

Vol XVI, Núm 2, jul-dez, 2023, pág. 162-189.

## EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEJA) E A PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOS/AS ESTUDANTES

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro  
Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz

**Resumo:** Este texto discute as experiências dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da Covid-19. O estudo se efetivou por meio da pesquisa qualitativa, de base explicativa, e teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário on-line com perguntas fechadas e abertas a 31 estudantes do curso Técnico Integrado em Cozinha na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás (IFG). A partir dos dados, é possível perceber, dentre outros, que a maioria dos/as estudantes concentra-se na faixa etária de 51 a 60 anos; são estudantes que, em sua maioria, contribuem com a manutenção do grupo familiar e, em muitos casos, são os principais provedores. Além disso, experienciaram, durante a pandemia, a perda de emprego, a inserção no mercado informal de trabalho, a redução de horário de trabalho com redução de salário, ou ainda a redução de atividades desenvolvidas no mercado informal de trabalho. Em relação ao Ensino Remoto Emergencial, os/as estudantes destacaram os limites, as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem nesse momento.

**Palavras-chave:** EJA. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. IFG.

**Abstract:** This text discusses the experiences of Youth and Adult Education (EJA) students in Emergency Remote Teaching (ERE) during the Covid-19 pandemic. The study was carried out through qualitative research, with an explanatory basis, and had as a data collection instrument the application of an online questionnaire with closed and open questions to 31 students of the Integrated Technical Course in Kitchen in the EJA modality of the Federal Institute of Goiás (IFG). From the data, it is possible to perceive, among others, that most of the students are concentrated in the age group from 51 to 60 years old; they are students who, for the most part, contribute to the maintenance of the family group and, in many cases, are the main providers. In addition, during the pandemic, they experienced job loss, insertion into the informal labor market, reduced working hours with reduced wages, or the reduction of activities carried out in the informal labor market. Regarding Emergency Remote Teaching, the students highlighted the limits, difficulties and possibilities of learning at that time.

**Keywords:** EJA. Pandemic. Emergency Remote Teaching. IFG.

## Introdução

A pandemia global trouxe mudanças em vários setores da sociedade. No campo educacional, foi necessário, em um curto espaço de tempo, repensar as formas de ensinar e aprender. Sem dúvida, a mudança mais expressiva nesse campo foi a alteração da modalidade de ensino, que, dada a necessidade de manter o distanciamento físico, deixou de ser presencial e passou a ser remota, trazendo consigo diversos desafios e barreiras durante esse processo.

Assim, emergiu, de forma ainda mais ostensiva, questões como a exclusão digital, a ausência de conectividade entre os/as estudantes, a ausência de equipamentos e acessórios necessários para a participação nas aulas, a pouca (ou nenhuma) familiaridade de docentes e estudantes com as tecnologias de informação e comunicação. Além dessas, há tantas outras questões inviabilizadas que refletem no processo de ensino-aprendizagem, como a fome, o desemprego, a redução de salários, o adoecimento emocional, o número expressivo de estudantes e docentes infectados/as pelo vírus.

Para que o acesso à educação se materializasse, o processo formativo no ambiente doméstico foi tomando formas mediadas por meios tecnológicos e exigiu repensar as metodologias, de modo a proporcionar uma educação que contemplasse o momento vivenciado.

Esses desafios também se fizeram presentes no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que, historicamente, ocupou um lugar marginal nas políticas públicas educacionais e vem perdendo espaço na agenda governamental após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016 que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocupando espaço de total invisibilidade no plano político do governo Jair Messias Bolsonaro (BARBOSA; SILVA, 2020).

Com a intenção de investigar as experiências dos/as estudantes da EJA durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), algumas questões nortearam o estudo, sendo elas: Qual o perfil socioeconômico dos/as estudantes da EJA, de modo especial durante o período pandêmico? Quais rebatimentos a pandemia ocasionou na condição de trabalho

dos/as estudantes? Como foi a experiência dos/as estudantes durante o ensino remoto emergencial? Quais limites e desafios vivenciaram?

Para responder a essas questões, a pesquisa apresentada neste texto se concretiza por meio da abordagem qualitativa, que trabalha com o universo dos significados, dos movimentos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que representa o mais profundo das relações (MINAYO, 2002). E, considerando os objetivos deste estudo, a pesquisa é do tipo explicativa, pois busca identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, isto é, objetiva identificar o porquê das coisas a partir dos resultados da pesquisa (GIL, 2008).

Para fins de concretização da pesquisa, definiu-se como lócus o Curso Técnico Integrado em Cozinha na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário on-line, aplicado a 31 estudantes do curso técnico integrado na modalidade EJA que se prontificaram a participar da pesquisa. Destaca-se que o questionário foi aplicado nos meses de abril e maio de 2022 e, no ato de preenchimento, apesar de ter sido solicitada a identificação, no corpo deste artigo, não houve menção ao nome dos/as estudantes, a fim de resguardar a identidade dos/as participantes.

Vale destacar que a implementação da EJA no IFG teve início em 2006, no Câmpus Goiânia, por meio do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação que, em 2010, foi alterado para Curso Técnico Integrado em Cozinha para adequá-lo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Castro (2011) discute que a Instituição criou somente esse curso, haja vista que apenas a Coordenação de Turismo e Hospitalidade do Câmpus Goiânia, apoiada pelos/as docentes do curso, foi favorável à proposta de um curso nessa modalidade.

Ainda de acordo com Castro (2011, p. 153), a implantação da EJA no IFG encontrou resistência por parte de alguns/mas docentes, que pontuaram a dificuldade em trabalhar com pessoas mais velhas, já que o público majoritário, até então, era de adolescentes e jovens. Soma-se a isso a alegação da falta de recursos humanos, financeiros e de estrutura técnica para a execução dos cursos, além do “interesse em se ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que este público exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então”.

Apesar de a construção histórica demonstrar resistência na implementação do Programa no IFG, atualmente todos os 14 *campi* do IFG ofertam cursos técnicos integrados na modalidade EJA. Ainda assim, fazem-se necessárias ações institucionais que fortaleçam essa modalidade de ensino, permitindo que jovens e adultos não apenas acessem, mas permaneçam e concluam o curso com êxito.

Para melhor situar o/a leitor/a, este texto contempla, além desta introdução, seis seções. Na seção 2, aponta-se a regulamentação do Ensino Remoto Emergencial no âmbito do IFG. Na seção 3, é apresentada a caracterização socioeconômica dos sujeitos participantes da pesquisa, posteriormente, é discutido sobre a vida escolar dos/as estudantes. Na seção 4, são apontadas políticas e ações públicas que contribuíram para a superação da exclusão educacional, enquanto, na seção 5, são tratadas as experiências dos/as estudantes da EJA na rede federal de educação durante o ensino remoto emergencial. Finaliza-se o texto com as principais notas acerca desse escrito.

## **1 Regulamentação do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Goiás**

Conforme descrito anteriormente, em razão da Covid-19, um dos desdobramentos para a educação foi a suspensão das aulas presenciais. Por isso, na tentativa de dar continuidade ao ano/semestre letivo, as instituições de educação tiveram que repensar o processo de ensino e aprendizagem de modo a orientar a comunidade escolar para essa finalidade.

No que se refere ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, essa ação ocorreu por meio da Instrução Normativa nº 06, de 24 de julho 2020, que definiu o Regulamento Acadêmico para a implantação do Sistema de Ensino Emergencial (SEE) em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma articulada integrada, na forma subsequente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de Graduação durante o período de enfrentamento da Pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2020b).

O documento orientou a implantação do SEE e organizou duas formas de ações: a primeira, a retomada do trabalho apoiado na atividade remota, e a segunda, quando fosse seguro, de maneira presencial. A normativa citada versa sobre a primeira, ou seja, o Ensino Remoto Emergencial.

É importante destacar que o ERE não se caracterizou como educação a distância por possibilitar, ou não, o uso das tecnologias de informação e comunicação. Fez-se o desenvolvimento de atividades assíncronas, “aquelas disponibilizadas pelos docentes, em uma plataforma virtual de aprendizagem e acessada pelos estudantes para realizar seus estudos em tempos distintos” (BRASIL, 2020b, p. 4), e síncronas, “que permitem a interação, em tempo real entre docentes e discentes, tais como aulas ou chats em plataformas definidas institucionalmente” (BRASIL, 2020b, p. 3).

Sobre as condições gerais para a realização das atividades remotas, estabeleceu-se que

Art. 9º. As atividades remotas, quando acionadas por TDICs, deverão ser mediadas e registradas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) oficial do IFG - a plataforma Moodle.

Parágrafo único. A Diretoria de Educação a Distância/PROEN dará suporte técnico e didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades de ensino no Moodle.

Art. 10. Poderão ser adotadas outras ferramentas para o desenvolvimento de atividades remotas, conferindo prioridade aos chamados “softwares livres”.

§1º. A adoção de ferramentas para as atividades de ensino deverá estar prevista no Plano de Atividades Remotas da disciplina e com a descrição das metodologias de ensino a serem utilizadas.

§2º. O registro das atividades planejadas, síncronas e assíncronas, bem como os links de acesso a todas as ferramentas a serem utilizadas devem estar disponíveis na sala de aula virtual da disciplina no Moodle.

Art. 11. A instituição disponibilizará recursos que garantam o atendimento à conectividade aos estudantes que não dispõem das condições básicas necessárias para o acompanhamento do ensino remoto, por intermédio do acesso a equipamentos e à internet, bem como suporte tecnológico, conforme Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2020b, p. 4).

A instituição de uma normativa para orientar as atividades de ensino e aprendizagem sob o Estado de Emergência Nacional em função da Covid-19 foi importante, assim como a opção por atividades assíncronas e síncronas e a disponibilização do suporte técnico e formativo para os/as servidores/as e estudantes. As respostas dadas pelos/as estudantes ao questionário aplicado pela pesquisa demonstraram essa pertinência.

## **2 Sujeitos da EJA: caracterização socioeconômica dos/as participantes da pesquisa**

Em seus escritos, Freire nos deixa, como legado, que a educação implica um constante ato de desvelamento da realidade, das relações dos sujeitos com o mundo, o

que requer o reconhecimento da autonomia, dos saberes e da identidade cultural dos/as estudantes. Isso porque “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser ‘situado e temporalizado’” (FREIRE, 2005, p. 61).

Desvelar a realidade requer, como descreve Haddad (2021), tirar o véu para enxergar, pois com ele a realidade se torna turva e não permite o olhar real, o ir às raízes para compreender o que está posto. Isso se faz importante, pois o público da EJA possui especificidades que o diferenciam dos/as educandos/as dos demais campos de ensino. São sujeitos que vivenciaram diversas formas de exclusão social; suas trajetórias escolares são descontinuadas e perpassadas por processos de exclusão da e na escola, além de serem, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras oriundos das classes populares (SANTOS; SILVA, 2020). Nesta perspectiva, tratar das experiências dos sujeitos da EJA requer conhecer os aspectos socioeconômicos que permeiam a realidade deste público, de modo especial durante a pandemia da Covid-19, espaço-tempo objeto deste estudo.

Lançando mão deste preceito, apresentam-se na Tabela 1 (Perfil socioeconômico dos/as estudantes) as principais características socioeconômicas dos/as estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil socioeconômico dos/as estudantes

<b>Idade</b>	<b>Quantidade</b>
20 a 30 anos	3
31 a 40 anos	9
41 a 50 anos	7
51 a 60 anos	11
Acima de 60 anos	1
<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>
Feminino	29
Masculino	2
<b>Filhos</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	26
Não	5

<b>Quantidade de Filhos</b>	<b>Quantidade</b>
1 filho	4
2 filhos	11
3 filhos	5
4 filhos	3
5 filhos	1

<b>Estado civil</b>	<b>Quantidade</b>
Casado	15
Divorciado	3
Vive com o companheiro(a)	6
Solteiro	7

<b>Raça/Cor</b>	<b>Quantidade</b>
Preto	5
Pardo	21
Branco	3
Prefiro não declarar	2

<b>Com quem reside</b>	<b>Quantidade</b>
Com o esposo/companheiro	
Com os filhos	7
Com o esposo/companheiro e filhos	10
Sozinho	4
Outros	3

<b>Tipo de residência</b>	<b>Quantidade</b>
Própria	10
Alugada	10
Emprestada ou cedida	9
Financiada	2

<b>Condição financeira do grupo familiar</b>	<b>Quantidade</b>
Eu contribuo com a manutenção da minha família	11
Eu sou responsável por sustentar minha família	7
Sou sustentado por outros parentes	2
Eu me sustento	6

Sou sustentado por somente um dos pais	1
Outra situação	4
<b>Renda Individual</b>	<b>Quantidade</b>
Não tenho renda	6
Até meio salário mínimo (até R\$ 606,00)	6
Mais de meio salário mínimo e até 1 salário mínimo (de R\$ 606,01 a R\$ 1.212,00)	12
Mais de 1 e até 1,5 salário mínimo (de R\$ 1.212,01 até R\$ 1.818,00)	7
<b>Renda familiar</b>	<b>Quantidade</b>
Sem renda	3
Até meio salário mínimo (até R\$ 606,00)	2
Mais de meio salário mínimo e até 1 salário mínimo (de R\$ 606,01 a R\$ 1.212,00)	10
Mais de 1 e até 1,5 salário mínimo (de R\$ 1.212,01 até R\$ 1.818,00)	5
Mais de 1,5 e até 2 salários mínimos (de R\$ 1.818,01 até R\$ 2.424,00)	8
Acima de 2 salários mínimos (acima de R\$ 2.424,01)	3

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir das informações acima, é possível perceber que, no que se refere à idade, a maioria dos/as estudantes se concentra na faixa etária de 51 a 60 anos, o que representa 35,4% dos/as participantes. Esse percentual, somado ao daqueles/as com idade acima de 31 anos, representa 90,3% dos/as estudantes. Apesar de a pesquisa não contemplar todos/as os/as estudantes da EJA do IFG, é possível perceber que, no que se refere aos/as estudantes participantes da pesquisa e que cursam o Curso Técnico Integrado em Cozinha, a faixa etária dos/as estudantes destoa dos dados publicados pelo Censo da Educação Básica de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Segundo as informações de 2020, a EJA é composta, predominantemente, por estudantes com menos de 30 anos, sendo que, no contexto nacional, representa 61,3% das matrículas. Contribuindo para elucidar essa questão, Haddad e di Pietro (2000) destacam que, nos últimos anos, ampliou-se o número de jovens matriculados/as na EJA, passando a acolher jovens urbanos/as que buscam dar continuidade aos estudos. Antes, essa modalidade de ensino era composta, em sua



maioria, por adultos/as e idosos/as de origem rural que não tiveram acesso (ou acesso insuficiente) à educação em idade própria.

Em relação ao sexo, a maioria dos/as entrevistados/as é do sexo feminino, o correspondente a 93,5%, e 6,5% são do sexo masculino. Enquanto, no que se refere ao estado civil, quase metade dos/as entrevistados/as é casada (48,3%), seguida de solteiros/as (22,5%), união estável (19,3%) e divorciados/as (9,6%). E, quando questionados/as sobre a categoria raça/cor, a maioria dos/as participantes se considera parda (67,7%), seguida de pretos/as (16,1%) e de brancos/as (9,7%).

Para compreender a dinâmica familiar, foi questionado se o/a estudante/a tem filhos/as, ao que a maioria respondeu que sim, o que representa 83,9% dos/as estudantes. Dentre os/as participantes que têm filho/a, a quantidade varia entre 1 a 5, sendo que a maioria possui 2 filhos/as (35,4%).

Quando questionados com quem residem, a maioria relata residir com o esposo/companheiro e filhos/as (32,2%), somente com o esposo (22,5%), somente com os/as filhos/as (22,5%), sozinho (12,9%) ou outros contextos (9,6%) que permeiam demais membros familiares não descritos na questão.

Em relação à situação da moradia, observa-se que a proporção de estudantes que residem em casa própria e alugada representa o mesmo percentual, ou seja, 32,2% dos/as participantes. Além disso, 29% dos/as entrevistados/as residem em casa cedida ou emprestada e 6,4% residem em casa financiada.

No que se refere à condição financeira do grupo familiar, a maioria contribui com a manutenção financeira (35,4%), mas um número expressivo de participantes é o único provedor do grupo familiar, o que representa 22,5% dos/as estudantes.

Quando se observa a renda do grupo familiar, é possível notar que quase 50% dos/as participantes se concentram entre aqueles/as cujo grupo familiar não possui renda (9,6%), possui renda de até meio salário mínimo (6,4%) ou com renda entre meio a um salário mínimo (32,2%).

Em relação à renda do/a estudante, 19,3% não têm renda e esse mesmo percentual corresponde àqueles/as cuja renda é de até meio salário mínimo, enquanto 38,7% relatam que a sua renda é mais que meio salário mínimo e menor que um salário e 22,5% descrevem que possuem entre 1 até 1,5 salário mínimo. Ao somar os percentuais daqueles/as que não têm renda com os daqueles/a que possuem renda de até

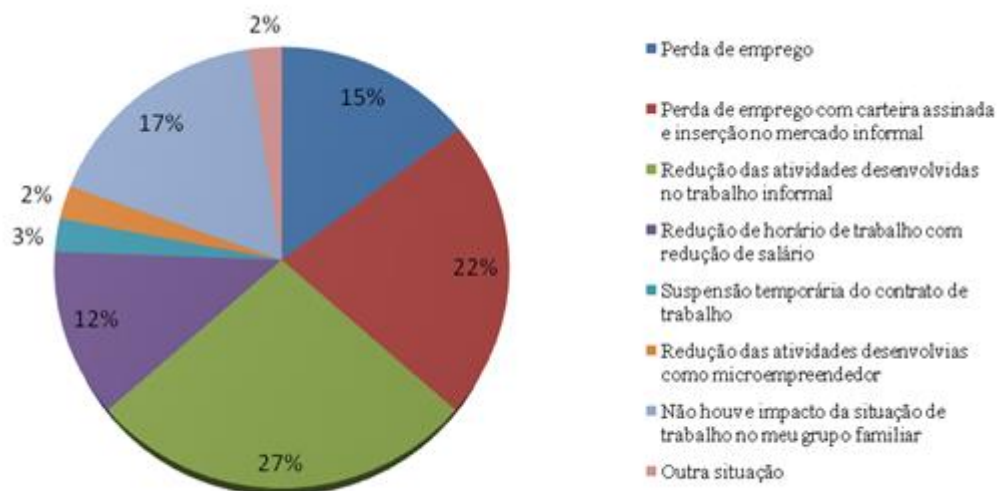
meio salário mínimo e aqueles/as que têm entre meio até um salário mínimo, é possível notar que a maioria (77,3%) tem renda de até um salário mínimo.

As informações sobre a renda do/a estudante e do grupo familiar demonstram que a maioria dos/as participantes da pesquisa tem baixo poder aquisitivo. Além disso, os/as estudantes da EJA são, em sua maioria, não apenas os responsáveis pela própria sobrevivência, mas também de seus familiares, por meio do trabalho e em condições materiais adversas. Costa, Álvares e Barreto (2006) destacam que os/as estudantes da EJA, sejam homens, mulheres, jovens, adultos/as ou idosos/as, pertencem à mesma classe social. São sujeitos que possuem baixo poder aquisitivo e usam seus recursos econômicos para o pagamento de itens básicos para sua sobrevivência, tais como aluguel, água, luz, alimentação e remédios para os/as filhos/as, quando os/as possuem.

Ainda em consonância com Costa, Álvares e Barreto (2006), foi a compreensão dessa realidade marcada por essa e outras características que levou Freire, nos anos de 1960, a reconhecer que o analfabetismo não se trata somente de uma questão pedagógica, mas também é perpassada pela questão social e política. Por isso, a defesa de uma educação para os mais pobres é também a defesa de uma educação para transformar a sociedade que forja a pobreza.

No questionário aplicado, também se fez referência à situação de trabalho durante a pandemia. Acerca dessa questão, apresenta-se o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Impactos da pandemia na condição de trabalho do grupo familiar do estudante



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As informações presentes no gráfico apontam que a pandemia da Covid-19 trouxe diversos rebatimentos na condição de trabalhador para os membros do grupo familiar dos/as estudantes, sendo eles: a perda de emprego, a inserção no mercado informal de trabalho, a redução de horário de trabalho com redução de salário, ou ainda a redução de atividades desenvolvidas no mercado informal de trabalho.

A partir desses dados, é possível perceber que a pandemia resultou no agravamento da questão social e suas expressões na vida da classe trabalhadora, desnudando a profunda desigualdade social que marca o contexto brasileiro, afetando, sobremaneira, os segmentos mais pobres. Como consequência, aumentou-se o desemprego, o que contribuiu para a elevação da informalização do trabalho, da terceirização, da subcontratação, da flexibilização, do subproletariado e do trabalho em tempo parcial. Neste sentido, o desenho mais frequente da classe trabalhadora é a precarização exacerbada, desemprego crescente, rebaixamento salarial acentuado e perda crescente de direitos (COSTA, S., 2020).

Acerca disso, Antunes (2020) e Raichelis (2022) lembram que o atual contexto do mundo do trabalho não é resultado da pandemia. Ao contrário, “os acontecimentos atuais, que envolvem a crise sanitária provocada pelo novo coronavírus, só ganham inteligibilidade se forem conectados ao panorama mais amplo da crise estrutural do capitalismo, que se vê confrontado com suas próprias contradições” (RAICHELIS, 2022, p. 5). Por isso, as crises do capitalismo não são fatores acidentais, tampouco excepcionais. São processos que se sucedem, ou, na contribuição de Konicz (2020) apud Raichelis (2022, p. 5), trata-se de “contradição em processo”.

Assim, a crise desencadeada pela pandemia apenas contribuiu para desvelar a forma como o capitalismo vem se desenvolvendo desde meados da década de 1970, mas, sobremaneira, neste século XXI. Trata-se de uma forma complexa e, ao mesmo tempo, adversa, pois impõe um alto índice de tecnologia da informação e da comunicação e impulsiona a classe trabalhadora para o âmbito da flexibilização, da terceirização, da informalidade e da intermitência, causando um processo de devastação da força de trabalho não apenas no contexto nacional, mas em escala global (ANTUNES, 2020).

A atenção a esses dados contribui para compreendermos que os sujeitos da EJA fazem parte de um mesmo coletivo social: são jovens e adultos/as pobres, desempregados/as, negros/as e cuja sobrevivência advém da economia informal. Por isso, um olhar sobre os sujeitos da EJA não pode ser feito apenas sob a ótica das carências escolares, como aqueles/as que não tiveram acesso à educação na infância e adolescência ou dela foram excluídos/as ou evadidos/as. São jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos que, para além das suas trajetórias escolares, possuem trajetórias humanas de negação de direitos, de exclusão e de marginalização. É sob esse olhar que devem se constituir os jovens e adultos/as “como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado” (ARROYO, 2018, p. 20).

### **3 A vida escolar dos/das estudantes**

Os/as estudantes que responderam ao questionário têm uma experiência escolar que ratifica o que as pesquisas sobre os sujeitos da EJA já vêm indicando. 83,9% responderam que, ao longo da vida escolar, pararam de estudar. Perguntados/as sobre a escolaridade dos pais, 35,5% disseram que não frequentaram a escola, 35,3% têm o ensino fundamental incompleto, 12,9%, o fundamental completo, e 16,1% não souberam informar. Os pais que têm ensino médio incompleto e completo são apenas 9,7%.

Em relação à escolaridade da mãe, os percentuais são: 25,5% não frequentaram a escola, 32,3% têm o ensino fundamental incompleto, 19,4% o completo e 6,5% não souberam informar. Em relação ao ensino médio incompleto e completo e o superior, o percentual é de 16,1%.

Compreende-se que os dados acima continuam evidenciando uma história da educação cujos fundamentos estão na formação de um país dependente das regiões centrais do capitalismo e periférico na produção de matéria-prima e mercadorias e nas transações financeiras necessárias à lógica da ampliação do capital. Internamente, esse desenvolvimento histórico foi possível a partir da combinação dos interesses dos setores tradicionais da economia e da política – oriundos do passado colonial/imperial e escravocrata – e dos setores vinculados à moderna agricultura e à industrialização e à república liberal. Ressalta-se que a modernização vinda desse processo foi lenta,

controlada e a conta-gotas. Com o trabalho livre, substituto da escravidão, a superexploração continuou, principalmente para a classe trabalhadora preta e parda. Afinal, os ganhos desse trabalho deveriam (devem) suprir as necessidades das elites internas e externas (CASTRO, 2016).

Diante do grau elevado de exploração das classes trabalhadoras e do tipo de produção econômica que se desenvolveu (desenvolve) em um país dependente e periférico – que requer pouca ou nenhuma escolaridade dos trabalhadores, por exemplo – do estabelecimento de um Estado autocrático, há uma exclusão dessas do jogo democrático e dos benefícios daí advindos (CASTRO, 2016). Dentre eles, o direito à educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos, no campo educacional, é a expressão mais evidente e permanente dessa exclusão. Ainda hoje, no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação de 2019 (BRASIL, 2020a), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. A taxa de analfabetismo de pretos/as e pardos/as é 5,3 pontos percentuais maiores do que para brancos/as, mais especificamente, 8,9% dos/as analfabetos/as são pretos/as e pardos/as e 3,6%, brancos/as. Mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos de 25 anos ou mais não concluiu a educação básica. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar. Os motivos para a interrupção de estudos mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). A necessidade de garantir a sobrevivência, o desencantamento com a escola e a condição da mulher, que tem que optar entre a escola e suas “tradicional” responsabilidades sociais, são respostas à efetivação de um país altamente concentrador de renda, que pratica, desde sempre, a superexploração do trabalho e mantém, predominantemente, o patriarcalismo.

Se os números mostram o processo de exclusão da maioria dos/as brasileiros/as, a natureza pedagógica e a finalidade da escola para os/as trabalhadores/as acompanham essa situação. A educação voltada para essa classe social, em particular para aqueles milhares que interromperam seus estudos, pautou-se pelo assistencialismo – de viés

moralizante – e o aligeiramento e instrumentalização formativa para o mercado de trabalho.

A história da educação brasileira mostra ainda que os processos educativos constituíram escolas e formações voltadas para os/as pobres, e outras, para os/as ricos/as. Nesse sentido, há uma dualidade educacional que acompanha a dualidade de classes na sociedade brasileira. A dificuldade de acesso e permanência dos/as estudantes da EJA ao sistema educacional e o predomínio de uma oferta limitada de conhecimentos a esse público colocam o Estado e os entes federados, suas políticas e ações, como os principais agentes para superar a perpetuação de nenhuma ou baixa escolaridade de gerações de trabalhadores.

#### **4 Políticas e ações públicas para a superação da exclusão educacional**

Outra pergunta respondida pelos/as estudantes foi sobre o lugar onde realizaram o ensino fundamental. Acerca dessa questão, 93,5% informaram ter realizado na escola pública, 3,2% a maior parte na escola pública e 3,2% na escola particular com bolsa. Destaca-se que, para se matricular no Curso Técnico Integrado em Cozinha, é preciso ter concluído essa etapa da educação básica.

Diante do perfil socioeconômico dos/as estudantes e da sua relação com a escola ao longo da vida, é possível identificar a importância das políticas e ações públicas para a efetivação do direito à educação desses sujeitos. A sociedade civil e a sociedade política devem pautar, articular e promover incessantemente ações que visem/forcem o estabelecimento de uma agenda política comprometida com a educação de qualidade para esses sujeitos. Ações que incorporem suas especificidades sociais e formativas. Que, em última instância, os apreendam como sujeitos de direitos.

Um olhar para a história da EJA, contudo, mostra que, majoritariamente, até hoje, as políticas educacionais instituídas não se fundamentaram nessa perspectiva. Na década de 1940 e nas duas seguintes, foram elaboradas políticas educacionais para a EJA (nesse período, Educação de Adultos) combinando interesses eleitoreiros, pressões externas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a necessidade de formação sistemática de trabalhadores para atender às demandas da industrialização. Segundo Baracho e Nóbile (2020, p. 3),

A educação de jovens e adultos, de modo geral, desenvolvida na forma de campanhas, apresentava objetivos fundamentados nas características do contexto econômico, social e político de cada etapa histórica que o país vivia. Num primeiro momento, a preocupação era com um fim eleitoral. Depois, as campanhas se voltaram para o ingresso no mundo do trabalho e, como critério principal, era preciso saber ler e escrever.

Com a ditadura militar (1964 – 1985), a EJA (ainda Educação de Adultos) vinculou-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e à Cruzada ABC, que se constituíram em movimentos cujo fim básico foi o controle político da população, por meio da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). O MOBRAL (1969) foi um programa nacional criado para oferecer alfabetização a amplas parcelas da população. O governo investiu um grande volume de recursos na montagem de uma organização autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. Criou comissões municipais para efetivarem as atividades. Pela dimensão assumida, contribuiu para legitimar a nova ordem política e responder a orientações das Organizações das Nações Unidas, em particular a UNESCO, como mencionado anteriormente, que visavam ao combate ao analfabetismo, à universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Ainda no governo militar, a Lei Federal nº 5.692, de 1971, estendeu a educação obrigatória de 4 para 8 anos (Primeiro Grau) e, para jovens e adultos/as, dispôs regras básicas para a efetivação do supletivo, destinado a esses sujeitos. Com um capítulo específico nessa legislação, teve várias funções: a da suplência (relativa à reposição de escolaridade), a do suprimento (relativo ao aperfeiçoamento ou atualização) e da aprendizagem e qualificação (referentes à formação para o trabalho e profissionalização) (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Ainda em consonância com esses autores, a flexibilidade formativa desses sujeitos foi um dos componentes mais significativos dessa legislação.

Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino

é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor. Além dessas modalidades, a Lei 5.692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza já existentes há longa data (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

A Constituição de 1988, que reconheceu a EJA como direito público subjetivo, e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.394/1996), frutos também das lutas e demandas sociais, avançaram na perspectiva de reconhecer a EJA como modalidade da educação básica. Essa nova natureza remete à necessidade de compreender as especificidades formativas das pessoas jovens, adultas e idosas que não frequentaram a escola ou interromperam seus estudos e de como essas devem orientar o trabalho pedagógico.

Contudo, a forma predominante como é tratada a Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional é refeita na maioria dos governos eleitos pós-ditadura militar. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o financiamento da educação básica expressa, em 1996, na criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) não contemplou a EJA. Várias iniciativas para essa modalidade foram efetivadas, mas todas fragmentadas. Não se constituiu uma política ampla, articulada e de Estado que pudesse superar os desafios da baixa escolaridade no país. Um deles é o decréscimo das matrículas nessa modalidade.

Os governos de Michael Temer e Bolsonaro trouxeram um grande recuo para a educação, em especial, para a EJA. Houve a diminuição significativa de investimentos do governo federal e o desmonte da estrutura criada anteriormente que permitiam a indução nos estados e municípios de ações para ampliarem as matrículas e qualificar essa modalidade (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Em 2019, o governo de Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que alocava a Diretoria de Políticas de EJA e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Em 2020, a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi reorganizada extinguindo a Coordenação-Geral de



Educação do Campo e Cidadania, que respondia pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e efetivava ações destinadas à EJA do Campo. Depois de protestos, foi criada a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos, que, entre outras atribuições, passou a responder pelo programa. Segundo documento lançado pelo Movimento pela Base,

o gasto empenhado para o ano de 2022 representa 3% do que foi gasto em 2012. (...). Entretanto, a partir de 2017, a queda se acentuou, chegando a patamares irrisórios em termos de investimento público no ano de 2019 (...) quando observamos a rubrica de gastos específica para o apoio à alfabetização e educação de jovens e adultos, verificamos que foram destinados R\$ 342 milhões para esse fim em 2012 e apenas R\$ 5,5 milhões em 2021, conforme os dados do SIOPI (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento) (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 24).

A atividade que teve um maior recurso nos dois governos foi aquela destinada à realização do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Em 2018, foram gastos 117,6 milhões com o ENCCEJA e apenas 24,6 milhões com a EJA Escolar. E o seu fortalecimento continuou nos anos seguintes (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 25).

Em 2019, foi criada a Secretaria de Alfabetização (SEALF), e a Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) reaparece subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica (SEB).

Especificamente sobre a EJA integrada à Educação Profissional, ofertada via Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no qual se coloca o Curso Técnico Integrado em Cozinha, a “partir de 2011, começa a sofrer redução em suas matrículas, e a partir de 2017, quando o governo federal tinha iniciado um forte processo de contenção de gastos com a educação, verificamos queda ainda maior, que se estende até 2021” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 25).

No campo da legislação educacional, foram estabelecidas poucas ações para a EJA, o que revela o total descaso do atual governo (2019-2022) com essa modalidade e, nas que foram estabelecidas, observa-se a desconsideração dos vários avanços teórico-práticos na perspectiva de evidenciar as especificidades dos sujeitos da EJA e da construção de uma educação de qualidade, que supere o aligeiramento e a instrumentalização dos processos formativos. Nesse período, foi instituído o Plano

Nacional de Alfabetização (PNA), que prevê “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” da população com 15 anos ou mais (BRASIL, 2019, p. 40). Além disso, foi realizada uma consulta pública para o lançamento de edital vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático de Educação de Jovens e Adultos, mas o edital nunca foi lançado. Soma-se a isso a publicação da Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos visando a seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Ressalta-se, contudo, que, em dois momentos históricos, ocorreram ações potencialmente contra-hegemônicas que evidenciaram possibilidades de pensar e fazer uma educação de jovens e adultos que supere a marca histórica de ser uma formação de “segunda classe”, “menor”, “marginal”, conforme apresentado anteriormente.

O primeiro momento foi o desenvolvimento da Educação Popular e as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Adultos. Na década de 1950, surgiu o conceito de cultura popular como meio de incentivo à alfabetização e as primeiras teses da educação de adultos como meio de transformação social (PAIVA, 1987). Na década de 1960, a educação é assumida como formadora de pessoas conscientes. Uma série de ações foi desenvolvida, dentre elas:

- Movimento de Cultura Popular (MCP), constituído por estudantes universitários/as, artistas e intelectuais, tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País.
- Movimento de Educação de Base (MEB), sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), também responsável pela sua articulação, o qual tinha suas origens em duas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no Nordeste brasileiro.
- Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. A Campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção

impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizavam crianças e adultos/as das classes populares. Construíram bibliotecas, centros de formação de professores/as e incentivaram os círculos de leitura, praças de cultura e esportes e outros.

- A União Nacional dos Estudantes (UNE), valendo-se do Centro Popular de Cultura (CPC), dedicou-se, principalmente, à produção de manifestações artísticas populares – teatro, música, cinema –, visando a uma formação política e cultural da população por meio do debate sobre os problemas nacionais.

Desde o início da década de 1960, Paulo Freire e sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, ganharam expressão com suas experiências de alfabetização de adultos/as, que se diferenciavam das demais, em especial, pela “afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum” (BEISIEGEL, 1982, p. 165).

O segundo momento tem início a partir do Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, da Câmara da Educação Básica (CEB), escrito pelo então Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, importante documento escrito a partir de ampla consulta pública, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos “estabelecendo as bases doutrinárias da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e de documentos posteriores, como as Diretrizes Operacionais para a EJA instituídas pela Resolução nº 3/2010” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 38). O parecer reafirmou

o direito público e subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar – consignado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, estabelecidas as funções (reparadora, equalizadora e qualificadora), os princípios (equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação das diretrizes curriculares nacionais) e as especificidades dessa modalidade da Educação Básica, e a conseqüente necessidade de flexibilidade organizacional, contextualização curricular e formação docente para a proposição de um modelo pedagógico próprio (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 18).

Também foi estabelecida a Resolução nº 2/2010 do CNE, que tratou da oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Juntou-se a esse conjunto de normativas a Lei nº 13.005, de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, que destaca as ações para a EJA.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, presenciou-se o desenvolvimento de uma série de ações, como:

- Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem);
- A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, em 2011 acrescenta o item “inclusão” e as ações envolvidas nessa dimensão e passa a ser denominada SECADI) ligada ao Ministério da Educação (MEC);
- A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passa a abarcar a EJA e a instituição dos seguintes programas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

As políticas voltadas para a EJA nos governos de Lula foram ampliadas, entretanto, não conseguiram romper com o lugar socialmente dado a essa modalidade educativa, ou seja, de ser marginal. Concorde-se com Carvalho (2012, p. 13) quando diz que essas iniciativas não superaram a

baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a pouca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público.

Acrescenta-se ainda a delegação dessa modalidade aos entes mais frágeis da federação, como os municípios, e o pouco investimento na formação inicial e continuada de docentes para atuarem ou que atuam nessa modalidade.

Considerando o relatado pelos/as estudantes da pesquisa, que afirmaram ser a educação pública o único lugar possível para concluir a educação básica, são necessárias políticas contundentes e comprometidas com a EJA e com o direito à

educação de qualidades para todos/as, fundamentalmente para aqueles milhões que não acessaram a escola ou tiveram que interromper seus estudos. É preciso ir além das intenções e a reafirmação de ações pontuais. Afinal, a “institucionalidade da EJA mostrou-se frágil, não alcançando o status de política prioritária no país. A atenção à especificidade dos sujeitos da EJA pode até ter sido buscada durante o governo Lula, todavia não foi realizada a contento” (CARVALHO, 2012, p. 13). Que se aprenda com a História e em novos momentos promissores, como o que está por vir, que a EJA e seus milhões de potenciais estudantes sejam de fato centrais nas políticas educacionais.

## **5 O Ensino Remoto Emergencial: reflexões a partir das falas dos/as estudantes**

No questionário aplicado aos/às estudantes, quando perguntados/as sobre as atividades do ERE, 58,1% afirmaram que realizaram completamente todas as atividades propostas, 22,6%, parcialmente e 19,4% não conseguiram fazê-las. Os que não conseguiram desenvolver destacaram que faltou tempo, porque não organizaram de maneira adequada e o trabalho estava mais “puxado”; outros alegaram que as atividades eram muito difíceis, e outros ainda destacaram a falta de adaptação a esse modo de ensino.

Sobre a necessidade ou não de ajuda nas atividades, 29% precisaram da ajuda do/a professor/a, 29% dos/das colegas, 29% da ajuda dos familiares e 12,9% não precisaram de nenhuma ajuda.

Em relação ao acesso às plataformas utilizadas para a realização das aulas síncronas e assíncronas, 71% tiveram dificuldades em participar e/ou realizar as atividades, pois não tinham nenhum conhecimento sobre Google Classroom, Google Meet e outros usados no ERE. Enquanto 29% não tiveram nenhuma dificuldade em participar ou realizar as atividades, pois conheciam as plataformas do ERE.

Outro dado levantado foi acerca da conciliação das atividades escolares com as profissionais. Em relação a isso, 58,1% relataram que conseguiram disponibilizar parte do dia para as atividades profissionais e parte para as atividades escolares, 41,9% não conseguiram.

Sobre a experiência escolar durante a pandemia da Covid-19, 32,2% disseram que foi muito boa, 32,2% conseguiram superar as primeiras dificuldades, 16,1%

acharam difícil, 6,4% tiveram um pouco de dificuldade, 6,4% ficaram surpresos com essa forma de ensino, 3,2% afirmaram que precisaram de ajuda e 3,2% tiveram um rendimento menor.

Alguns escritos sobre a Educação de Jovens e Adultos na pandemia apontaram a prevalência das dificuldades dos/as estudantes em relação à experiência de usar os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Fonseca, Anacleto e Silva (2022) e Moreira (2020) destacaram a falta de acesso que os/as estudantes têm a esses meios. Além disso, urge a necessidade de políticas públicas que “favoreçam o acesso digital às camadas mais pobres da população, nas quais se concentram alunos da EJA, para que eles possam usufruir dos bens educativos que têm sido produzidos e disseminados por meio de recursos digitais” (FONSECA; ANACLETO; SILVA, 2022, p. 1). Silva e Barbosa (2002, p. 1) apontam também a reduzida “adesão dos estudantes da modalidade às plataformas digitais, às atividades remotas e a necessidade de as políticas públicas e a formação docente investirem na educação mediada pela tecnologia como um recurso a mais”, considerando não somente o processo de ensino e de aprendizagem, mas também a garantia do direito de todos/as à educação.

Os dados levantados na pesquisa destacam dificuldades quando da utilização do ERE. Muitos não conseguiram fazer, a maioria precisou de ajuda para desenvolver as atividades e outros/as não conseguiram compatibilizar seus estudos com a atividade profissional. Houve também muitos obstáculos em participar e/ou realizar as atividades, pois não conheciam as plataformas.

Silva e Barbosa (2002, p. 22), ao estudarem a realidade da EJA no estado do Rio de Janeiro durante a pandemia, apontaram que não é somente a ausência de acesso às tecnologias digitais ou a dificuldade em manuseá-las que contribuíram para a dificuldade dos/as estudantes em realizar as atividades propostas no ensino remoto emergencial. Isso quer dizer que “não se trata de desafios restritos à escola, mas também implicados em questões sociais, produto e produtora da extrema desigualdade brasileira, que se acirra no contexto da pandemia da Covid-19 e que corroboram (sic) com os mecanismos de exclusão escolar”.

Contudo, os dados também trouxeram informações importantes sobre as “positividades” dessa experiência. Boa parte afirmou ter sido muito boa e que ficaram contentes com as superações que fizeram ao longo do processo de ensino utilizando os

recursos tecnológicos. Isso demonstra que o apoio que tiveram dos/das professores/as, dos/das colegas e de parentes contribuiu para esse resultado. Acrescenta ainda a organização e apoio da instituição para o desenvolvimento dessa atividade. Essa “positividade” só ratifica a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais externas e internas que, de fato, estejam preocupadas com uma educação pública de qualidade.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, buscou-se discutir, neste texto, acerca da EJA na educação profissional e tecnológica durante o Ensino Remoto Emergencial. O intento foi chamar a atenção para as experiências desses/as estudantes, demonstrando os limites, dificuldades e possibilidades presentes neste processo.

Para isso, considerando que os sujeitos da EJA fazem parte de um mesmo coletivo, buscou-se traçar um perfil socioeconômico dos/as estudantes participantes da pesquisa, pois se considera que as vivências escolares estão concatenadas às expressões da questão social, resultado da contradição fundamental do modo de produção capitalista. Isso porque, como bem nos ensina Freire (2013), não é possível analisar a educação de forma abstrata. É preciso levar em consideração a força dos condicionantes sociais.

Neste sentido, os dados da pesquisa apontaram que se trata de estudantes que contribuem para a manutenção do grupo familiar, ou, em muitos casos, são os principais provedores. Demonstraram também que a pandemia contribuiu para a precarização das condições de trabalho, já que muitos/as estudantes relataram que, no grupo familiar, houve perda de emprego, redução de salários, redução de carga horária com redução de salários e ainda a redução de atividades no mercado informal de trabalho. Em muitas realidades, são estudantes cujos pais não tiveram acesso à educação ou não chegaram a concluir o ensino fundamental.

No que se refere ao ERE, os/as estudantes destacaram os desafios e as dificuldades experienciadas, de modo especial, porque tiveram que se adaptar a uma forma de estudo a que não estavam habituados/as. Assim, muitos informaram as dificuldades em acessar as plataformas utilizadas durante o ERE, como também os

desafios de conciliar os estudos e o trabalho nesse período de ensino remoto. Contudo, as experiências não se limitaram a desafios e dificuldades. Alguns/mas estudantes demonstraram pontos positivos como a superação na utilização de recursos tecnológicos, resultado dos esforços individuais e do apoio dos professores, colegas, familiares e da instituição.

Isso posto, nota-se a necessidade de políticas e ações que contribuam para que jovens e adultos/as que passaram pela dita escola regular, mas que desse processo foram excluídos/as, possam ter acesso, permanecer e concluir com êxito o curso no qual estão matriculados/as.

## Referência

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 13-35.

BARACHO, M. D. G.; NÓBILE, V. D. C. **Fundamentos da educação profissional integrada à EJA**. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: [https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1934/M\\_I\\_Livro\\_3\\_Fund\\_Ed\\_Prof\\_EJA\\_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1934/M_I_Livro_3_Fund_Ed_Prof_EJA_FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 out. 2022.

BARBOSA, S. C; SILVA, J. L. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 19, p. 139-153. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3737>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estat](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estat)



isticas\_censo\_escolar\_2020.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Instituto Federal de Goiás. **Instrução Normativa nº06, de 24 de julho de 2020**. 2020b. Disponível em: [http://ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%206\\_2020%20-%20REI-PROEN\\_REITORIA\\_IFG.pdf](http://ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%206_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — Proeja**: documento base. Brasília: Setec, 2007.

BEISIEGEL, C. D. R. **Política e Educação Popular**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**. 2012. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

CASTRO, M. D. R. D. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CASTRO, M. D. R. **O processo de implantação e implementação no PROEJA do IFG - Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. 2011. Tese (Tese em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 out. 2022.

COSTA, C.B. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios do processo ensino-aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado de Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

COSTA, E; ÁLVARES, S. C; BARRETO, S. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA. Brasília: SECAD, 2006.

COSTA, S. da S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 969-978, jul./ago. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 02 out. 2022.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

FONSECA, M. V. R.; ANACLETO, J. B.; SILVA, T. Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos e inclusão digital: conexões e reflexões em tempos de pandemia. **Revista Carioca de Ciência Tecnologia e Educação**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/228>. Acesso em: 29 out. 2022.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S. Freire nos ensina a desvelar a realidade. [Entrevista concedida a] Gustavo Queiroz. **Itaú Social**, 17 maio 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/freire-nos-ensina-a-desvelar-a-realidade/>. Acesso em: 13 out. 2022.

HADDAD, S. PIETRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

KUENZER, A. Z. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva a nova relação entre educação e trabalho. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em: 02 out. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M; RODRIGUES, M. E. C. Educação de Jovens e Adultos - Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 373-385, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312>. Acesso: 22 out. 2022.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. A. Ensino online na educação de jovens e adultos em época de pandemia: um desafio. **Anais do IntegraEaD 2020**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em

<https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11887>. Acesso em: 29 out. 2022.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ano 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jul. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saída para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em 22 out. 2022.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, J. V. *et al.* O Proeja e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória? In: BARBOSA, W.; SOUZA, R. R. de; MORAIS, M. R. de S. (ORGS.). **A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros**. Goiânia: IFG, 2016, p. 157-180.

RAICHELIS, R. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo? **Serviço Social e Sociedade**, n. 144, p. 5-16. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/345zbz7NtFJnx6MY7GQCLpw/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 13 out. 2022.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa/PT, n. 2, p. 35-50, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspxwxvpG7qYG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2022.

SILVA, J. L. da; BARBOSA, C. S. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 14-31. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776/28036>. Acesso em: 29 out. 2022.

**Recebido: 20/10/2022. Aceito: 5/12/2022. Publicado: 1/7/2023.**

---

## **Autores:**

Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Membro do Fórum Goiano de EJA. Líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT) - Campus Goiânia. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/IFG e do Programa de Mestrado em Educação/IFG.  
IFG/Campus Goiânia

E-mail:mad.castro@ifg.edu.br

País: Brasil

Daiane Aparecida Ribeiro Queiroz  
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Assistente Social do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária  
IFNMG/Campus Januária

E-mail:daiane.queiroz@ifnmg.edu.br

País: Brasil