1753, 2021.

BAPTISTA, A. J. L.; JULIÃO, E. F. Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-3867.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, [1977] 2016.

BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 792-805, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4361693>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BERARDI, F. **Extremo**: Crônicas da psicodelação. São Paulo: UBU, 2020.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 05 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Dispõe sobre a suspensão do cumprimento da carga horária mínima anual de dias letivos em razão da pandemia de COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-274657172>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Dispõe sobre a suspensão da obrigatoriedade de escolas e instituições de ensino cumprirem a quantidade mínima de dias letivos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º abr. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250068054>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 28 abr. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12noticias/acoes-programas-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-paraescolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em 05 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em 05 maio 2023.

CASTRO, M.; BARBOSA, S. PROEJA, Trabalho docente e Formação de trabalhadores. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4020.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CATINI, C. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog Boitempo**. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro>. Acesso em: 10 set. 2022.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora DosAutores, 2019.

COSTA, C. D. M.; OLIVEIRA, P. C. S. Alfabetização, Letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. v. 11. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-147.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

CRESWELL, John W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

CRUZ, M. O Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG: Aspectos históricos de sua constituição e funcionamento. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói-RJ. **Anais** [...] Niterói-RJ: ANPEd, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_37\\_5](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_5). Acesso em: 22 nov. 2022.

CUNHA, A. S.; NEVES, J. D. V.; COSTA, N. M. V. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, v. 9, n. 1, p. 23-35, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v9i1.10026>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DE PAULO, J. R. *et al.* Contribuições das ações de atenção e assistência estudantil durante o ensino remoto emergencial: algumas reflexões. **Revista Sítio Novo**, v. 6, n. 4, p. 5-15, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47236/2594-7036.2022.v6.i4.5-15p>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DI FELICE, Massimo. Cidadania digital: a expressão de outro mundo, um novo tipo de civilização. In: <https://www.ihu.unisinos.br/617587-cidadania-digital-a-expressao-de-um-outro-mundo-um-novo-tipo-de-civilizacao-entrevista-especial-com-massimo-di-felice>. Acesso em 07 abr. 2022.

DOIS milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta Unicef. **Unicef Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 19 de dezembro de 2023.

FARTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. M. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, 104-124, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702007/html/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, L. V. Pandemia, psicodelação e educação estética. **Educação em Foco**, v. 25 n. 45, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/6413/3978>. Acesso em 29 abr. 2022.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Review Educause, v. 2, 2020. Traduzido por: Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 05 ago. 2021.

hooks, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Ribeirão das Neves**. Cidades e estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ribeirao-das-neves/panorama>. Acesso em 22 set. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2023.

JORGE, C. M. Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: ANPED, 2015. Acesso em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/sentidos-do-proeja-para-homens-e-mulheres-egressos-dos-cursos-tecnicos>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIMA, M. Memória de Interdições ao Direito à Educação: Narrativa De Dona Malvina Do Sítio Santa Rita – RJ. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Belém-PA. Anais [...]* Belém-PA: ANPED, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_27\\_19](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_27_19). Acesso em: 11 nov. 2022.

LOPES, R.; VIEIRA, M. Sentidos formativos atribuídos ao Encceja: Motivações e perspectivas dos estudantes inscritos no Distrito Federal. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Belém-PA. Anais [...]* Belém-PA: ANPED, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_15\\_26](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_26). Acesso em: 11 nov. 2022.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO, S. S. B. *et al.* Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 117-136, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8337>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MARTINS, F. A. S.; SOUSA, C. C. Indignação, amor e esperança em Paulo Freire. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35749>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MASCARENHAS, L. B. O. *et al.* Significados da experiência de reinserção escolar: o programa PROJÓVEM urbano na perspectiva de seus protagonistas. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4397.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MATUOKA, I. EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas. **Centro de Referências em Educação Integral**. Reportagens. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 11 maio 2023.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

MINAS GERAIS. **Minas Consciente**: Retomando a economia do jeito certo. Versão 3.12. 2021. Disponível em: [https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/protocolos/minas\\_consciente\\_protocolo\\_v3.12\\_revisado\\_1.pdf](https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/protocolos/minas_consciente_protocolo_v3.12_revisado_1.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MOURA, R. A. **Desafios na educação de jovens e adultos em tempos de pandemia**: saberes e estratégias constituídos na ação docente. 2022. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

NOVAES, A. *et al.* Educação escolar em tempos de pandemia. **Informe nº1**, Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PADULLA, L. F. L. Educação em falta: só culpa da pandemia? **Diplomatique**. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/educacao-em-falta-so-culpa-da-pandemia/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PEREIRA, R. P. **Desenraizando os caminhos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1988.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246089>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. Campinas – SP: Autores Associados, 1982.

RIBEIRÃO DAS NEVES. **Legislação municipal de Ribeirão das Neves/MG**. 2024(c). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/mg/ribeiraodasneves>. Acesso em: 11 maio. 2023.

SANTOS, A. R.; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas (1998-2008). *In*: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, v. 11, p. 83-114.

SANTOS, B. S. P.; ESTRADA, A. A. Trajetória histórica das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, p. 290-309, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.442>. Acesso em: 10 maio 2022.

SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J. R. A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18\\_3231\\_texto.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18_3231_texto.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Orientações para a retomada das atividades escolares presenciais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orientacoes-para-a-Retomada-das-Atividades-Escolares-Presenciais-Portaria.pdf>. Acesso em: 07 de maio 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO DAS NEVES. **Programa de Ensino em Casa**. Disponível em: <http://educacao.ribeiraodasneves.mg.gov.br/pagina/80/Programa-de-Ensino-em-Casa-PEC>. Acesso em: 07 maio 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO DAS NEVES. Superintendência de Ensino. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

SILVA, A. P. O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 40., 2021, Belém-PA. **Anais** [...] Belém-PA: ANPEd, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_32\\_20](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_20). Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, G. M. F. Um olhar para a educação de jovens e adultos: o que dizem os estudantes sobre abandono e retorno à escola em plena pandemia do Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e30911427361-e30911427361, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27361>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, J. L.; SOUZA, J. C. L.; BARBOSA, C. S. Vinte anos do parecer cne/ceb n. 11/2000: dos avanços aos desafios ainda não superados pela EJA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-concluiram-a-educacao-basica>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, J. M.; DINIZ, A. L. P. EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4515.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

SOUZA, A. M.; FERREIRA, J.; VIANA, L. A. C. Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia na modalidade remota, reinventando a maneira de estudar e superando os novos desafios. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e55611728960-e55611728960, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.28960>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SOUSA, T. J. **As Metodologias De Ensino-Aprendizagem e o Uso Das Tecnologias Digitais Durante o Período Pandêmico da Covid-19 – 2020/2022**. 2023. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2023.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/hamburg-declaration-1997\\_por.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/hamburg-declaration-1997_por.pdf). Acesso em: 24 mar. 2023.

VELOSO, V. B. O direito à educação para adolescentes e jovens privados de liberdade no Paraná. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís – MA. **Anais [...]** São Luís – MA: ANPED, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT18\\_1236.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_1236.pdf). Acesso em: 11 nov. 2022.

ZAKARIA, Fared. **Ten lessons for a post-pandemic world.** Penguin UK, 2020.

## APÊNDICES

### **APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EDUCANDOS DA EJA**

#### **BLOCO 01 (Busca-se conhecer o (a) entrevistado (a) e seu perfil socioeconômico)**

1. Qual a sua idade?
2. Qual é sua cor raça/ etnia branco, pardo, preto, amarela, indígena, ou outros?
3. Qual o seu gênero? Masculino. Feminino. Outro (Qual?)
4. Qual é seu estado civil?
5. Você mora na cidade? Se sim há quanto tempo?
6. Sua família, juntando todas as pessoas, tem uma renda de quantos reais?
7. Você trabalha? Se sim, onde e qual função exerce?
8. Como é composta sua família? Tem filhos? Se sim, quantos? Até que série/ano eles estudaram ou estudam?

#### **BLOCO 02 (Busca-se compreender aspectos da trajetória escolar do sujeito)**

1. Você frequentou escola antes de tentar a EJA? Até que ano?
2. Quais motivos levaram você a interromper os estudos ou não estudar quando criança ou adolescente? Fale-me um pouco sobre isso.
3. Você acha que a EJA é diferente da escola que estudou antes? O que é diferente? Você acha isso bom ou ruim? Fale me um pouco sobre isso.
4. Fale sobre qual é a importância da EJA para você?
5. Em seus estudos na EJA alguma vez você já trouxe alguma coisa que você sabe para usar na aula? Alguma coisa do seu trabalho? Alguma experiência que você tivesse vivido?
6. O que você tem aprendido na EJA? Isso tem sido importante na sua vida? Como? Você tem usado na sua vida? Em quais lugares?
7. Você acha que a educação está acessível para todas as pessoas? Você acha que ela é um direito?
8. Você tem algum plano para depois da conclusão de seus estudos na EJA? Em quais áreas? No mercado de trabalho? Na continuidade dos estudos? Você já tinha esses planos ou começou a pensar sobre isso após estudar na EJA?

#### **BLOCO 03 (Pretende-se aferir informações sobre a experiência do educando durante o período pandêmico)**

1. Durante a pandemia ou parte dela você pode exercer seu trabalho no modelo trabalho em casa? Como foi conciliar estudo e trabalho neste período?
2. Você enfrentou muitos problemas para estudar em casa na pandemia? Fale sobre isso...

3. Você pensou em abandonar os estudos durante o período da pandemia do COVID-19? Por que?
4. Você percebeu pontos positivos de estudar (em casa) de forma remota durante a pandemia do COVID-19? Fale sobre isso.
5. Você teve dificuldade de usar os materiais? De usar o computador? De ver os vídeos? em manusear as tecnologias utilizadas durante o ensino remoto?
6. Você acredita que a escola conseguiu ajudar os alunos que estavam em casa no período da pandemia? Como?
7. Como foi seu retorno as salas de aula? Você tinha algum medo? Você percebeu uma dificuldade maior que antes da pandemia?
8. Tem alguma coisa que eu não te perguntei e que você gostaria de falar?

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTE DA EJA**

1. Qual a sua idade?
2. Qual é sua cor raça/ etnia Branco, Pardo, Preto, amarela, indígena, ou Outros?
3. Qual o seu gênero? Masculino. Feminino. Outro (Qual?)
4. Qual é sua formação acadêmica?
5. Tempo de atuação na EJA?
6. Qual o seu entendimento sobre essa modalidade específica de ensino – EJA?
7. No período do ensino remoto, você estabeleceu contato com as famílias e/ou os Estudantes? Se sim
8. Como, você realizou o contato com as famílias e/ou estudantes no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Ligações telefônicas, Correio eletrônico, WhatsApp)?
9. Quais foram os principais desafios do ensino remoto que você observou e/ou que os alunos relataram durante esse período?
9. Você identifica uma diversidade de perfis nas turmas da EJA? se sim fale um pouco sobre os principais desafios observados por cada grupo durante o período?
10. As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas no período pandêmico? Se, sim, quais você mais utilizou?
11. As tecnologias ajudaram ou não na prática na pandemia?
12. Recebeu formação específica sobre o uso delas? Se sim, Como foi? Por conta própria ou por formação da escola ou da Secretaria de educação?
13. Quais os principais conhecimentos/saberes e habilidades que você considera terem sido necessários para lecionar no contexto da pandemia – Ensino Remoto Emergencial (ERE)?
14. Como você avalia o PEC (Programa de Ensino em Casa) implementado pela SME?
15. Você acredita que as implicações da pandemia influenciaram na permanência ou abandono do aluno na EJA?
16. O direito social à educação foi uma conquista a partir da CF. 1988 o que significa para você o direito a educação?
17. Fale um pouco da sua vivência no retorno da presencialidade das aulas.
18. Há alguma questão que não foi abordada aqui, mas que você considera relevante mencionar?

## **APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – MEMBRO DA GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ANALISADA**

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu gênero? Masculino. Feminino. Outro (Qual?)
3. Formação acadêmica:
4. Tempo total na função exercida?
5. Há quanto tempo à instituição oferta a modalidade EJA?
6. Qual o seu entendimento sobre essa modalidade específica de ensino – EJA e os possíveis desafios da oferta da modalidade?
7. Você poderia comentar como foi à aplicação das dinâmicas de atendimento para auxiliar o educando durante o período da pandemia (alimentação, distribuição de atividades etc..).
8. Fale como foram os trabalhos da direção no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE)?
9. Como você estabeleceu o contato com as famílias e/ou estudantes no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE)? (Ligações telefônicas Correio eletrônico WhatsApp)? Como foi esse processo? Quais as dificuldades enfrentadas? Fale-me um pouco sobre isso
10. Quais foram os principais desafios dos alunos que você observou durante esse período?
11. Quais foram os principais desafios dos professores?
12. Em sua opinião o ensino remoto apresentou algum aspecto positivo? Se sim discorra.
13. Em sua opinião o ensino remoto apresentou algum aspecto negativo? Se sim discorra.
14. Você observou dificuldades dos alunos na adaptação do ensino remoto? Quais?
15. Você acredita que as implicações da pandemia influenciaram na permanência ou abandono do aluno na EJA?
16. Como você avalia o PEC (Programa de Ensino em Casa) implementado pela SME?
17. O direito social à educação foi uma conquista a partir da CF. 1988 o que significa para você o direito a educação?
18. Há alguma questão que não foi abordada aqui, mas que você considera relevante mencionar?

## **APENDICE D - MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**Eu, *Rafaelle Stefane Elias Alves*, aluna do *Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FAE/Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG*, portadora do RG MG XXXXX, residente na XXXXXXXX sendo meu telefone de contato **XXXX**, e-mail **rafaelle-stefane@hotmail.com**, sob a orientação do professor Francisco André da Silva Martins, e-mail **francisco.martins@uemg.br**, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é **DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA COVID-19: LIMITES E POSSIBILIDADES DOS EDUCANDOS DA EJA EM RIBEIRÃO DAS NEVES-MG** e que tem como objetivos **Investigar os limites e as possibilidades impostas pela pandemia de Covid-19 na garantia do direito à educação dos educandos da modalidade EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves-MG e complementarmente pretende: Identificar as principais limitações e possibilidades dentro ensino remoto na perspectiva do aluno; Compreender como se orientou as políticas relacionadas às práticas educativas no contexto da pandemia com destaque no âmbito municipal e Traçar o perfil social dos estudantes que compõe a EJA na instituição analisada.****

A metodologia propõe uma análise de caráter majoritariamente qualitativo descritivo/analítico, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, serão analisados documentos institucionais e atos normativos emitidos pelas autoridades governamentais que regulamentaram a implantação do ensino remoto, em especial as legislações emitidas pelo município analisado além de dados do Censo Escolar que são de domínio público. Será utilizado como instrumento entrevista com intuito de conhecer as vozes dos educandos entrevistas semiestruturadas feitas de forma presencial, com 04 educandos, 01 entrevista com um docente da EJA e 01 entrevista com um membro da gestão, as entrevistas têm uma duração estimada de 40 minutos.

A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa. Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. *Toda a pesquisa realizada será de cunho colaborativo e seus resultados pretendem ser benéficos para a comunidade escolar, ficando disponíveis para todos os envolvidos durante a realização da investigação e para fins acadêmicos. Os riscos de danos à dimensão, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do participante são mínimos, caso você sinta desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper sua participação na pesquisa. Seus dados serão protegidos e sua identidade será preservada. Você terá esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa e sobre o tratamento e armazenamento dos dados.* Desta forma, estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, *Rafaelle Stefane Elias Alves* como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido *profissionalismo e sigilo*, garantindo a segurança da sua privacidade.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(a) Sr.(a) também poderá consultar a qualquer momento o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos, localizado na Rua Dr Carvalho 1147, Bloco 2, sala 01A, bairro Belo Horizonte - Passos/MG, telefone (35) 3529-6031, e-mail cep.passos@uemg.br**, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Caso o Sr. (a) necessite acompanhamento e/ou assistência poderá procurar os responsáveis pelo desenvolvimento desta pesquisa pelos meios de contato explicitados neste termo a fim de sanar suas dúvidas e obter as informações necessárias quanto ao solicitado inclusive após o encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa. Além disso, o participante receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita e pelo tempo necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa, caso resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre **DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA COVID-19: LIMITES E POSSIBILIDADES DOS EDUCANDOS DA EJA EM RIBEIRÃO DAS NEVES-MG**, com o objetivo de **Investigar os limites e as possibilidades impostas pela pandemia de Covid-19 na garantia do direito à educação dos educandos da modalidade EJA em uma escola municipal em Ribeirão das Neves-MG.**

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora **Rafaelle Stefane Elias Alves**, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

**DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:**

Nome Completo: -----

Endereço: -----

RG: -----

Fone: -----

E-mail: -----

-----

**Assinatura do voluntário**

*Cidade, data.*

**DADOS DO PESQUISADOR:**

Nome Completo: *Rafaelle Stefane E. Alves*

Endereço: *XXXXXXXXXX,*

Bairro: *XXXXXXXXXXs - MG, CEP XXXXXRG: XXXXX*

Fone: *XXXXX* E-mail: *: rafaelle-stefane@hotmail.com*

**Assinatura do pesquisador**

*Cidade, data.*