

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESCONTÍNUAS NA VISÃO DE
PROFESSORES DA EJA DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

VITOR RODRIGUES MUZEL DA SILVA

São Carlos
2022

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESCONTÍNUAS NA VISÃO DE
PROFESSORES DA EJA DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

VITOR RODRIGUES MUZEL DA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESCONTÍNUAS NA VISÃO DE
PROFESSORES DA EJA DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

**Monografia apresentada junto ao curso de
Ciências Biológicas da Universidade
Federal de São Carlos como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciado
em Ciências Biológicas.**

Orientador: Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

São Carlos
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Vitor Rodrigues Muzel da.

Trajetórias escolares descontínuas na visão de professores da EJA do interior de São Paulo / Vitor Rodrigues Muzel da Silva - 2022.

p. 113.

Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos, 2022.

Orientador: Michel Pisa Carnio.

1. Trajetórias Escolares Descontínuas. 2. EJA. 3. Formação de Professores. 4. TDICs. 5. Pandemia COVID-19.

FOLHA DE APROVAÇÃO

VITOR RODRIGUES MUZEL DA SILVA

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DESCONTÍNUAS NA VISÃO DE PROFESSORES DA EJA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, dezembro de 2022.

Orientador:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora:

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora:

Profa. Dra. Mariana dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

*Dedicado para Dona Cremilda
Ana Rosa,
E toda minha família.
Gerações de muita luta e inspirações.*

Agradecimentos

Agradeço aos meus amigos, minha família e principalmente a minha mãe. Sem seu apoio incondicional eu jamais conseguiria ter chegado até o final do curso. Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha!

Agradeço aos professores, pesquisadores, cientistas e a todos os trabalhadores por serem fonte de inspiração.

Agradeço ao meu orientador Michel pela parceria, orientação e conversas enriquecedoras para a construção do presente trabalho.

Agradeço aos funcionários das escolas Attilia Prado Margarido e Paulo Mendes Silva, em especial aos gestores Sérgio e Élcio, que me introduziram aos educadores da EJA e me receberam de braços abertos.

Não poderia esquecer de agradecer a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente da presente pesquisa, principalmente aos professores entrevistados.

Agradeço ao grupo “Mistério do Planeta” pelas histórias e vivências. Obrigado Adriano, Bárbara, Fernanda, Jéssica, Júlia, Gabriel, Lorryni e Lucas. Enquanto estiver vivo, não esquecerei dos momentos que compartilhamos juntos. Desejo muito sucesso e felicidades para todos nós daqui para frente.

Agradeço aos meus amigos voluntários, estagiários e funcionários do Parque Estadual Ilha Anchieta, Parque Estadual Ilha do Cardoso e Instituto Australis. Nesses espaços vivenciei os melhores dias da minha vida, obtive vivências maravilhosas, aprendi muito e conheci a Thamires Fior, minha melhor amiga e parceira para todos os momentos.

Agradeço aos projetos de extensão e estágios que tive a oportunidade de participar. Todos foram muito importantes para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço à banca examinadora pelos comentários e disponibilidade para a revisão do presente trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço a mim mesmo pela dedicação e comprometimento. Na paciência, persistência e resiliência consegui chegar ao final da graduação em uma prestigiada universidade brasileira. Sou merecedor e estou muito feliz por ter chegado até aqui.

Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, de natureza qualitativa, objetivou investigar os principais fenômenos, eventos ou situações originadoras de trajetórias escolares descontínuas a partir das concepções de professores experientes atuantes da EJA. A coleta de dados, realizada em setembro de 2021, coincidiu com o período em que as escolas da rede pública se encontravam em aulas semipresenciais em virtude da pandemia da COVID-19. Para a obtenção de dados, utilizamos entrevistas de grupo focal e aplicação de questionários, ambos de maneira presencial, com 8 professores da EJA de duas escolas públicas alocadas em duas cidades do interior do estado de São Paulo. Estes dados foram trabalhados e analisados a partir da análise textual discursiva de Moraes (2003), oportunizando a construção de quatro configurações de análise: i) uma primeira aproximação geral dos relatos; ii) a EJA como reflexo do sistema regular de ensino; iii) as intersecções entre escola, família e trabalho; iv) a EJA na pandemia da COVID-19. Nos resultados, surgem múltiplos fatores correlacionados da vida dos sujeitos que são decisivos nos rumos das trajetórias escolares: o trabalho, a família, as políticas públicas, a escola, a pobreza, a desigualdade social, entre outros. Na pandemia, observou-se uma série de desafios de forma que a luta por direitos fundamentais, entre eles a educação, tornou-se ainda mais necessária. Não obstante, as situações geradoras de trajetórias descontínuas aumentaram ainda mais durante a pandemia. Durante este período de ensino remoto emergencial, reforçou-se ainda mais a imprescindibilidade de se refletir sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), repensar práticas curriculares que façam sentido na vida dos sujeitos da EJA e pensar na formação continuada de professores.

Palavras-chave: EJA; Trajetórias Educacionais Descontínuas; Formação de Professores; TDICs; Pandemia COVID-19.

ABSTRACT

The present monograph research, of qualitative nature, had as general objective investigate the main phenomena, events or situations that originated discontinuous school trajectories from the conceptions of experienced teachers working in EJA. The data collection carried out in September 2021, coincided with the period that public schools in Brazil were in blended classes due to the COVID-19 pandemic. To obtain data, we used focus group interviews and questionnaires, both face-to-face, with 8 EJA teachers from two public schools located in two cities in the interior of the state of São Paulo. These data were worked and analyzed from the discursive textual analysis of Moraes (2003), providing the opportunity to build four categories of analysis: i) a first general approximation of the reports; ii) EJA as a reflection of the regular education system; iii) the intersections between school, family and work; iv) EJA in the COVID-19 pandemic. In the results, there are multiple correlated factors in the subjects' lives that are decisive in the course of their school trajectories: work, family, public policies, school, poverty, social inequality, among others. During the pandemic, a series of challenges were observed, so that the struggle for fundamental rights, including education, became even more necessary. Nevertheless, situations that generate discontinuous trajectories increased even more during the pandemic. However, situations that generate discontinuous trajectories increased even more during the pandemic. During this period of emergency remote teaching, the indispensability of reflecting on digital information and communication technologies (TDICs), rethinking curricular practices that make sense in the lives of EJA subjects and thinking about the continuing education of teachers was further reinforced.

Keywords: Discontinuous Educational Trajectories; Youth and Adult Education; Teacher training; TDICs; COVID-19 pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Campo de investigação.

Figura 2 – Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores da escola Attilia Prado Margarido.

Figura 3 – Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores da Paulo Mendes Silva.

Figura 4 – Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores de ambas as escolas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre os segmentos da EJA e as modalidades do sistema regular.

Tabela 2 – Caracterização do perfil dos professores da EJA participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Detalhamentos dos instrumentos adotados

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos utilizados na coleta de dados com suas respectivas sessões do roteiro de perguntas pelos respectivos professores

Quadro 2 – Configurações de análise e suas respectivas subcategorias temáticas identificadas em campo.

LISTA DE SIGLAS

- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CMSP** – Centro de Mídia de São Paulo
- CF88** – Constituição Federal de 1988
- E.E.** – Escola Estadual
- EaD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EUA** – Estados Unidos da América
- Fundação CASA** – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MOVA** – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNAD Contínua** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNLD-EJA** – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- QI** – Quociente de Inteligência
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- TDIC(s)** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UNIVESP** – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- USP** – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	15
2. INTRODUÇÃO	16
3. OBJETIVOS	18
3.1. Geral.....	18
3.2. Específicos	19
4. CAMINHOS TEÓRICOS.....	19
4.1. Breve histórico do surgimento da EJA.....	19
4.2. Trajetórias escolares descontínuas em diversas nuances.....	22
4.3. Jovens, adultos e idosos: quem são?.....	29
4.4. A EJA em tempos pandêmicos.....	36
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	41
5.1. Caracterização da pesquisa	41
5.2. Campo de investigação	42
5.3. Caracterização do Perfil dos participantes.....	44
5.4. Operacionalização da pesquisa.....	47
5.5. Instrumentos da pesquisa.....	51
5.5.1. Questionários fechados e abertos.....	54
5.5.2. Entrevistas de grupo focal.....	56
5.6. Procedimentos de análise.....	57
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
6.1. Configuração 1 – Uma primeira aproximação geral dos relatos	62
6.2. Configuração 2 – A EJA como um reflexo do sistema regular	66
6.3. Configuração 3 – As intersecções entre escola, família e trabalho	74
6.4. Configuração 4 – A EJA na pandemia da COVID-19	87
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES.....	110

1. APRESENTAÇÃO

As temáticas sobre evasão e abandono escolar atraem meu interesse muito antes de ingressar em um curso de licenciatura. Eu estudei em escola pública minha vida inteira e durante meu percurso educacional presenciei diversos amigos e/ou familiares parando de estudar: alguns deixando de frequentar a escola por questões de trabalho, enquanto outros simplesmente não tinham o mínimo interesse em participar das aulas. Além das trajetórias educacionais descontínuas, conheci de perto também a realidade de pessoas que nunca frequentaram a escola, como a minha avó. Em ambas as situações, observa-se a persistência de problemas históricos mal resolvidos.

Diante de tal cenário, a EJA (Educação de Jovens e Adultos)¹ surge como consequência da reivindicação do direito à educação institucional para aqueles que não tiveram acesso e manifesta-se "no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1968, p. 16). Além disso, a EJA revela as razões pelas quais as pessoas abandonaram os estudos, o que faz parte de um dos problemas educacionais mais graves enfrentados pelo nosso país. Com a recente crise sanitária da COVID-19, que ainda não foi totalmente erradicada, surgiram adversidades ainda piores em todos os segmentos sociais, incluindo no âmbito escolar.

A relevância da pesquisa justifica-se, portanto, pela problematização dos agravantes de trajetórias educacionais interrompidas, principalmente em cenários pandêmicos e abordando a EJA como recorte teórico. Entretanto, a produção epistemológica da temática não se limitou à escolarização da modalidade não-regular, uma vez que a existência da EJA, em partes, é reflexo de falhas do segmento regular – e de outras múltiplas dimensões da sociedade. Nesse sentido, pensando além de problemas de escolarização ou falhas na educação institucional, a EJA fornece valiosas reflexões, sobretudo, ao atual projeto de sociedade implementado².

¹ A terminologia da EJA ultrapassa a esfera institucional, abrangendo as comunidades, as igrejas, os movimentos sociais e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (ARROYO, 2017). Todavia, a presente pesquisa abordou a EJA apenas no âmbito de suas estruturas escolares.

² Trajetórias escolares descontínuas, interrompidas, não regulares ou inacabadas foram utilizadas como sinônimo ao longo de toda pesquisa

Além do supramencionado, a pesquisa buscou desmistificar ideias cristalizadas de que a universalização do ensino público atingiu toda a população e/ou concepções superficiais fundadas na meritocracia, como “estuda quem quer” e/ou “quem desiste dos estudos não quer nada com a vida”. Neste trabalho, a partir da visão dos educadores da EJA, fomos motivados a investigar situações recorrentes que são geradoras de trajetórias escolares descontínuas e os desafios plurais enfrentados durante o período pandêmico. A pesquisa percorreu por problemas educacionais complexos e utilizamos a EJA e os professores do segmento como estrutura reveladora.

2. INTRODUÇÃO

A Educação Básica, como o próprio nome sugere, é a base para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos no mundo. As instituições escolares são decisivas na apropriação de saberes e, em tese, são humanizadoras e emancipatórias. Conforme previsto na CF88 (Constituição Federal de 1988), é obrigação do Estado fornecer escolarização gratuita, obrigatória, laica e de qualidade para todos. A Educação Básica é, portanto, defendida consensualmente como sendo essencial para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, ao mesmo tempo, para a execução da cidadania. A partir do direito à educação pública, é garantida a expansão das liberdades substanciais inerentes à existência humana (RANIERI, 2009).

Não tem como negar o aumento das políticas públicas de permanência, acesso e universalização da escolarização para as camadas populares. Entretanto, embora inúmeras políticas públicas e programas educacionais tenham sido implementados para a redução das desigualdades, o território nacional ainda enfrenta uma série de contradições especialmente no que tange à área da educação (RANIERI, 2009). De maneira oportuna, Mariana Bittar (2011) em seu trabalho sobre trajetórias educacionais, menciona que, mesmo com a prerrogativa do direito à educação institucional para todos, diversos fatores sociais, políticos e econômicos influenciam, direta ou indiretamente, em percursos escolares desiguais, descontínuos e interrompidos.

Como a educação faz parte do exercício da cidadania, logo, subentende-se que o direito à escolarização básica não poderia ser, em hipótese alguma,

negado à população (GADOTTI, 2013). Na prática, infelizmente, há sujeitos sendo favorecidos e outros historicamente marginalizados dos processos educativos. Na realidade brasileira, e em diversas regiões do mundo, nota-se percursos escolares complexos, fluídos, heterogêneos e com diversas possibilidades de se vivenciar a escola ao longo da vida: alguns com defasagem; poucos com formação íntegra; e muitos nem se quer tiveram acesso à escola (BITTAR, 2011).

Percebe-se, por vias bastante perceptíveis, abismos entre o que se pretende nas diretrizes educacionais previstas pela jurisdição brasileira e o que ocorre efetivamente na prática. Na práxis, o ambiente escolar e o contexto social deparam-se em crises multidimensionais que provocam entraves nas trajetórias educacionais. Entre tais obstáculos plurais que dificultam o cumprimento das leis educativas, destaca-se: o desemprego, o trabalho infantil, os preconceitos, o racismo estrutural e institucional, a gravidez precoce, o uso de drogas, transtornos psicológicos, a violência urbana, a inserção na criminalidade juvenil, a falta de assistência social e de renda, a falta de infraestrutura escolar e de acesso à bens e serviços sociais, entre outros fatores (BITTAR, 2011). Conforme complementam Di Pierro e Haddad (2015), todas as causas do aprofundamento das desigualdades sociais, fruto de políticas neoliberais, transcende o campo escolar e refletem diretamente em desigualdades educacionais.

Diante do contexto apresentado, a realidade concreta dos estudantes da EJA se encontra em um ponto comum: trajetórias escolares descontínuas. A EJA surge, *a priori*, como modalidade de ensino da Educação Básica com finalidades equalizadora, reparadora e qualificadora da dívida histórico social aos indivíduos que nunca tiveram acesso à escola ou que não concluíram o ensino básico na “idade regular” (BRASIL, 2000). Em função disso, a EJA se insere nos movimentos da Educação Popular como prática reivindicatória do direito à educação aos sujeitos historicamente excluídos dos processos educativos (FERREIRA & CAMPOS, 2017).

A exclusão escolar, direta ou indiretamente, é revelada em diversos estudos demográficos. Segundo a PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) de 2019, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apenas 48,8% de brasileiros de 25 anos

ou mais concluíram o ensino médio. Dito de outra forma, no ano de 2019 mais da metade da população brasileira não havia completado a educação escolar básica e obrigatória. O mesmo estudo demonstra que cerca de 10,1 milhões de jovens de 14 a 29 anos não completaram o ensino médio. Portanto, embora o PNE (Plano Nacional de Educação) no artigo segundo, inciso II, tenha atribuído a "universalização do atendimento escolar" como uma prioridade, infelizmente a meta ainda não foi concretizada (BRASIL, 2014).

Em relação taxa de analfabetismo, havia 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais, o que corresponde à 6,6% da população brasileira, sendo a maior parte no Nordeste (27,7%), e quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos (BRASIL, 2019). Sendo a baixa escolaridade a causa e consequência da miséria, é inaceitável que ainda existam sujeitos iletrados e/ou analfabetos no Brasil (GADOTTI, 2014).

Se anteriormente ao caos pandêmico a conjuntura já estava preocupante, atualmente o acirramento das desigualdades socioeconômicas e os problemas educacionais tenderão a ser ainda piores durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. Em nível global, as escolas foram obrigadas a implementar o isolamento social, o que afetou drasticamente o planejamento e organização da rotina escolar em todos seus segmentos. Devido ao modelo remoto emergencial, os alunos e professores foram forçados a usar novas ferramentas e, conseqüentemente, novas dificuldades vieram à tona (FERREIRA & BARBOSA, 2020). Conforme complementam Fantinato, Freitas e Dias (2020), para além da falta de recursos materiais tecnológicos e pensando na crise econômica, sanitária e social estabelecida, a pandemia da COVID-19, infelizmente, tem gerado terreno fértil para mais precarização da vida de jovens, adultos e idosos.

3. OBJETIVOS

3.1. Geral

Investigar os principais fenômenos, eventos ou situações originadoras de trajetórias escolares descontínuas a partir das concepções de professores experientes atuantes da EJA.

3.2. Específicos

Averiguar o funcionamento interno da EJA e as práticas pedagógicas realizadas durante o ensino remoto emergencial em virtude da pandemia da COVID-19;

Analisar de forma crítico-reflexiva a relevância social e emancipatória da EJA enquanto modalidade da educação básica;

Identificar como o poder público tem atuado na EJA a partir da visão do corpo docente;

Conhecer aspectos específicos da formação de professores do segmento e as principais correlações da EJA com o sistema regular de ensino.

4. CAMINHOS TEÓRICOS

4.1. Breve histórico do surgimento da EJA

Não com a intenção de esgotar o assunto, mas apenas contextualizando historicamente, a origem da EJA remonta ao Período Colonial "como forma de doutrinação religiosa [...] com o objetivo de catequizar os filhos dos proprietários da terra e adaptar os indígenas às necessidades dos colonizadores portugueses" (NERES *et al.*, 2020, p. 1528). Com a chegada da família real e o início do Brasil Imperial, a educação continuou voltada aos interesses da monarquia e das elites dominantes. Durante esse período, não havia interesse da monarquia em expandir a escolarização básica para a população, fato consumado pela concepção de educação e cidadania apenas como privilégio das camadas mais abastadas (NERES *et al.*, 2020). A escolarização, quando existente, funcionava apenas para atender as preocupações dos colonizadores e, por isso, não era humanizadora.

Com a promulgação da Constituição Imperial de 1824, outorgada por D. Pedro I, foi assegurado no texto a gratuidade do ensino a todos os cidadãos. Apesar disso, não havia na época escolas suficientes para toda a população e muitos brasileiros, considerados "bárbaros" ou "propriedade" da oligarquia" (leia-se povos originários e afrodescendentes em diáspora), não tinham direito à cidadania, tampouco poderiam usufruir do direito à educação - seria aqui o início da exclusão escolar? Infelizmente, com a Proclamação da República em 1889,

apesar dos avanços, a educação continuava elitizada e o país ainda detinha altos índices de analfabetismo (NERES *et al.*, 2020).

[...] as inúmeras reformas educacionais propostas no período de 1890 a 1920 não garantiam dotação orçamentária à educação de adultos e tão menos ofereciam condições de estudar, diante das limitações de tempo que o adulto trabalhador tinha que enfrentar (NERES *et al.*, 2020, p. 1529).

Da Era Vargas ao Golpe Militar de 1964, o Brasil – e a EJA – passaram por diversos momentos durante o período entre 1930 até a década de 1980. Em linhas gerais, neste período as trajetórias históricas e políticas da EJA é marcada por uma diversidade de programas³ e movimentos⁴ descontínuos, mas que, certamente, contribuíram para o surgimento da atual estrutura da EJA.

A EJA possui uma história própria, história essa marcada por um processo de rupturas e descontinuidades, ausência de políticas públicas e falta de assistência pelo Estado até se constituir como uma modalidade de ensino. Por outro lado, constitui-se também pela história de lutas contínuas pela conquista de direitos, lutas que contaram com a participação dos educandos, educadores, sindicatos, movimentos sociais e demais segmentos em defesa do direito à cidadania (MOTA, 2018, p. 29).

Entre seus marcos históricos, a partir dos anos 80 o Estado brasileiro reconheceu, finalmente, a EJA como modalidade da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9.394/96 foram extremamente relevantes neste processo. O poder público, ao criar legislações específicas para o segmento, admitira a existência de falhas em garantir a escolarização para todas as pessoas na idade considerada “adequada” (NERES *et al.*, 2020).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA passa a ser reconhecida, no âmbito legal, como uma modalidade integrante da Educação Básica, destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na “idade própria”, acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio (p. 1531).

³ Fundo Nacional do Ensino Primário, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Movimento Brasileiro de Alfabetização, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, etc. (Neres *et al.* 2020).

⁴ Escola Nova, MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), etc. (Neres *et al.* 2020).

Atualmente, a EJA está estruturada em três níveis: 1) Primeiro Segmento (equivalente ao Ensino Fundamental I; 2) o Segundo Segmento (equivalente ao Ensino Fundamental II); e 3) Terceiro Segmento (correspondente ao Ensino Médio). Na Tabela 1, baseada nos trabalhos de Júnior (2019), pode-se visualizar que no sistema regular a escolarização básica ocorre no período entre os 4 e 17 anos de idade. Suas modalidades de ensino são divididas entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Enquanto no ensino regular é previsto 14 anos de duração, na EJA todas as etapas podem ser percorridas em apenas 5 anos e meio (JÚNIOR, 2019).

Tabela 1. Comparação entre os segmentos da EJA e as modalidades do sistema regular.

Sistema Regular			Educação de Jovens e Adultos	
Modalidades	Início previsto	Final previsto	Segmentos	Início previsto
Educação Infantil	4 anos	5 anos		
Ensino Fundamental I	6 anos	10 anos	1º Segmento	a partir dos 15 anos
Ensino Fundamental II	11 ano	14 anos	2º Segmento	a partir dos 15 anos
Ensino Médio	15 anos	17 anos	3º Segmento	a partir dos 18 anos

Autoria: elaborado pelo autor (adaptada de Júnior, 2019).

Infelizmente, a educação e a ciência brasileiras encontram-se com alguns retrocessos e desmontes, sobretudo nos últimos anos. No que tange a EJA, apenas para citar algumas práticas desarticuladoras, em 2019 foi extinta a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), um importante órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação) que tinha objetivos de assegurar o direito à educação com qualidade, equidade e inclusão, desenvolvendo ações, inclusive, no campo da EJA. A ação implicou na “consolidação de uma posição estritamente marginal, inexistente, da referida modalidade de ensino, no rol das extensas prioridades governamentais do poder executivo em curso” (ARRUDA *et al.*, 2020, p. 411).

Ainda em tempos recentes, Arruda, Osório e Silva (2020), com base em dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento, revelaram que o MEC no ano de 2019 disponibilizou o menor gasto da década com a Educação

de Jovens e Adultos. Os dados representam que a pasta gastou 22% do previsto no ano de 2019. Embora a relevância da EJA seja reconhecida no âmbito legal e educativa, a defesa por sua existência continua sendo um ato de resistência.

4.2. Trajetórias escolares descontínuas em diversas nuances

Segundo Bittar (2011), as trajetórias escolares representam “os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo da sua vida escolar” (p. 52). Na sua visão, o fluxo das trajetórias é potencialmente interrompido com as situações de distorções idade-série⁵, repetências⁶, expulsões⁷, abandono escolar e evasão escolar⁸ (BITTAR, 2011).

Cada um destes eventos, agindo de forma isolada ou em conjunto, afetam negativamente a motivação dos alunos para frequentar a escola e podem gerar fuga ao sistema escolar (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016). Conforme complementa Viégas e Souza (2006):

A defasagem série/idade foi caracterizada como estágio anterior à outra realidade alarmante: a evasão (exclusão da escola). De fato, estatísticas nacionais apontam que a evasão não ocorre precocemente, mas é, ao contrário, fruto de anos de tentativas frustradas de escolarização (p. 248).

Como estratégia para diminuir os problemas de evasão, repetência e exclusão escolar *na* escola e *da* escola, durante o período de 1998-2008 foi implantada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a Progressão Continuada. Esta medida reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos cada, de forma que os alunos não pudessem ser retidos, com exceção dos faltosos, e sendo previsto sistemas de recuperação. A providência foi controversa e alguns autores argumentaram que criticar a Progressão Continuada “[...] não é ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista

⁵ As situações de distorção idade-série ocorrem quando alunos possuem idade superior à idade recomendada para série frequentada (BRASIL, 2021a).

⁶ Significa que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável, sendo a retenção a sua consequência (GIL, 2018).

⁷ Processo de transferência compulsória prevista no Regimento Escolar.

⁸ As definições destes conceitos são vastíssimas e muitos autores consideram situações distintas, mas no presente trabalho consideramos a definição de Dore & Lüscher (2011) de abandono e evasão escolar como o ato de saída definitiva ou temporária da instituição de ensino e estão intimamente associados ao fracasso escolar.

que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido” (VIÉGAS e SOUZA, 2006, p. 260).

As trajetórias descontínuas dos estudantes da EJA, a *priori*, podem evidenciar fracassos escolares, uma vez que não concluíram a escolarização básica de forma adequada. Em outras palavras, os fracassos escolares potencialmente criam trajetórias escolares não-regulares e podem indicar em que momento da trajetória do sujeito houve a interrupção aos estudos. Não obstante, de acordo com Centurion e Gomes (2015), existem três perfis de aluno da EJA:

[...] o que já “fracassou” há bastante tempo e está retornando à escola, o que nunca teve oportunidade e encontram a EJA uma chance e o que não está conseguindo lograr um bom desempenho nas turmas chamadas “normais” e que busca na EJA sua última tentativa (p. 364).

As autoras Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram um levantamento sobre as principais pesquisas teóricas sobre fracassos escolares, apontando diferentes dimensões causadoras da problemática. Iniciando pelo recorte psíquico, sujeitos com déficit de aprendizagem podem ser direcionados ao fracasso escolar devido a questões psicopedagógicas e emocionais.

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 60).

A visão psíquica do fracasso escolar, todavia, não considera a existência das dimensões culturais, sociais ou econômicas com o argumento do “recorte de pesquisa” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 60) e, assim, os alunos são isolados da própria escola que os ensina.

Por outro lado, a dimensão tecnicista do fracasso escolar acaba reduzindo o problema às questões inadequadas de ensino ou falta de técnica dos professores. Nesse sentido, o fracasso escolar “é produzido *na e pela* escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61). Mesmo se os alunos tiverem problemas psíquicos, na visão tecnicista, as técnicas adequadas podem sanar as dificuldades dos alunos.

Permanece nessas pesquisas o pressuposto de que as crianças das classes populares trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar: não se localiza nos

problemas individuais dos alunos, mas na técnica de ensino do professor. Nesse sentido, leva-se em conta a escola na produção dos reveses da aprendizagem, mas reduzida a uma relação dual abstrata em uma escola abstrata, ou seja, desvinculadas da sociedade que as inclui (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61).

O fracasso escolar frequentemente também aparece nas pesquisas como resultado de questões institucionais, isto é, pela lógica excludente da educação escolar. Ou seja, entende-se a escola como instituição transformadora ou reprodutora da estrutura social. Sob esta linha de pensamento, as autoras comentam:

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar. Assim, a reversão desse quadro requer, da política educacional, resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir com mais igualdade habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 62).

Nessa visão, o fracasso escolar faz parte do processo de exclusão social e ambos são sustentados pela divisão de classes do sistema capitalista. Conscientemente, Dubet (2003) afirma que a exclusão escolar e exclusão social é um processo duplo, ou seja, um age perante o outro. Em concordância com Dubet, a pesquisadora Ancassuerd (2009) menciona:

É preciso superar a dificuldade em reconhecer que, além de alunos, os jovens excluídos ou evadidos da escola carregam, também, trajetórias de exclusão social, de negação dos direitos mais básicos à vida (alimentação, moradia, trabalho, sobrevivência) (p. 139).

Conforme menciona Júnior (2019), os estudantes da EJA, por sua vez, estão inseridos em um ciclo vicioso cultural da exclusão escolar e social: aqueles que se matriculam na EJA, de alguma forma, foram excluídos da educação regular, mas ao ingressar na EJA, muitas vezes, a evasão continua dentro da instituição que deveria e poderia ser acolhedora para aqueles que foram excluídos.

Ainda em correlação à questão da exclusão escolar, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira),

a inscrição de jovens e adultos na modalidade da EJA, em 2019, sofreu redução de 7,7% (BRASIL, 2020a). Considerando apenas o estado de São Paulo, em 2020 (início das medidas restritivas da pandemia da COVID- 19) o número de matriculados na EJA apresentou uma queda de 4,9% quando comparado ao ano de 2019 (BRASIL, 2021a). Assim, ao mesmo tempo em que é necessário possibilitar o acesso, é preciso gerar subsídios para a permanência de alunos dentro da EJA.

Entretanto, ainda que relevante, a visão institucional do fracasso é apenas uma esfera do problema e não escapa da dimensão tecnicista:

[...] ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”, com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 62).

Há, por fim, a perspectiva política do fracasso escolar, que é muito semelhante à compreensão institucional ao entender a escola pela lógica da sociedade de classes. Difere, no entanto, ao centralizar-se nas relações de poder dentro da escola e permite visualizar o problema de forma mais holística.

Ao considerarem os determinantes sociopolíticos do ensino, partem da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar e trazem novos elementos que contribuem para a sua superação. Fazem a crítica à tese de que as crianças das classes populares são carentes de cultura ou possuem deficiências cognitivas e emocionais; à relação pedagógica concebida como processo individual; às tentativas de superação do fracasso escolar por meio de medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, todos eles centrados na ideia de escola como entidade abstrata (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 63).

A visão política do fracasso escolar, portanto, engloba os fenômenos de forma dialógica entre si. Quando os eixos epistêmicos se encontram de forma isolada e desconexas, não há muita contribuição para o entendimento do fracasso escolar. Se assim for, a culpabilização sempre decairá sobre os alunos ou família ou professores ou sistema educacional etc., quando, na verdade, o fracasso escolar é produto de complexas correlações entre diversas dimensões da vida do sujeito (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Geralmente, os alunos são culpabilizados pelo seu baixo desempenho, mas quando o estudante fracassa, é preciso admitir que a escola e a sociedade também falharam em conjunto. A culpabilização decai sob o aluno quando abandona os estudos, mas as condições internas e externas à escola, que favorecem cada tomada de decisão, nem sempre são avaliadas (BITTAR, 2011). Ao invés de direcionar todos os esforços para encontrar culpados pelo fracasso escolar, torna-se oportuno a junção coordenada de esforços entre os diversos setores sociais para implementar ações de enfrentamento.

Nesse sentido, surge outro aspecto relevante nas trajetórias educacionais: a participação da família. O sociólogo Bernard Lahire (2008) reconhece o papel fundamental do capital cultural familiar nos percursos escolares, ainda que não seja o único fator determinante no sucesso escolar dos alunos.

Segundo Cunha (2007), o termo “capital cultural”, formulado por Pierre Bourdieu, é designado, grosso modo, como um conjunto de bens culturais simbólicos herdáveis (como a educação e o intelecto) de uma sociedade estratificada. É usado como uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre as diferentes classes sociais. Nesse sentido, quanto maior o capital cultural, maior o status social e poder do indivíduo. Este poderio pode se expressar em “desempenhos escolares elevados” e “como uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente” (p. 505).

A autora reitera que a família pode influenciar no desempenho dos alunos por meio da “atenção aos trabalhos escolares em casa” e até mesmo com a “influência inconsciente do nível social que se exprime, por sua vez, através da renda e do nível cultural dos pais” (p. 512).

A ação do meio familiar sobre o sucesso escolar parece quase exclusivamente cultural, uma vez que a proporção de “bons alunos” parece aumentar com a renda e o nível do diploma do pai. As duas instâncias, quando conjugadas, permitem aos pais não somente intervir com competência na escolaridade dos filhos, mas influenciar no desenvolvimento do aluno por meio do ambiente familiar, e notadamente as conversas e os diálogos entretidos entre pais e filhos (CUNHA, 2007, p. 512).

Em função das múltiplas dimensões supramencionadas, reitera-se novamente que a visão de fracasso escolar só faz sentido quando analisadas

sob a ótica do sistema social, cultural, da política-educacional e como produto de um processo histórico.

Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 63.)

Dentro dessa visão mais ampla, Sposito (2002), ao tematizar sobre a evasão escolar, apresenta ligações entre o abandono escolar, o sistema educacional e as questões socioeconômicas.

[...] a evasão escolar é apontada como resultado da própria organização da escola – currículo deficiente, formação precária dos professores, falta de material didático etc. –, mas é entendida também como resultado de fatores socioeconômicos, tornando a necessidade do trabalho o maior empecilho à frequência escolar. A diferença existente entre elas está na ênfase dada às causas dessa evasão: em algumas há um predomínio dos fatores socioeconômicos e, em outras, são privilegiados os fatores intra-escolares, tais como a inadequação curricular, a falta de integração entre as disciplinas e o seu distanciamento da realidade dos alunos (SPOSITO, 2002, p. 71).

Na visão de Bernard Charlot (1996) o aluno fracassa quando encontra dificuldades durante sua trajetória. Para ele, o próprio sistema político-educacional age como força propulsora de fracasso ou sucesso escolar. As práticas pedagógicas desenvolvidas na esfera escolar produzem efeitos significativos, sejam positivos ou negativos, nos percursos escolares. Nesse sentido, no que concerne à instituição escolar, é comum alunos se sentirem desconfortáveis na escola, o que conseqüentemente pode gerar sentimentos de não-pertencimento, revolta e ocasionar em abandonos escolares. A falta de sentido da escola, por sua vez, pode desmobilizar o aluno nos espaços escolares.

É necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para que ele se mobilize na escola? Sim: se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto, o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem (CHARLOT, 1996, p. 55).

Pode parecer contraditório a escola efetuar práticas não-libertadoras e desconexas de “sentido”, mas, como bem fala Paulo Freire (1968), as instituições

de ensino não estão isentas de reproduzir opressões existentes na sociedade. Dubet (2003), de maneira complementar, diz que “[...] a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são *diretamente* a causa das desigualdades escolares” (p. 32. Grifos do autor).

Charlot reitera, em contraponto, que o desempenho do aluno na escola não pode ser concebido como uma relação determinística com as condições sociais, embora as vulnerabilidades socioeconômicas e o fracasso escolar sejam eventos correlacionados estatisticamente.

Elas [teorias da reprodução] não permitem conhecer bem os casos marginais: crianças de famílias "desfavorecidas" que, apesar de tudo, ainda obtêm sucesso na escola (e reciprocamente, crianças de famílias "favorecidas" que fracassaram, mas têm possibilidades de recuperação ou vias de salvação secundárias). Se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso (CHARLOT, 1996, p. 48).

As ideias de Lahire (2008) são similares aos pensamentos de Charlot ao mencionar o desafio sociológico em buscar explicações para alunos que conseguem ter bom desempenho escolar mesmo em condições socioeconômicas alarmantes. Por outro ângulo, a surpresa talvez seja ainda maior e mais impactante quando alunos de classes privilegiadas sucumbem a péssimos desempenhos escolares. O autor reitera a tendência teórica de analisar do ponto de vista generalizado as diferentes situações das experiências individuais de cada aluno, reduzindo apenas à questão social:

A maneira pela qual os professores primários classificam os fracassos escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgam individualmente os alunos de uma classe ou quando julgam as causas gerais do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as grandes causas sociais tornam-se predominantes (LAHIRE, 2008, p. 12).

O contexto singular das experiências retoma o contexto coletivo e vice-versa. Ambos os cenários, biográfico e generalizado, são necessários para o entendimento de fenômenos sociológicos. No que tange à dimensão do sujeito a partir de suas relações sociais e individuais, Daniel Bertaux (2005) destaca:

Apesar do interesse intrínseco de tais descrições monográficas e sociológicas, deve tentar passar do particular ao geral, descobrindo no campo observado as formas sociais - relações sociais, mecanismos sociais, lógicas de ação, lógicas sociais, processos recorrentes - que podem ser apresentados igualmente em múltiplos contextos semelhantes (p. 15. Tradução nossa).

Assim, sem dúvidas, em perspectiva mais generalizada as vulnerabilidades sociais impactam na forma em que os sujeitos vivenciam a sociedade – e, portanto, a escola. Em contrapartida, também se demonstra oportuno considerar as singularidades das trajetórias individuais dos sujeitos e encontrar quais foram os aspectos decisivos para o indivíduo ter sido excluído da escolarização básica. A partir de análises conjecturais da vida do sujeito, é possível identificar as causas das trajetórias descontínuas e direcionar esforços para mitigá-las e evitá-las.

4.3. Jovens, adultos e idosos: quem são?

O debate sobre juventudes é extenso, mas é oportuno mencioná-lo no contexto da educação de jovens e adultos. A juventude se configura como uma fase do desenvolvimento humano permeada por transições biológicas, psicológicas e sociais (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016). No entanto, conforme demonstra Tartuce (2007) e Fleury (2007), a juventude é multifacetada e suas expressões são diversas.

Em decorrência da heterogeneidade, Bourdieu (1983) critica a forma generalizada em designar a palavra “juventude” como única realidade. Salienta que, até mesmo na perspectiva política, a juventude foi equivocadamente categorizada sempre como agente social de transformação, contestação e de mobilização progressista. De forma complementar, Abramo (1997) revela também haver posicionamentos conservadores e tradicionais por parte da juventude, o que reforça ainda mais a pluralidade de ideias, de vivências autênticas e de suas identidades culturais.

Em uma sociedade que marginaliza a juventude, surge a necessidade do protagonismo juvenil de sujeitos historicamente sem voz, como é o caso dos educandos da EJA. Para Souza (2009), o jovem protagonista não é aquele que incorpora discursos dominantes, adere a comportamentos socialmente impostos

e que é coagido a certas normas de dominação. A autora revela que o protagonista, além de beneficiar a si próprio, favorece a coletividade.

O jovem protagonista é aquele indivíduo/ator social que encarna a regra e cuja atividade materializa o discurso do poder e atesta sua eficácia. Ou seja, o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação, e, portanto, “contribui” (conforme um termo frequente no discurso em questão) para sua própria dominação. Integrados que estão à subjetividade, poder, regra e discurso não se exibem como tais e seu êxito é atestado pelo próprio indivíduo/ator social em atividade (SOUZA, 2009, p. 20).

Ao mesmo tempo que é necessário a lapidação do protagonismo juvenil, convém refletir a juventude em contextos trabalhistas. Não obstante, Dutra-Thomé (2016) relatou a inserção cada vez mais precoce de jovens no mercado de trabalho, incluindo trabalho doméstico, familiar, informal e formal. As vivências adultas do trabalho se expressam de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento físico, psicológico e no desempenho escolar. Considerando apenas os aspectos positivos, a autora menciona o estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional, além de promover habilidades sociais, técnicas, autoestima, autoeficiência, iniciativa e assunção de responsabilidades.

Todavia, em relação aos aspectos negativos do trabalho juvenil, destaca-se a conciliação da carga horária do período escolar e a jornada de trabalho. O jovem que trabalha e estuda pode ter uma rotina exaustiva, diminuindo suas horas de sono e seu tempo disponível para atividades de lazer e recreação. Bittar (2011) em paralelo destaca o trabalho infantil e o trabalho precoce de jovens como potenciais geradores de evasão escolar no segmento regular.

Esses fatores – do trabalho – podem prejudicar o seu rendimento escolar, levando-os a abandonar os estudos e a se dedicarem exclusivamente ao trabalho. Com a evasão escolar, os jovens acabam tendo um nível baixo de escolaridade, o que, somado à grande concorrência por empregos melhores, prende-os a subempregos e não possibilita uma melhora em suas condições de vida (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016, p. 102).

Em contraponto, ao tratar sobre as múltiplas dimensões da condição juvenil, Dayrell (2007) faz apontamentos bem relevantes no que tange às relações da escola com o trabalho. Na sua visão, o trabalho não é ruim para a juventude, podendo conferir efeitos positivos para a condição juvenil em

momentos de lazer, recreação e consumo. Nesse sentido, os dois termos não são, necessariamente, contrastantes.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos (p. 1109).

Se, por um lado, estudantes da modalidade regular podem evadir à escola para trabalhar, no outro, observa-se sujeitos voltando para a escola na modalidade não-regular visando melhores condições para o trabalho. A EJA, portanto, permeia tal dualidade: o mesmo jovem que evadiu a escola para trabalhar pode voltar no futuro com a finalidade de obter maior sucesso profissional. A baixa escolaridade está intimamente associada à ocupação em trabalhos simples e mal remunerados com longas jornadas de trabalho. Com a conclusão da escolarização básica, é possível garantir melhores condições de vida.

Ao mesmo tempo, é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Como bem nos lembra Ferreira e Campos (2017) não há como sair ileso da loja perversa do atual sistema econômico. Na sociedade capitalista, o trabalho associa-se fatalmente à exploração de trabalhadores e à precarização dos direitos trabalhistas. Nesse viés, a rotina do trabalho, para muitos trabalhadores, apresenta uma conotação negativa.

De uma forma ou de outra, somos afetadas pela operacionalidade da ordem neoliberal devastadora, pela competitividade no mercado de trabalho, pelo ataque aos direitos trabalhistas e direitos humanos nesse cenário de caos, em que a violência generalizada nos atravessa (p. 67).

Gadotti (2014) e Mota (2018) reforçam a ideia de que os alunos da EJA são, principalmente, trabalhadores – mesmo que em condição de subemprego

ou desempregados. Percebe-se, então, a relação direta entre os sujeitos da EJA para com o trabalho. Na visão de Mota (2018), a concepção do trabalho torna-se o ponto de partida para o entendimento da identidade da EJA.

O trabalho constitui uma dimensão significativa da EJA, uma vez que é determinante na caracterização dessa modalidade de ensino, constituída, predominantemente, de trabalhadores que na luta pelos seus direitos buscam o seu espaço na sociedade. Ao ocuparem os bancos da escola, esses indivíduos não são apenas estudantes, mas trabalhadores que estudam e trazem consigo as marcas do trabalho impressos na sua identidade, na sua forma de ser, no seu próprio corpo (MOTA, 2018, p. 53).

Para Gadotti (2014), quando o aluno trabalhador decide retornar aos estudos, ou iniciá-los, é necessário um replanejamento da sua vida e de seus horários. Essa decisão promove muitas mudanças na rotina do trabalho, nas relações familiares e nos demais ambientes de socialização. Em função de todo este esforço, o aluno trabalhador precisa ser apoiado. Por conseguinte, as condições de ensino-aprendizagem necessitam ser conectadas aos contextos socioculturais dos educandos, promovendo sua reflexão crítica, criatividade e autonomia.

A frequência do aluno trabalhador, jovem e adulto, é um grande desafio que se coloca para as políticas públicas de EJA. Como enfrentar o cansaço depois de um dia inteiro de trabalho? A resposta, na prática, é decepcionante: inadequação das salas de aula para adultos, falta de iluminação, ausência de um lanche, despreparo do corpo docente para trabalhar com pessoas adultas (p. 22).

Além da juventude supramencionada, vale lembrar que a EJA também é espaço para pessoas idosas – algumas até mesmo já aposentados. Assim, o ambiente de sala de aula torna-se um espaço de encontros intergeracionais. O conceito de geração pode ser entendido não apenas com a faixa etária e recortes demográficos, mas também deve-se considerar os estilos de vida, os saberes, valores, comportamentos, memórias, modos de ser, saber e fazer (HORA & CRUZ, 2019). Ao refletir sobre o encontro intergeracional, Tomikazi (2010) aponta:

[...] um dos processos que fortemente permeia as relações entre diferentes gerações é a *socialização*, que pode ser interpretada como um “ponto de encontro incontornável” entre elas. [...] pensar a educação em uma perspectiva geracional significa enraizá-la em seu pertencimento social, atribuindo-lhe sentidos

mais amplos, fortemente pautados no movimento das interações sociais (TOMIZAKI, 2010, p. 329-342. Grifos do autor).

No segmento regular as gerações também coexistem no mesmo espaço, mas na EJA a relação intergeracional é reinventada. Nessa modalidade da educação básica, as gerações não são determinadas apenas do ponto de vista do educando e educador ou nas questões de transmitir e herdar. A sala de aula da EJA é, além disso, espaço de convivência entre jovens, adultos e idosos na condição de educandos-educandos, educadores-educadores e educadores-educandos.

É notório que no campo da educação formal, as escolas passam a se preocupar com a ideia de organizar as turmas conforme os recortes do segmento etário e, por muitos anos na história da educação, foi-se determinante esta proposta de formação de turmas no contexto educacional até que surge a Educação de Jovens e Adultos – EJA (HORA & CRUZ, 2019, p. 101).

Os espaços de socialização da EJA possibilitam para as diferentes gerações da EJA o compartilhamento de “suas angústias, tristezas, amores, alegrias, afetos, subjetividades; sobretudo, a troca de experiências de vida, quando oportunamente estão convivendo e aprendendo juntos/as.” (HORA & CRUZ, 2019, p. 105). Gadotti (2014) complementa ao mencionar que a diversidade de sujeitos da EJA não se aplica apenas no quesito gerações, mas também na inclusão de pessoas diversas.

Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo também tratamento didático-pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica (p. 21).

Conforme aponta Maciel e Resende (2019), exatamente por se tratar de públicos tão diversificados, deve-se levar em consideração a especificidade de aprendizagem do educando dado o contexto vivenciado. Mas como seria uma pedagogia adequada para adultos tão diversos entre si? Certamente, não seria igual aos processos pedagógicos destinada à infância. As diferenças do acervo cultural originam distinções estratégicas nos procedimentos pedagógicos entre a criança e o adulto (GADOTTI, 2014).

Até mesmo alguns conceitos centrais na educação revelam, *a priori*, uma preocupação apenas com o público infantil e/ou jovem. De origem grega, a palavra “pedagogia” remete aos radicais *paidós* (“criança”) e *agogus* (“conduzir” ou “indicar o caminho”), o que evidencia a relação com à infância. Portanto, em tese, haveria contradição etimológica em dizer “pedagogia para adultos” (JÚNIOR, 2019, p. 26).

Segundo Barros (2018), o educador norte-americano Malcolm Knowles, motivado pela resolução do aparente contrassenso, foi um dos pensadores mais proeminentes a defender a terminologia “andragogia” (*añer* e *andr-*, que significa adulto ou homem). Como base no contraste e no antagonismo entre os dois termos, surge o debate entre a andragogia (ou “adultogogia”) e a pedagogia centralizada nas abordagens educativas contrastantes em relação ao público infantil e adulto.

É a constituição desse universo teórico-conceitual, influenciado pela perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da psicopedagogia, que permite a Knowles, na sua obra, contrapor, em moldes dicotômicos, dois modelos que considera como distintos e opostos. Ele o faz, porém, numa abordagem teórico-pedagógica que, estando mais preocupada em construir a própria oposição, acaba por restringir, em termos maniqueístas, as possibilidades existentes em cada um dos modelos, criando fronteiras que absolutizam uma distinção nem sempre realmente necessária, ou mesmo suficientemente fundamentada (BARROS, 2018, p. 5).

A palavra “pedagogia”, se concebida apenas do ponto de vista etimológico, poderia trazer a concepção equivocada de que apenas as crianças e adolescentes são estudantes legítimos da Educação Básica, o que excluiria os adultos dos processos educativos. No entanto, conforme menciona Júnior (2019), se a formação é um processo contínuo ao longo da vida, não faz sentido a pedagogia ser direcionada apenas à infância. O autor, a partir desse contrassenso, ressignifica a EJA como “pedagogia das outras infâncias” (p. 30), reforçando a ideia de que adultos e crianças podem trilhar caminhos rumo à novos aprendizados, ainda que de maneiras distintas:

[...] não vejo mais sentido em tentar usar o termo “adultogogia”. Se rompemos a lógica dos estágios de desenvolvimento, e compreendermos que todos nós estamos continuamente em processo de dar sentido ao mundo por meio da linguagem, e se superamos a lógica que impossibilita o estudante da EJA de ser também um infante, me sinto à vontade para voltar a utilizar o

termo “pedagogia”, mesmo nos referindo a esses estudantes. Optei, portanto, por utilizar o termo “pedagogia das outras infâncias” para reafirmar que é nessa visão de infância, como encontro com o novo, que procuraremos fazer emergir novas reflexões sobre a EJA (JÚNIOR, 2019, p. 30).

Não podemos esquecer a enorme contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos e, portanto, no próprio entendimento da EJA. Freire implementou não apenas uma metodologia de alfabetização para os adultos, mas fez emergir uma revolução educacional ao criar um método de conhecimento e não apenas de ensino (CENTURION & GOMES, 2015; GADOTTI, 2014).

Paulo Freire contribuiu fortemente com a produção de conhecimento na área educativa, incluindo a EJA. Sua obra é muita extensa e não pretendemos reduzi-la ou resumi-la, mas, em linhas gerais, é evidente sua crítica ao modelo bancário de educação. Na sua visão – a qual defendemos – o conhecimento é uma construção social, e não mera assimilação ou depósito de conteúdos ao repertório do aluno. Nesse sentido, é preciso considerar aspectos formais e não formais, valorizando os saberes populares em diálogo com saberes científicos (GADOTTI, 2014).

Como dizia Paulo Freire, a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças (GADOTTI, 2014, p. 18).

Suas reflexões, sem dúvidas, são atuais e deveriam ser levadas em conta nas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. Um dos sonhos de Freire consistia na criação de uma política nacional de educação popular de jovens e adultos, com fins de erradicação do analfabetismo e humanização, objetivando:

"[...] teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular e da pesquisa participante; harmonizar e interconectar o formal e o não formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, conscientização, diálogo e transformação" (GADOTTI, 2014, p. 19).

O patrono da educação brasileira “insistia que, sem uma participação ativa, consciente e crítica da sociedade, não eliminaríamos o analfabetismo no

Brasil” (GADOTTI, 2014, p. 8). Ao observarmos a realidade educacional do Brasil, podemos constatar que o sonho de Freire, infelizmente, permanece vivo até hoje e seus estudos são fundamentais para entender quem são os sujeitos que vivenciam a EJA.

4.4. A EJA em tempos pandêmicos

Em dezembro de 2019 a China notificou a OMS (Organização Mundial da Saúde) sobre casos clínicos desconhecidos na província de Wuhan. A enfermidade logo ficou conhecida como Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19), isto é, uma infecção respiratória aguda grave causada pelo vírus SARS-CoV-2. O coronavírus rapidamente se disseminou pelo mundo, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020 e, a partir desse momento, passou a ser reconhecida como emergência nacional de saúde pública (TAO *et al.*, 2021; SOUZA *et al.*, 2020). Desde então, o Brasil tem o segundo maior número de mortes por COVID-19 no mundo e, mesmo com o desenvolvimento de vacinas, a pandemia não foi totalmente erradicada no país.

A pandemia de COVID-19 está tendo um impacto particularmente devastador no Brasil, com, até o momento, meio milhão de mortes cumulativas registradas, perdendo apenas para os EUA (Estados Unidos da América). As crises sociais, de saúde e econômicas do Brasil são agravadas por fortes desigualdades sociais e desordem política (BAQUI *et al.*, 2021, p. 1. Tradução nossa).

Segundo Barberia *et al.* (2021), há muitos fatores para que o Brasil tenha um número extraordinário de vítimas da COVID-19, incluindo as vulnerabilidades socioeconômicas, desigualdade social e a conectividade com os mercados mundiais. Entretanto, a crise certamente foi agravada devido à “falta de comando central, planejamento estratégico e recomendações claras baseadas em evidências desde o início” (p. 1133. Tradução nossa). O negacionismo da ciência certamente custou caro.

O surgimento do vírus, em parte, é apenas a ponta do iceberg de uma crise civilizatória muito maior. No Brasil, a catástrofe seria amenizada se o poder público, em especial Governo Federal, não desdenhasse das vidas sendo perdidas desde o princípio, quando, em fevereiro de 2020, o primeiro contaminado foi registrado em território nacional.

Diante da grave crise multidimensional, não é difícil imaginar que a pandemia influenciou nos rumos da educação no Brasil e na esfera global. Como medida mitigatória, as instituições de ensino foram fechadas por um longo período. A partir disso, passamos a enfrentar um dos maiores desafios da história: o ensino à distância⁹ em todos os níveis de escolarização em meio ao epicentro da pandemia no mundo. Com o ensino remoto emergencial, as escolas se depararam com índices alarmantes de evasão escolar, perdas significativas de aprendizagem e infortúnios ao desenvolvimento infantil (ARRUDA *et al.*, 2020). Todavia, a decisão de fechar as escolas durante o evento pandêmico foi bastante necessária, vide o que argumenta Arruda (2020):

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (p. 263).

Conforme explica Leite, Lima e Carvalho (2020), o ensino remoto emergencial implementado durante a pandemia da COVID-19 não implica, necessariamente, no que se denomina de Educação à Distância. Embora ao longo do trabalho utilizamos as duas terminologias como sinônimos, a Educação a Distância (EaD) é mais abrangente “porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos” (p. 264). Independente da terminologia, ambos são intermediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e são realizados em ambientes diversos, mas conceitualmente diferem no planejamento e na organização das duas modalidades.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento

⁹ A Educação à Distância, neste trabalho, refere-se apenas à ideia de os conteúdos serem desenvolvidos em casa, ou fora das dependências físicas das instituições de ensino, durante o ensino remoto emergencial.

de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (LEITE, LIMA & CARVALHO, 2022, p. 265).

A educação remota emergencial, por outro lado, é implementada sem planejamento prévio devido à situação de crise. Nesse sentido, a existência do ensino remoto emergencial decorre da excepcionalidade do momento de distanciamento social e a situação de calamidade pública sem precedentes. Diante do novo cenário estabelecido, o ensino emergencial pressupõe uma mudança temporária no desenvolvimento das práticas pedagógicas e na entrega de conteúdos curriculares (LEITE, LIMA & CARVALHO, 2022). Diferentemente do EaD, a educação remota emergencial:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial as aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver (LEITE, LIMA & CARVALHO, 2022, p. 265).

As TDICs, tão necessárias durante as aulas remotas, referem-se aos celulares, notebook, tablet, computador de mesa (desktop), projetor, entre outras ferramentas digitais. Vale mencionar que nos estudos antropológicos as tecnologias não se restringem ao momento atual. Embora as TDICs sejam relativamente recentes, coincidindo com o surgimento da internet, as tecnologias estão presentes na vida do *Homo sapiens* desde os períodos mais remotos. A espécie humana é a única capaz de alterar os processos naturais para seu usufruto por meio do aparato tecnológico e, por meio deste processo, a humanidade produz cultura com instrumentos cada vez mais sofisticados (MOTA, 2018).

Nesse sentido, um machado de pedra polida na Pré-História, um escudo de metal fundido da civilização assíria na Antiguidade, um moinho d'água na Idade Média e o computador nos dias atuais são considerados tecnologia. Cada um contextualizado na sua época representa um instrumento criado pelo ser humano para mediação no processo de transformação da natureza, que se traduz na transformação da própria condição humana (MOTA, 2018, p. 47).

Goudeau e colaboradores (2021), ao analisarem as implicações da pandemia na educação, observaram uma maior necessidade do uso de

materiais pedagógicos digitais como reflexo do ensino remoto implementado, além do papel ainda maior da família na educação dos seus filhos e/ou responsáveis legais.

A pandemia não só levou ao fechamento de escolas em muitos países, muitas vezes por várias semanas, mas também acelerou a digitalização da educação e ampliou o papel do envolvimento dos pais no apoio ao trabalho escolar de seus filhos (GOUDEAU *et al.*, 2021, p. 1273. Tradução nossa).

O fenômeno da exclusão digital, intensificado na pandemia, se expressa de diversas maneiras. Inicialmente, observa-se processos desiguais de acesso a recursos e ferramentas digitais entre as diferentes classes sociais. Ou seja, existe uma evidente divisão digital entre a classe trabalhadora e a classe média/alta no que concerne à acessibilidade de recursos tecnológicos e digitais (GOUDEAU *et al.*, 2021).

A PNAD Contínua TIC, (BRASIL, 2020b) reforça o argumento da divisão digital. Segundo a pesquisa, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros. A pandemia, por sua vez, tem gerado ainda mais necessidade de acessibilidade as TDICs por parte dos estudantes e professores (ARRUDA *et al.*, 2020). No entanto, simplesmente ter acesso a um computador e uma conexão com a internet não garante eficiência ao ensino remoto. Afinal, o ensino à distância é dificultado, entre outros fatores, em domicílios com apenas um computador compartilhado e em espaços inadequados para estudar (GOUDEAU *et al.*, 2021).

Além da necessidade de acesso, há exigência de habilidades e competências digitais para o manuseio de ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino remoto. Neste aspecto, é importante reiterar que o desafio de lidar com as imprevisibilidades do ensino remoto emergencial se aplica aos estudantes, professores e a família. Novamente, os autores citam que as camadas mais populares têm menor familiaridade com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (GONDEAU *et al.*, 2021).

As disparidades de classe social em habilidades digitais podem ser explicadas em parte pelo fato de que as crianças de famílias de classe alta/média têm a oportunidade de desenvolver habilidades digitais mais cedo do que as famílias da classe trabalhadora (GOUDEAU *et al.*, 2021, p. 1273. Tradução nossa).

Além do supramencionado, existem usos desiguais das TDICs para fins de aprendizagem. Enquanto as classes mais populares são mais propensas ao uso desses recursos como entretenimento e lazer, as classes mais elevadas são mais inclinadas ao uso no âmbito do trabalho e da educação (GOUDEAU *et al.*, 2021).

Goudeau *et al.*, (2021) citam, além da divisão digital, os fatores culturais no âmbito familiar como aspectos importantes na educação dos alunos. A divisão cultural a que se referem os autores indica disparidade no capital cultural familiar entre as diferentes classes sociais. Muito antes do cenário pandêmico iniciar, a família já desempenhava função fundamental na escolarização dos alunos, conforme já mencionado por Lahire (2008) e Cunha (2007), mas com a pandemia o fenômeno encontrava-se acentuado.

Surge outro elemento pertinente no que concerne ao apoio desigual das escolas, sendo denominadas por Goudeau *et al.* (2021) como “divisão estrutural”. Frente às crises pandêmicas, esperava-se que as escolas e o Estado poderiam fornecer maior apoio assistencial para alunos mais vulneráveis socioeconomicamente. Todavia, os autores revelaram que, paradoxalmente, os recursos materiais e humanos investidos no fornecimento de apoio educacional foi maior para as classes hegemônicas. Assim, concluem que as “divisões digitais, culturais e estruturais representam barreiras à capacidade dos pais de fornecer suporte adequado para os filhos durante o ensino à distância” (p. 1273).

A EJA insere-se em tal contexto turbulento de formas explícitas de exclusão (social, escolar e digital), barreiras e divisões previamente existentes, mas que foram intensificadas com a pandemia da COVID-19. Mais do que nunca, em tempos pandêmicos ou não, surge a urgência da inclusão digital, das habilidades de manuseio, da necessidade de acesso à internet em áreas urbanas e rurais, além de equipamentos e dispositivos adequados (computador, notebook, celular, tablet, entre outros). São fatores necessários que “materializam contraposições às estratégias” e evidenciam mecanismos de “experiências, territórios e subjetividades que forjam as relações e processos da escolarização” (ARRUDA *et al.*, 2020, p. 409).

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1. Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é exploratória no sentido de descrever e mapear o que está sendo estudado (ROSA, 2013). Durante este percurso metodológico as variáveis não são tão rígidas e estas vão sendo descobertas ao longo do processo. O pesquisador descreve, analisa e ajuda a construir os cenários, além de caracterizar os significados atribuídos aos fenômenos pesquisados. A pesquisa qualitativa não tem por objetivo imediato a generalização dos resultados obtidos:

Nesse tipo de pesquisa, estamos interessados em levantar quais são as possíveis causas do evento observado pelo pesquisador, quais são as relações que determinam o comportamento de um determinado grupo ou sujeito (ROSA, 2013, p. 41).

Além disso, a pesquisa qualitativa é diversa, o que implica em métodos e procedimentos distintos para adotar (BOGDAN & BIKLEN, 1994). No caso dessa pesquisa a construção metodológica baseou-se na pesquisa de campo e a abordagem dos professores partiu do interesse em conhecer: i) suas visões de mundo sobre situações geradoras de trajetórias educacionais descontínuas; ii) os desafios da Educação de Jovens e Adultos em cenários pandêmicos; iii) a relevância da EJA na vida dos sujeitos que a frequentam; iv) as correlações da EJA com o segmento regular; v) a efetividade das políticas públicas direcionadas para a EJA.

Em decorrência do distanciamento social provocado pela crise sanitária da pandemia da COVID-19 e da própria proposta de monografia, ficou inviável entrar em contato com todos os principais atores escolares – professores, equipe escolar e alunos. Dessa forma, foi necessário fazer o recorte metodológico e o público-alvo da pesquisa delineou-se apenas com os professores da EJA.

De fato, seria oportuno coletar dados de outros atores sociais, além dos professores, levando em consideração que um dos interesses da presente pesquisa é analisar as trajetórias escolares. Portanto, faz sentido que os próprios alunos da EJA fossem entrevistados. Entretanto, as narrativas apresentadas pelos professores por si só compõem um rico repertório de análise. Os professores, assim como os alunos, têm suas peculiaridades e experiências autênticas que se configuram como forças propulsoras de reflexões valiosas

para o entendimento de fenômenos sociais e educativos. Segundo Larrosa (2015), até mesmo os discursos de um mesmo seletivo grupo de pessoas (como, por exemplo, professores da EJA) frequentemente divergem em vários aspectos devido às múltiplas formas de vivenciar o mesmo acontecimento. A autora Minayo (2012) concorda com Larrosa e, ao abordar a autenticidade das experiências, afirma:

Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos [...] a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (MINAYO, 2012, p. 622).

Outro aspecto chave no entendimento desse tipo de pesquisa é que o caráter qualitativo não implica necessariamente em ausência de métodos quantitativos. É muito comum a combinação de métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos com a finalidade de complementação por via de métodos mistos (CRESWELL & PLANO-CLARK, 2007). Na presente pesquisa, dados quantitativos foram usados para aprofundar o corpo de análise.

5.2. Campo de investigação

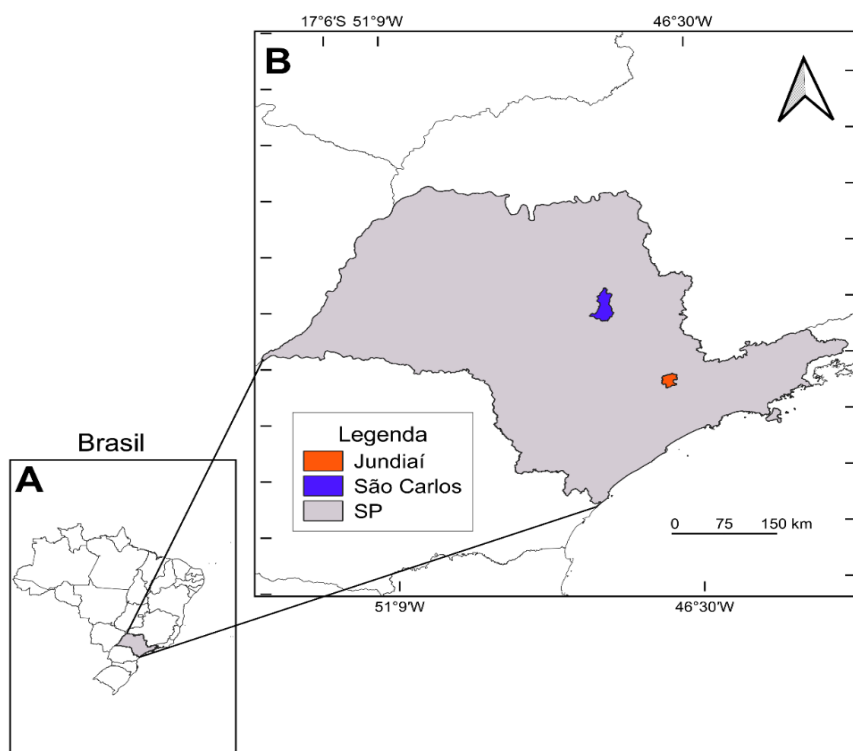
A pesquisa científica não se isola do contexto do pesquisador. Rosa (2013), em outras palavras, diz que o contexto “é formado pelos aspectos físicos, sociais e históricos da sociedade particular na qual a pesquisa é realizada” (p. 23). Em função disso, será apresentado a contextualização geográfica de onde as escolas abordadas em campo estão situadas.

O campo da pesquisa foi situado em 2 escolas da rede pública estadual com o segmento da EJA que funcionaram antes e durante a pandemia. As escolas escolhidas oferecem a EJA no terceiro segmento, que é equivalente ao Ensino Médio no sistema regular de ensino.

As instituições de ensino frequentadas em campo foram a Escola Estadual (E.E.) Attilia Prado Margarido e a E.E. Paulo Mendes Silva, que estão localizadas, respectivamente, nos municípios de São Carlos e Jundiaí, ambas cidades do interior de São Paulo (Figura 1). A escola Attilia Prado Margarido localiza-se em um bairro mais afastado do centro de São Carlos. A escola Paulo Mendes Silva, por sua vez, cujo nome faz alusão ao primeiro diretor da escola

segundo o coordenador pedagógico, foi fundada em 1934 e localiza-se em uma região mais central de Jundiáí.

Figura 1. O campo de investigação. **A.** Mapa territorial do Brasil. **B.** Mapa territorial do estado de São Paulo com destaque para os municípios de São Carlos e Jundiáí, onde localizam-se, respectivamente, as escolas Attilia Prado Margarido e Paulo Mendes Silva.



Autoria: Elaborado pelo autor, 2022.

O município de São Carlos, conforme dados do IBGE, tem uma população estimada em aproximadamente 255.000 pessoas (BRASIL, 2021b). Segundo o último censo realizado em 2010, a cidade tinha densidade demográfica de 195,15 hab./km² e a 361ª maior população de São Paulo (BRASIL, 2011a). Em relação a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade era de 97,9% (BRASIL, 2011b). Segundo o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de São Carlos (0,805) é considerado muito alto, ocupando a 14ª no estado de São Paulo e a 28ª no Brasil (ONU, 2010).

Já o município de Jundiáí, conforme dados do IBGE, em 2021 sua população foi estimada em cerca de 425.000 pessoas (BRASIL, 2021b).

Segundo o censo realizado em 2010, a cidade tinha densidade demográfica de 852,42 hab./km² e a 15ª maior população de São Paulo (BRASIL, 2011a). Em relação a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade era de 98,2% (BRASIL, 2011b). Segundo o PNUD, o IDH de Jundiaí (0,822) também é considerado muito alto, ocupando a 4ª colocação no estado de São Paulo e 11ª no Brasil (ONU, 2010).

Em linhas gerais, considerando os dados demográficos das duas cidades, percebe-se uma situação bem confortável em relação a outras cidades brasileiras. Todavia, o IDH elevado não implica que as desigualdades sociais e vulnerabilidades socioeconômica não existam nos dois municípios, tampouco que problemas educacionais sejam inexistentes. É o que veremos mais adiante.

5.3. Caracterização do Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa formaram um grupo amostral de 8 professores atuantes na rede pública de ensino, sendo 5 da escola Attilia Prado Margarido e 3 da escola Paulo Mendes Silva. Dos 8 professores respondentes, 2 são de ciências naturais (biologia e química), 2 de linguagens (português e inglês) e 4 professores de humanidades (sociologia, geografia e filosofia), conforme demonstra a Tabela 2. O número de 8 respondentes foi definido *a posteriori* em campo a partir da disponibilidade e interesse dos professores disponíveis no momento da recolha de dados.

Percebe-se que não foi possível interagir com professores de todas as disciplinas da EJA – apenas participaram da pesquisa os que estavam disponíveis no momento da abordagem. Todavia, dentro dos parâmetros metodológicos, atingimos um expressivo grupo amostral para as análises qualitativas. Conforme o que relata Rosa (2013), na pesquisa qualitativa a qualidade dos dados interessa mais do que a quantidade.

A escolha dos participantes da pesquisa partiu do princípio de que os professores, por vivenciam a EJA cotidianamente, conhecem os entraves e os desafios da sua área de atuação, assim como têm conhecimento sobre as recorrentes situações geradoras de trajetórias escolares descontínuas de seus alunos. Mais recentemente, vivenciaram as dificuldades da EJA para o

enfrentamento do longo período pandêmico partilhado por todas as partes do mundo.

Tabela 2. Caracterização do perfil dos professores da EJA participantes da pesquisa.

Respondentes	Nome da escola	Disciplina(s) ministrada(s)	Tempo de atuação na EJA	Tempo de atuação no ensino regular	Tempo de atuação na escola atual
Professora 1	Attilia Prado Margarido	Língua Inglesa	8 anos	15 anos	6 anos
Professor 2	Attilia Prado Margarido	Língua Portuguesa	7 anos	10 anos	5 anos
Professor 3	Attilia Prado Margarido	Física	11 anos	15 anos	9 anos
Professora 4	Attilia Prado Margarido	Filosofia e Sociologia	13 anos	16 anos	13 anos
Professor 5	Attilia Prado Margarido	Biologia	12 anos	22 anos	7 anos
Professora 6	Paulo Mendes Silva	Filosofia	10 anos	21 anos	5 anos
Professora 7	Paulo Mendes Silva	Geografia	5 anos	27 anos	27 anos
Professora 8	Paulo Mendes Silva	Sociologia	5 anos	30 anos	8 anos

Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

Durante o trabalho de campo, foi pedido que os professores escrevessem seus respectivos nomes, mas resguardando o direito de anonimato. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente no Apêndice B foi perguntado se os participantes gostariam de ter seus nomes verdadeiros na autoria de seus relatos, já que, assim como os autores citados, os professores são referências no trabalho educativo. Alguns optaram pela autoria, mas outros não. Para fins de padronização, o nome verdadeiro de todos os docentes envolvidos na pesquisa fora protegido e cada um deles será descrito em forma numérica.

Em seguida, foi pedido para que os professores escrevessem quais são a(s) disciplina(s) que eles ministram a título de averiguação das diferentes áreas de atuação. Posteriormente, perguntamos o tempo de atuação na EJA com a finalidade de descobrir quantos anos de experiência os professores tinham no

segmento da EJA e no segmento regular. Por fim, a última questão apontou o tempo de atuação na escola atual que trabalha.

Entre os pontos comuns observados no perfil dos professores, destaca-se a expressiva experiência como professores do ensino regular e da EJA, além do longo tempo de trabalho na escola onde estão designados. O tempo de atuação foi um fator a ser considerado levando em consideração que, caso não fossem experientes, talvez não teriam um embasamento aprofundado frente ao escopo investigatório da pesquisa.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, percebe-se que todos os professores participantes da pesquisa atuam também no ensino regular. As correlações intrínsecas do ensino não-regular com o ensino regular são substanciais para entender a EJA e, de forma intencional, fez parte de uma das categorias de análise. Sendo assim, como todos os professores já trabalharam em ambos os segmentos da rede pública, as reflexões apresentadas foram, potencialmente, mais embasadas frente ao que vivem, ou viveram, nos dois segmentos da Educação Básica.

Em cima dos aspectos mencionados, a experiência no magistério, em tese, deveria contribuir para que os professores não tivessem grandes dificuldades para apresentar seus argumentos de forma crítica e contundente. Mesmo assim, durante as análises identificamos respostas concisas e, portanto, sem aprofundamento, o que é normal dentro das pesquisas qualitativas: alguns mais dispostos a participarem e outros mais tímidos. Há, ainda, a possibilidade de não terem entendido alguma pergunta mal formulada ou, simplesmente, mesmo experientes, não soubessem como responder.

De qualquer forma, os professores foram considerados arbitrariamente experientes considerando o tempo de, no mínimo, entre 4 e 5 anos de atuação. Cabe ressaltar que, caso houvesse professores participantes com menos de 4 anos de experiência, seus apontamentos iriam ser considerados da mesma forma. Apenas houve preferência por sujeitos mais experientes, embora a distribuição do grupo amostral tenha ocorrido de maneira aleatória durante o trabalho de campo.

Concluindo a caracterização do perfil dos professores e adentrando em termos de comparação entre as duas escolas, percebe-se que na E.E. Attilia

Prado Margarido há professores com mais tempo de atuação na EJA. Na E.E. Paulo Mendes Silva, por sua vez, os professores são mais experientes no quesito ensino regular.

5.4. Operacionalização da pesquisa

O trabalho de campo iniciou-se com as tentativas de entrar em contato com as escolas via Diretoria de Ensino, mas não obtivemos sucesso. A saída encontrada foi elaborar uma lista de escolas que ofereciam a EJA para posteriormente entrar em contato com os professores. A lista continha 19 escolas localizadas no estado de São Paulo em 4 municípios, reunindo dados referentes ao nome, localização, formas de contato e a devolutiva (não respondido ou respondido, aceito ou recusado). Todas as informações foram obtidas na internet via sites oficiais de órgãos públicos.

A escolha dos municípios foi baseada na possibilidade do deslocamento do pesquisador até as escolas. De fato, tivemos que comparecer presencialmente, mas sempre respeitando as orientações da OMS devido às medidas restritivas da pandemia do vírus SARS-CoV-2. A ideia inicial era realizar as entrevistas e aplicar os questionários de maneira remota, mas o período da coleta de dados coincidiu com o momento em que as escolas já estavam funcionando de maneira semipresencial e a gestão escolar de ambas as escolas optaram pelo meu comparecimento.

É importante mencionar que não pretendíamos coletar dados de todos os professores das 19 escolas. Já imaginávamos que apenas uma pequena parcela teria interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, mas já sabíamos que uma única escola seria suficiente.

A primeira forma de contato com as escolas estipuladas foi via e-mail. Na mensagem constava a apresentação do pesquisador, o resumo da presente proposta de monografia com os objetivos e o convite formal do interesse em desenvolver a parceria com os professores da EJA. Além disso, foi explicado no e-mail que a entrevista poderia ser via plataformas digitais ou de forma presencial se necessário, desde que as orientações da OMS fossem seguidas à risca. Certo tempo depois, a segunda forma de contato foi via telefone para certificar se a escola havia recebido o e-mail e, caso não tivessem, foi explicando

novamente as mesmas informações do e-mail de forma verbalizada do interesse da parceria com a escola. Entre os vários e-mails e telefonemas, obtivemos respostas de apenas 5 das 19 escolas selecionadas. Das escolas contatadas, duas não estavam funcionando¹⁰ com segmento da EJA durante a pandemia, uma não aceitou o convite e apenas duas aceitaram a parceria.

No caso da Attilia Prado Margarido conversamos com o vice-diretor e com a coordenadora pedagógica. Já na escola Paulo Mendes Silva, a “ponte” entre o pesquisador e os professores foi realizada pelos coordenadores pedagógicos. A gestão escolar foi fundamental para que pudéssemos entrar em contato com os professores. Sem dúvidas, o processo de aproximação com a gestão escolar e com os professores da EJA foi a parte mais difícil de todo o trabalho devido ao fator limitante da disponibilidade das escolas durante a pandemia.

Após o aceite, o campo iniciou-se, primeiramente, com o comparecimento até a escola Attilia Prado Margarido em setembro de 2021 e quem me recebeu foi o vice-diretor. No primeiro dia apenas apresentei a proposta de monografia e meu interesse pela temática. No segundo encontro houve a conversa com os professores da EJA. Ao apresentar a pesquisa, o vice-diretor gostou do tema e me introduziu a coordenadora pedagógica. Os dois deram sugestões para a coleta de dados, explicaram os melhores horários e logo em seguida marcamos o encontro com os professores da EJA

No total, compareci duas vezes até a escola Attilia Prado Margarido durante o período noturno e em ambas as vezes fiquei apenas no pátio e na secretária, mas não consegui ter acesso até as salas de aulas e outros ambientes escolares. Entretanto, de maneira geral, a estrutura da escola não fugia dos padrões de outras escolas estaduais.

A escola Attilia Prado Margarido tem o jeito e a estrutura típica de uma escola pública estadual. Sinais de alarme, grades e portões por todos os lados, um crucifixo pendurado na parede logo na entrada e as vozes ecoando pelos corredores. Fazia muito tempo que não entrava dentro de uma escola, mas estava feliz por estar ali (CADERNO DE CAMPO, 2021).

Quase 15 dias depois do primeiro encontro, compareci até a escola novamente. Os professores saíram das salas de aula e foram até o refeitório,

¹⁰ Nossa hipótese é que elas não estavam funcionando devido à diminuição de alunos matriculados ou a modalidade da EJA mudou para outras escolas.

localizado no pátio, onde teriam uma reunião de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Foi neste momento em que a coordenadora me apresentou aos professores da EJA e assim iniciou-se o diálogo com a apresentação da pesquisa. Expliquei o roteiro das perguntas divididos em seções (Apêndice A) e apliquei o termo de consentimento (Apêndice B)¹¹. No total, 5 professores responderam às perguntas e, em média, o tempo do encontro durou 1 hora.

Inicialmente, a ideia era realizar entrevistas em grupo focal, além da aplicação do questionário em escala Likert. Todavia, quando cheguei ao refeitório, havia outros alunos conversando na mesa ao lado, tornado o ambiente impróprio para realizar entrevistas no formato de grupo focal. Como o ambiente estava barulhento, não teria como gravar as respostas. Uma vez que não tinha outra sala adequada disponível para a gravação das falas, a saída encontrada foi obter as respostas de forma escrita em folhas de almoço. As considerações, apontamentos e comentários dos professores sobre alguns elementos importantes foram registrados no caderno de campo durante o desenrolar das interações.

Os professores responderam às perguntas de forma individual, embora em alguns momentos bem pontuais eles compararam as respostas. Enquanto alguns professores deram respostas bem amplas, outros foram bastante diretos com respostas bem curtas. O professor 3 não conseguiu responder todas as perguntas abertas por imprevistos pessoais, mas o registro de suas considerações não foi descartado.

A abordagem da gestão escolar da escola Paulo Mendes Silva iniciou-se em novembro de 2021. De imediato, não esperávamos abordar duas escolas, mas não iríamos dispensar a possibilidade de conversas com outros professores de outros locais caso a oportunidade surgisse. O terceiro e último dia em campo, então, consistiu no comparecimento até a escola Paulo Mendes Silva.

Ao comparecer na escola no período da manhã, fui recebido pelo coordenador pedagógico, que também era professor da EJA e doutorando da

¹¹ Cada professor recebeu do pesquisador uma folha com o roteiro de perguntas (Apêndice A), outra com o Termo de Consentimento (Apêndice B) e a última, por fim, em branco para escrever as respostas.

USP (Universidade de São Paulo). No momento em que cheguei, o coordenador estava terminando uma reunião com outros coordenadores e durante esse período fui andar por diferentes regiões da escola, algo que não foi possível na escola Attilia Prado. A estrutura da escola Paulo Mendes Silva era muito parecida com a primeira escola que tinha visitado em campo. No entanto, reparei que as salas da EJA, embora simples, continham televisores e ventiladores.

Quando finalmente entrei na sala dos coordenadores, comecei a explicar a temática da pesquisa e meu interesse em entrevistar os professores da EJA. Os outros coordenadores também participaram das conversas e um deles até me perguntou: “Ora, se você está interessado nas histórias de vida por pesquisar sobre trajetórias, então por que não entrevistar os alunos?”. Concordei com seu apontamento e relatei que certamente se fosse possível entrevistar os alunos seria bastante pertinente do ponto de vista metodológico, mas estava interessado apenas na visão dos professores da EJA. Além disso, a pandemia, como fator limitante, impossibilitou o diálogo com os alunos da EJA.

O primeiro dia em campo na escola Paulo Mendes Silva, assim como ocorreu na escola Attilia Prado Margarido, tinha a intenção de apenas conhecer a gestão escolar e a escola para em outro momento conversar com os professores da EJA. Todavia, o coordenador me direcionou até a sala dos professores onde eles estavam tendo ATPC de ciências humanas. Por sorte, havia 3 professoras que trabalham para o segmento da EJA, além de outros professores do segmento regular. Aproveitei o momento, me apresentei e introduzi a pesquisa. Como eu já estava preparado com os gravadores de áudio, roteiro de perguntas impresso e todos os materiais necessários, além do ambiente estar oportuno (relativamente silencioso) para a gravação, perguntei se elas aceitariam fazer a entrevista e responder os questionários.

As três professoras concordaram e logo em seguida entreguei as perguntas do perfil do participante (Seção 1) e o questionário fechado (Seção 2). É importante pontuar que apenas as seções I e II (Apêndice A) foram respondidas de maneira individual. As perguntas da seção III, por sua vez, foram respondidas na entrevista coletiva de grupo focal no caso dos professores da escola Paulo Mendes.

Durante as perguntas abertas da seção III, as três professoras participaram, embora as professoras 7 e 8 tenham feito mais apontamentos. No geral, as falas não foram contrastantes, mas complementares e concordantes. Não houve interrupção nas falas e todas tiveram a mesma abertura para falar. Inclusive, de forma recorrente, quando alguma professora terminava sua colocação, imediatamente perguntavam para as outras colegas o que elas pensavam a respeito da questão abordada.

Foi interessante notar que elas faziam questão de dizer os pontos mais importantes para serem mencionados. Nesse sentido, foram observados algumas vezes que, antes de iniciar suas falas, elas faziam questão de começar a sentença com "acho importante você colocar no seu trabalho..." e depois completavam com excelentes apontamentos. No término da entrevista, agradei e conversamos mais sobre outros assuntos não relacionadas à pesquisa: qual escola eu realizei o Ensino Médio, sobre a cidade de São Carlos e como as aulas remotas estavam sendo estruturadas na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) durante a pandemia.

Quando ia me despedindo das professoras, o professor de história do segmento regular me chamou no canto da sala e me deu algumas sugestões. Ele disse que seria interessante se eu fosse à campo em escolas de contextos periféricos a título de comparação com a escola Paulo Mendes Silva. Concordei que seria uma ótima ideia, mas relatei a dificuldade de aproximação com a gestão escolar de outras escolas.

Após a coleta, as falas foram transcritas e as respostas escritas no papel foram redigitalizadas para o computador. As outras etapas, por fim, envolveram as análises, a redação da pesquisa, revisões e a defesa da monografia. Não houve necessidade de custeio financeiro para viabilizar a pesquisa.

5.5. Instrumentos da pesquisa

De modo a captar a pluralidade de sentidos e diferentes situações vivenciadas pelos professores, os instrumentos de coleta de dados adotados consistiram na realização de **1)** questionários com perguntas abertas, **2)** questionário com questões fechadas em escala Likert e **3)** entrevistas semiestruturadas em formato de grupo focal.

Conforme percebe-se na Quadro 1, o formato dos instrumentos variou conforme as seções do roteiro de perguntas (Apêndice A). Nesse movimento, convém mencionar que a diversidade de instrumentos adotada possibilitou obter dados em formato escrito proveniente dos questionários e em formas oralizadas por meio das entrevistas. Ambos os formatos, oral e escrito, por terem sido considerados pertinentes do ponto de vista analítico e reflexivo, foram utilizados nas análises. A realidade concreta de cada escola influenciou na forma da constituição dos dados: na Attilia, os professores responderam às perguntas por escrito, enquanto na Paulo Mendes foi possível realizar uma entrevista de grupo focal.

Quadro 1. Instrumentos utilizados na coleta de dados com suas respectivas sessões do roteiro de perguntas pelos respectivos professores.

Professor participante	Nome da escola	Instrumentos de Coleta		
		Seção 1	Seção 2	Seção 3
Professora 1	Attilia Prado Margarido	Questionário aberto	Questionário Fechado	Questionário aberto
Professor 2	Attilia Prado Margarido	Questionário aberto	Questionário Fechado	Questionário aberto
Professor 3	Attilia Prado Margarido	Questionário aberto	Questionário Fechado	Questionário aberto
Professora 4	Attilia Prado Margarido	Questionário aberto	Questionário Fechado	Questionário aberto
Professor 5	Attilia Prado Margarido	Questionário aberto	Questionário Fechado	Questionário aberto
Professora 6	Paulo Mendes Silva	Questionário aberto	Questionário Fechado	Entrevista Semiestruturada
Professora 7	Paulo Mendes Silva	Questionário aberto	Questionário Fechado	Entrevista Semiestruturada
Professora 8	Paulo Mendes Silva	Questionário aberto	Questionário Fechado	Entrevista Semiestruturada

Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

O instrumento da seção 1 consistiu, basicamente, em questionários com questões abertas diretas e com respostas curtas, porque se tratava de perguntas acerca do perfil do participante. Sua esquematização permitiu a possibilidade de caracterizar os professores da EJA, segundo o que já foi descrito em tópicos

metodológicos anteriores. O instrumento da seção 2, por sua vez, desenrolou-se em questionários com questões fechadas em escala Likert.

Por outro lado, ao contrário das sessões 1 e 2, o instrumento de coleta da seção 3 variou de acordo com as escolas e, conseqüentemente, divergiu entre os professores de sua respectiva instituição. Na escola Attilia Prado Margarido, conforme já mencionado e ilustrado pela tabela anterior, a recolha de dados da seção III ocorreu por meio de questionários com questões abertas. Por outro lado, na escola Paulo Mendes Silva o instrumento de coleta foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas no formato de grupo focal. Embora os instrumentos tenham sido diferentes na seção 3 entre os professores participantes, as perguntas do roteiro foram as mesmas para todos.

No entanto, as entrevistas, por permitirem maiores digressões e divagações devido ao seu formato semiestruturado, possibilitaram que outras perguntas surgissem no desenrolar das conversas. Conseqüentemente, o grupo focal permitiu explorar certas nuances não previstas nas questões fechadas do questionário. Este, embora com respostas mais sucintas, apresentou diversos apontamentos relevantes não abordados no grupo focal. Ou seja, apesar das subjetividades de cada instrumento metodológico adotado, todos foram relevantes para o trabalho.

O maior detalhamento da estrutura dos instrumentos por seção foi sintetizado na Tabela 3. Conforme percebe-se a seção 1 do roteiro de perguntas, sem divisão temática, abordou apenas questões sobre características do perfil dos professores participantes. As seções 2 e 3, por sua vez, foram divididas em blocos temáticos I, II, III e IV. Os temas tratados foram, respectivamente, as trajetórias escolares (nas entrevistas e questionários abertos) ou políticas públicas (questionário fechado), as esferas de sociabilidade, o ambiente da sala de aula e a pandemia da COVID-19.

Nota-se que os blocos II, III e IV, diferentemente do bloco I, foram estruturados intencionalmente com as mesmas temáticas, possibilitando interpretações com dois instrumentos distintos: no formato fechado e aberto. Todavia, embora as temáticas tenham sido iguais entre os blocos II, III e IV, as perguntas não foram as mesmas: todos os blocos de todas as seções foram arquitetados com questões diferentes. A seção 1 constitui-se em 5 perguntas

abertas, a seção 2 constituiu-se de 7 perguntas fechadas e a seção 3 foi estruturada em 10 perguntas abertas.

Tabela 3. Detalhamentos dos instrumentos adotados

Seção	Blocos Temáticos	Número de Perguntas
Seção 1 Questionário com perguntas abertas.	Não houve divisão de blocos. Apenas foram abordadas questões referentes ao perfil do participante.	5
Seção 2 Questionário com perguntas fechadas.	Bloco I – Políticas públicas; Bloco II – Esferas de sociabilidade; Bloco III – Ambiente da sala de aula; Bloco IV – Pandemia da COVID-19.	7
Seção 3 Questionário com perguntas abertas ou entrevista de grupo focal.	Bloco I – Trajetórias escolares; Bloco II – Esferas de sociabilidade; Bloco III – Ambiente da sala de aula; Bloco IV – Pandemia da COVID-19.	10

Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

5.5.1. Questionários fechados e abertos

Os questionários podem ser classificadas em dois tipos: de forma fechada ou aberta. O primeiro grupo diz respeito aos questionários cuja respostas já estão previamente elaboradas e o respondente apenas assinala as alternativas existentes. O segundo grupo é formado por questionários com perguntas que devem ser respondidas com as próprias palavras do respondente, seja de forma oral ou escrita (ROSA, 2013).

Tanto na forma oral como na forma escrita, o que caracteriza o questionário é que, depois da fala do entrevistado, o pesquisador não complementa a pergunta com outras de esclarecimento. Se isso acontecer, teremos uma entrevista e não um questionário (ROSA, 2013, p. 94).

Um dos potenciais fatores negativos das perguntas abertas em questionário é que o informante deve possuir habilidades de escrita, de formatação e de construção do raciocínio, o que não configura como problema para a categoria de alta escolarização dos professores.

O questionário aberto foi utilizado em 2 momentos: primeiro, para obter informações acerca do perfil do participante (seção 1); segundo, para saber suas concepções de questões de interesse para a pesquisa (seção 3). No último caso,

como mencionado, somente os professores da escola Attilia Prado Margarido respondeu à seção 3 no formato de questionário.

A estrutura do questionário fechado em escala Likert, por outro lado, representa uma das formas de se aplicar questões fechadas com respostas já padronizadas. No caso de questionários em escala, o respondente assinala apenas uma alternativa que mais representava seu ponto de vista de acordo com alternativas específicas de diferentes graus de concordância e discordância. Na presente pesquisa, foram levantadas 7 afirmações com as seguintes alternativas: concordo totalmente, concordo parcialmente, não concorda nem discorda, discordo parcialmente e discordo totalmente. A escala Likert permite uma generalização dos dados obtidos e foi a única parte da pesquisa com aspecto quantitativo, mas não perdemos o enfoque qualitativo.

Escalas sociais são instrumentos construídos com objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível. Embora se apresentem segundo as mais diversas formas, consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção do fato pesquisado (GIL, 1999, p. 139).

A princípio todas as perguntas fechadas foram pensadas em questões abertas, mas optamos por transformá-las em escala Likert para dinamizar a interação com os participantes e diminuir o tempo da recolha de dados. Afinal, todos os dias em campo aconteceram no momento de trabalho dos professores e não seria conveniente fazê-los responder diversas perguntas abertas, o que levaria muito mais tempo e desestimularia a participação dos respondentes.

A principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar suas percepções em alternativas preestabelecidas. No entanto, questionários com muitas questões abertas frequentemente retornam com muitas delas não respondidas, visto requererem maiores esforços para serem respondidas [...]. Recomenda-se, portanto, que o número de questões abertas desse tipo seja reduzido (GIL, 1999, p. 130).

Entre os aspectos negativos das questões fechadas, a escala Likert não permite uma diferenciação clara entre o “concordar parcialmente” e “discordar parcialmente”, porque podem ter o mesmo significado. Além disso, o professor não tem possibilidade de responder livremente devido às alternativas previamente estipuladas pelo interrogante. Entretanto, como já mencionado, as

mesmas temáticas dos blocos II, III e IV em escala Likert se repetiram na seção 3 por meio perguntas abertas. Embora as questões tenham sido diferentes, os professores tinham a possibilidade de retomar e rediscutir ideias apresentadas na seção 2 durante a seção 3, exceto o bloco I.

5.5.2. Entrevistas de grupo focal

As entrevistas constituem o terceiro instrumento de recolha de dados adotada por este trabalho e é definido por Gil (1999) como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 117).

O roteiro das perguntas (Apêndice A, seção 3) foi elaborado previamente, o que Gil (1999) chama de “entrevista por pauta” (p. 120), e, por ser semiestruturado, permite digressões. Embora tivesse um roteiro prévio, foi assegurada ampla liberdade aos entrevistados para que relatassem o que não foi perguntado e jugassem relevante, o que possibilita maior exploração das respostas dadas pelo entrevistado (ROSA, 2013).

Antes da entrevista propriamente dita, conforme os conselhos de Minayo (2012), é necessário ir a campo munido com teorias e hipóteses pré-estipuladas, a fim de manter o olhar crítico durante todo o processo. Assim, no momento das entrevistas será “preciso imergir na realidade empírica na busca de informações previstas ou não previstas no roteiro inicial” (p. 623).

Todos nós somos orientados por alguma base ideológica (FREIRE, 1968) e, sabendo da impossibilidade de neutralidade, o entrevistador tentou manter o maior grau de neutralidade durante a entrevista, de forma a não induzir respostas do entrevistado.

Todas as professoras entrevistadas (professoras 6, 7 e 8) estavam no mesmo espaço e foram entrevistadas ao mesmo tempo. O grupo focal se assemelha com uma roda de discussão, mas o pesquisador age apenas como moderador do diálogo e não participa do que estava sendo discutido, apenas faz intervenções com o levantamento de questões. Os embates e/ou concordâncias durante o debate podem acontecer em grupos focais, ainda mais tratando-se de sujeitos com visões de mundo ora contrastantes ora semelhantes.

Segundo Morgan (1996), o método do grupo focal deve ser distinguido de grupos cuja finalidade não é a pesquisa; segundo, grupos com várias pessoas, mas sem discussões interativas; terceiro, grupos de discussões sem o entrevistador não é grupo focal. O autor complementa e menciona outras características marcantes:

De acordo com as dimensões que definem a sua tipologia, as entrevistas em grupo não são grupos focais se: (i) forem realizadas em contextos informais; (ii) usar entrevistas não diretivas; ou (iii) usar formatos de perguntas não estruturados (MORGAN, 1996, p. 131. Tradução nossa).

Assim como todos os instrumentos, o método do grupo focal é passível de questionamento e apresenta seus pontos negativos, como a resposta de uns influenciando na tomada de decisão de outros. Todavia, consideramos o grupo focal o mais útil devido a maior maximização do tempo das entrevistas. Além disso, as entrevistas ocorreram dentro da sala dos professores durante reuniões de ATPC, que por natureza já são espaços coletivos de debate e de trocas de ideias. Por fim, houve esforço por parte do pesquisador para que todas as respondentes se sentissem à vontade e expressassem seus pontos de vista durante todo o percurso investigativo.

5.6. Procedimentos de análise

Uma vez coletados, os dados foram analisados rigorosamente com a finalidade de extrair os significados explícitos e implícitos das concepções apresentadas pelos professores participantes. A análise de dados, segundo Gil (1999), tem como objetivo “organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (p. 168).

O primeiro procedimento do tratamento dos dados consistiu na transcrição dos apontamentos comentados pelos professores durante o trabalho de campo. Suas respostas, obtidas na gravação de suas falas e nas respostas escritas nos questionários, foram transcritas para o computador.

Em seguida, elaboramos planilhas e gráficos para facilitar a leitura, interpretação e análise dos dados. Uma vez que os dados foram transcritos e estruturados em textos, gráficos, tabelas e pastas, iniciou-se a análise de forma

sistematizada. Sua articulação foi baseada nas ideias de Moraes (2003) as quais, em suma, são construídas a partir de 3 etapas principais do ciclo de análise de pesquisas qualitativas: a unitarização, a categorização e a comunicação.

A unitarização é o processo de desmontagem dos textos em fragmentos e a partir da fragmentação surgem as unidades de significado (MORAES, 2003). Nesse sentido, os apontamentos mais recorrentes e os menos frequentes, expressos por meio de palavras ou frases ou temas, foram transformados em unidades individualizadas com sentidos próprios.

Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (MORAES, 2003, p. 195).

Em sequência, as categorias temáticas de análise foram organizadas obedecendo aos critérios do objetivo da pesquisa. No caso da presente pesquisa, os dados foram estruturados em 4 categorias de análise intituladas de “**configurações**”. Cada configuração, reveladas nos tópicos em seguida, foi esquematizada em subcategorias temáticas, cuja organização baseou-se em unidades de significado. Assim, os pontos de convergência foram agrupados na mesma categoria e, dentro desta, em subcategorias, conforme demonstra o Quadro 2.

Contudo, cabe reiterar que as configurações são conexas entre si e sua divisão apenas auxiliou estrategicamente na organização criteriosa dos elementos apresentados pelos entrevistados. A categorização implica necessariamente no estabelecimento de relações entre as unidades constituintes e na utilização das categorias “como modos de focalizar o todo a partir das partes” (MORAES, 2003 p. 199).

No decorrer da categorização, foram realizadas comparativos e correlações no que tange ao contexto geográfico de cada escola, às subjetividades dos instrumentos de coleta, às diferenças entre os perfis dos participantes, à visão geral apresentada pelos professores e suas concepções individuais frente às problemáticas perguntadas. Além das particularidades, as

convergências nos relatos, criadoras das unidades de significado, foram levadas em consideração.

Quadro 2. Configurações de análise e suas respectivas subcategorias temáticas identificadas em campo.

Configurações Temáticas	Subcategorias Temáticas
Configuração 1: Uma primeira aproximação dos relatos.	Questões mais genéricas apresentadas pelos professores no questionário fechado.
Configuração 2: A EJA como reflexo do sistema regular de ensino.	Currículo e tempo do semestre letivo; Material didático; Práticas pedagógicas; Diversidade geracional.
Configuração 3: As intersecções entre escola, família e trabalho como potenciais causas das trajetórias descontínuas.	Relações de ensino-aprendizagem; Aspectos afetivos e atratividade do ensino; Estratégias metodológicas e inclusão; Estudantes trabalhadores; Constituição familiar precoce.
Configuração 4: A EJA na pandemia da COVID-19.	O funcionamento e as dificuldades da EJA na pandemia; As TDICs na escolarização; Formação continuada;

Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

Ainda em termos de estruturação, além das categorias serem esquematizadas em consonância com cada um dos objetivos da pesquisa, as configurações foram pensadas para dialogar com as sessões do roteiro de perguntas (Apêndice A) e, conseqüentemente, com os instrumentos de coleta adotados (Tabela 3). Assim, foi possível visualizar nas análises que a configuração 1 se relaciona mais fortemente com a seção 2 (perguntas fechadas em escala Likert). As configurações 2, 3 e 4 se conectam, sobretudo, com a seção 3 (perguntas abertas) e, de forma secundária, com a seção 2.

No caso desta pesquisa, as categorias foram criadas *a posteriori* e, exatamente por serem constituídas a partir da análise, se configuraram como um “processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes” (MORAES, 2003 p. 197). De acordo com Moraes (2003), são as categorias que permite descrições e interpretações em detalhamento. Após o processo de categorização e consolidação do texto primário, as revisões bibliográficas foram consultadas

novamente para reforçar, complementar ou contra-argumentar as ideias citadas pelos respondentes.

A comunicação, que encerra o ciclo de análise, expressa os sentidos atribuídos ao conjunto dos textos – o metatexto. Como o nome sugere, a terceira e última parte da análise deve comunicar ao público o trabalho produzido. A comunicação, assim, representa “o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202). Gradativamente, novas camadas de sentidos foram emergindo na medida em que o trabalho foi sendo lapidado. Nesse sentido, a partir da auto-organização da análise, em qualquer pesquisa, novos elementos emergem como “uma tempestade de luz” (MORAES, 2003, p. 192) a qual propicia clarividência aos acontecimentos investigados.

De maneira geral, observou-se fenômenos ora singulares, ora recorrentes, mas reveladoras de situações concretas vivenciadas cotidianamente por muitas escolas brasileiras. Todavia, em momentos eventuais ao longo da pesquisa os professores citaram informações e/ou apontamentos que não faziam parte do escopo do trabalho. As respostas ou comentários que fugiram do contexto do trabalho não foram utilizadas nas análises. Apesar disso, conforme veremos em seguida, na maioria dos casos as concepções dos professores da EJA revelaram elementos importantes do ponto de vista social, educacional e político. Os resultados apontam caminhos, induzem a novos questionamentos, mas não é possível generalizar para todas as situações.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo será apresentado o desmembramento das questões identificadas em campo. Em linhas gerais, a primeira configuração revela a parte mais quantitativa da pesquisa ao apresentar a visão geral dos professores em escala Likert. Já a segunda configuração, mais densa, adentra aos fenômenos geradores de trajetórias descontínuas. A terceira configuração, por sua vez, correlaciona a EJA com seguimento regular do ensino. A quarta e última configuração, por fim, aborda as implicações da pandemia no funcionamento das escolas, principalmente no segmento da EJA, e a influência pandêmica nas trajetórias escolares.

Antes da análise das configurações propriamente dita, convém mencionar que, considerando a variável escola periférica/central, não foram observadas diferenças significativas quanto ao padrão das respostas das perguntas fechadas e abertas. Os professores da escola Paulo Mendes (mais central) e Attilia Prado (mais afastada) apresentaram percepções bastante similares e, quando não iguais, foram complementares. No entanto, apesar das visões similares dos professores, as diferenças entre as escolas públicas existem do ponto de vista estrutural e pedagógico.

A escola democrática de massa passou a ser a “escola do pobre”; se não bastasse o fosso que há entre as escolas públicas e a “escola de elite”, existe ainda uma diferença intrigante entre as escolas públicas, que são determinadas por sua localização, ou seja, escolas públicas localizadas nos bairros centrais das cidades e as escolas públicas nas periferias. A geografia das cidades igualmente influencia nas diferenças que separam os jovens estudantes das escolas públicas localizadas nas áreas centrais das cidades brasileiras daqueles que estudam nas “escolas de favela” (SENA & SOUZA, 2011, p. 39).

No caso do presente trabalho, os apontamentos contrastantes encontrados entre os professores de cada escola foram tão pontuais quanto as discordâncias detectadas entre os professores da mesma instituição escolar. A única ressalva relatada diz respeito à maior procura para efetuar matrícula em escolas centrais por estarem posicionadas em pontos estratégicos da cidade.

Nós da escola Paulo Mendes recebemos muitos alunos de cidades vizinhas, como o município de Várzea Paulista [...]. Como nossa escola fica localizada em uma região mais central da cidade, há uma maior procura (Professora 7).

Diante do observado, as similaridades situacionais encontradas entre as escolas da EJA localizadas em municípios e zonas distritais diferentes, provavelmente, remetem às histórias comuns entre os estudantes e a própria estrutura escolar. Em outras palavras, são sujeitos, por excelência, reivindicando o direito à Educação Básica e a EJA representa a ponte para que o objetivo seja concretizado. Este é o ponto de partida para entender as conjecturas semelhantes constatadas na vida dos jovens, adultos e idosos de diferentes cidades e instituições de ensino. Para facilitar a leitura, no decorrer das configurações algumas **palavras-chave** serão formatadas em negrito.

6.1. Configuração 1 – Uma primeira aproximação geral dos relatos

Conforme supramencionado, os eixos temáticos da seção 2 dialogam com os temas da seção 3. Essa organização permitiu, além da medição quantitativa da intensidade das opiniões dos professores, aproximar o questionário fechado com as perguntas abertas. As perguntas em escala Likert permitiram identificar as possíveis contradições frente ao que foi relatado na seção 2 e, posteriormente, na seção 3. No mais, as análises dos questionários fechados permitiu identificar pontos de concordância e discordância entre os professores.

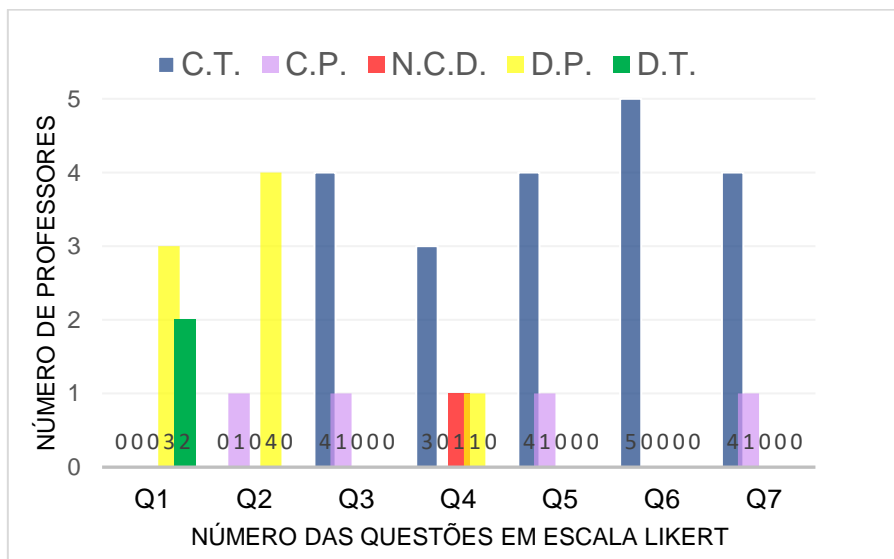
Dada a contextualização, durante a configuração 1 será apresentado apenas uma **análise geral** dos resultados apresentados pelos professores durante o questionário fechado. Em seguida, durante as configurações 2, 3 e 4, cada uma dessas questões gerais serão analisadas mais profundamente no grupo focal e no questionário aberto.

Na apresentação do panorama geral das respostas em escala Likert foi pertinente agrupar a configuração 1 em três gráficos distintos: um apenas da E.E. Attilia Prado Margarido (Figura 2); outra somente da E.E. Paulo Mendes Silva (Figura 3); e o último, por fim, apresentando a visão geral de professores de ambas as escolas (Figura 4).

Diante dos gráficos nota-se maior convergência do que divergência entre as respostas apresentadas pelos professores da escola Attilia Prado, com exceção das questões 2 e 4. Em contrapartida, na escola Paulo Mendes o grau de intensidade das respostas foi unânime, com exceção do contraste visualizado na questão 1. Quando analisamos a visão geral de ambas as escolas, constata-se diversos pontos de convergência nas respostas, como as questões 3, 5, 6, e 7, mas também observamos divergências nas questões 1, 4 e, principalmente, na questão 2.

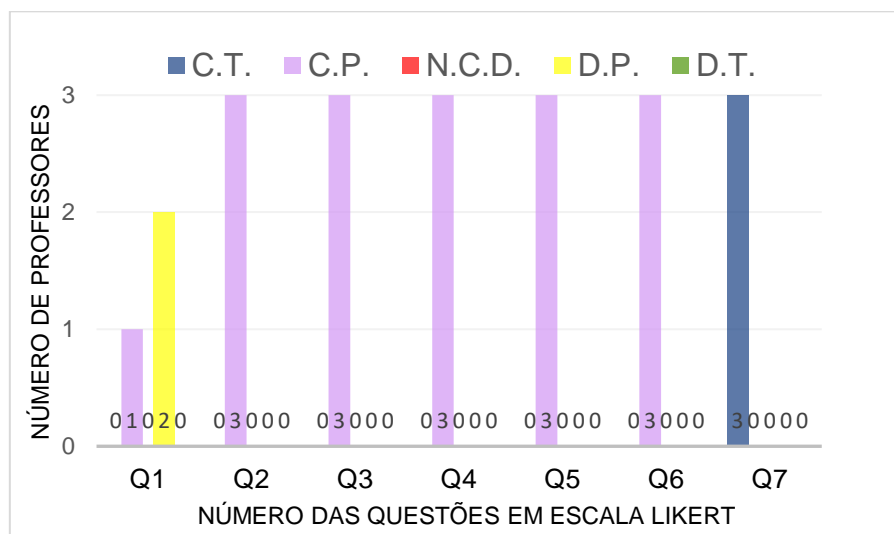
A Q1 afirmava que *“o poder público tem dado a devida relevância para a EJA enquanto modalidade da Educação Básica”*. Nas respostas obtidas, dois professores discordaram totalmente, cinco discordaram parcialmente e apenas um concordou parcialmente. Ou seja, prevaleceu a ideia de que o **poder público** não dá a devida relevância para o segmento.

Figura 2. Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores da escola Attilia Prado Margarido¹².



Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

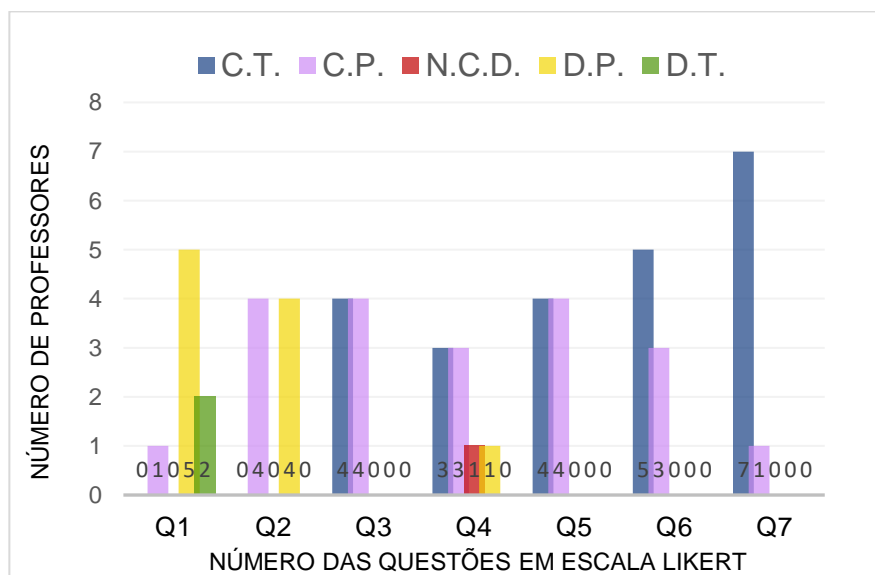
Figura 3. Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores da Paulo Mendes Silva.



Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

Figura 4. Resultado das perguntas do questionário em escala Likert apresentada pelos professores de ambas as escolas.

¹² Legenda: C.T. – Concordo totalmente; C.P – Concordo parcialmente; N.C.D. – Não concordo nem discordo; D.P – Discordo parcialmente; D.T – Discordo totalmente; Qn – Questão n, onde n = 1,2,3,4,5,6 ou 7.



Autoria: elaborado pelo autor, 2022.

Como bem lembra Neres, Gonçalves e Araújo (2020), a educação de jovens adultos não se consolidou como meta prioritária do Estado. Embora exista o consenso da necessidade de implementar políticas públicas para erradicar o analfabetismo e garantir a escolarização para todos, na prática a EJA não é priorizada na agenda dos governos.

[...] é possível evidenciarmos que no Brasil, embora o discurso não explicita, a educação ainda não se constitui prioridade do Estado. Como exemplo concreto dessa afirmação, revelada nos dias atuais, é o cenário de exclusão social e desigualdade educacional, manifestado no exorbitante número de jovens e adultos analfabetos ainda existentes no país. Muitos países realizaram a tarefa de alfabetização no século XIX, no entanto, o Brasil possui números extremamente preocupantes de pessoas que ainda não conquistaram o direito de serem alfabetizadas (NERES et al, 2020, p. 1526).

A Q2, em complemento a Q1, levantava a afirmação de que “as políticas públicas educacionais, de forma geral, têm sido efetivas para uma educação mais inclusiva para jovens, adultos e idosos”. Esta pergunta foi a que mais mobilizou opiniões diferentes: metade dos professores concordaram parcialmente e a outra metade discordaram parcialmente.

No âmbito do recorte teórico-analítico do poder público, o Estado surge como entidade indissociável da organização e administração das **políticas**

públicas¹³. A educação, por sua vez, surge como direito fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social. Portanto, a existência de crises educacionais implica em ausência de políticas públicas bem-sucedidas.

Conforme já dissemos em outros momentos, de fato houve diversos avanços nas políticas públicas educacionais como reflexo, sobretudo, das transformações da sociedade, do Estado e na estruturação da democracia, este último incluindo a democratização e acesso à escolarização básica. A própria concepção de cidadania e de direitos civis surgiu na Inglaterra a partir do século XVIII, e que no Brasil foi consolidada apenas a partir do século XX, é relativamente recente na história (CARVALHO, 2002). Nessa perspectiva, podemos entender uma das razões pelas quais alguns professores acreditam na “efetividade” das políticas públicas se pensarmos nas transformações sociais e na consolidação dos direitos humanos.

Em contraponto, os direitos civis, entre eles a igualdade, foram os que menos avançaram, enquanto os processos desiguais de acesso à escola e a as políticas neoliberais se acentuaram na linha cronológica do tempo.

Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (DI PIERRO & HADDAD, 2015, p. 199).

Possivelmente o que esteja faltando são políticas públicas mais sistêmicas que alcancem todos os âmbitos da vida dos sujeitos: da comida no prato ao livro didático. Nesse sentido, existe a urgência de reivindicar não somente a educação e a inclusão, mas também combater as demais vulnerabilidades sociais, como a miséria, a fome, o desemprego, a falta de serviços públicos básicos, assistência social, entre outras pautas emergentes.

A última questão do bloco dizia que *“a EJA pode contribuir com a melhoria de vida de seus estudantes”*. Todos os professores concordaram, ainda que parcialmente, com tal premissa. O conceito de **qualidade de vida** está

¹³ O termo “políticas públicas” não envolve apenas o Estado, uma vez que outras entidades, como as Organizações Não-Governamentais, podem desenvolvê-las. Mas neste trabalho utilizaremos a terminologia no sentido estatal, ou seja, ações políticas que provêm do poder público e atingem a sociedade.

entrelaçado com o pleno estado de bem-estar físico, mental e socioeconômico dos indivíduos. Certamente a qualidade de vida das pessoas é impactada pela educação e, em função disso, a EJA pode contribuir com a melhora de vida de seus estudantes.

A questão 4 do bloco 2 afirmava que *“os estudantes são motivados a concluir os estudos mais por uma motivação profissional do que uma realização pessoal”*. Seis professores concordaram parcialmente com a afirmação, um discordou parcialmente e outro não concordou nem discordou. Segundo este último, os estudantes da EJA são motivados tanto por questões **profissionais** quanto **personais**. Durante a conversa exemplificou o caso de alunos idosos motivados a estudar “apenas” pela recuperação da escolarização perdida. O professor explicou que, por já se encontrarem aposentados, os estudos não iriam acrescentar no âmbito profissional.

Partindo para o bloco 3, a questão 5 mencionou que *“a convivência entre professores e alunos da EJA é respeitosa e cordial”*. Sem grandes controvérsias, metade concordou totalmente e a outra concordou parcialmente. A questão 6 do mesmo bloco alegou que *“os estudantes gostam de estar presente no ambiente escolar da EJA”*. Os professores da escola Attilia Prado concordaram totalmente e os professores da escola Paulo Mendes concordaram parcialmente.

O último bloco com a questão 7, por fim, enuncia que *“a pandemia tornou o trabalho dos professores e da gestão escolar mais difícil”*. A afirmação conteve o maior índice de concordância entre os professores de ambas as escolas: 7 concordaram totalmente e apenas 1 concordou parcialmente. Ainda que o número amostral de professores não seja tão expressivo, a **pandemia** da COVID-19 é consensualmente estabelecida pela comunidade científica e especialista da área da saúde como uma das crises mais graves da história. Durante a pandemia, a educação certamente não passaria ileso e, mais adiante, os relatos dos professores vão ilustrar diversas situações desafiadoras na escola durante este conturbado período.

6.2. Configuração 2 – A EJA como um reflexo do sistema regular

A categoria em pauta aborda as principais características da EJA e suas correlações com o ensino regular de acordo com o que foi apresentado pelos

respondentes. A EJA e o ensino regular são modalidades da Educação Básica pleiteadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, mas, ao destrinchar os pormenores entre as duas modalidades de ensino, há diversas diferenças entre os segmentos. Na visão dos respondentes, a EJA tem uma série de características que revelam sua **autenticidade e dificuldades**, a saber:

- a. O tempo do semestre letivo e a maior sintetização do currículo;
- b. A falta de material específico impresso para o segmento da EJA (citada pelos professores da escola Attilia Prado);
- c. As salas com menor quantidade de alunos (aspecto mencionado pelos professores da escola Attilia Prado) e, quase sempre, realizada no período noturno;
- d. Os estudantes de diferentes faixas etárias, mais amadurecidos e com diversas experiências de vida;
- e. Estudantes que trabalham durante o dia e estudam durante a noite;
- f. A maior autonomia dos estudantes da EJA;
- g. A motivação para estudar;
- h. Trajetórias de vida marcadas pela falta de oportunidades.

Iniciando a discussão sobre **questões curriculares**, os professores mencionaram que, embora o currículo seja o mesmo, a forma que o conteúdo é trabalhado nas aulas se diferencia entre os segmentos. Na EJA o semestre é estruturado com menor quantidade de tempo em relação ao segmento regular e, assim, o conteúdo é desenvolvido de forma mais enxuta. Em vista disso, de acordo com as professoras 6, 7 e 8, os conteúdos são focados nas habilidades mais “essenciais” aos educandos.

Se existem habilidades essenciais, a EJA é a essencial da essencial. Em relação ao currículo é o mesmo conteúdo, mas de fato há uma seleção das partes mais importantes feita por nós professores de forma bem trabalhada (Professora 7).

O segmento da EJA e do ensino regular têm o mesmo currículo, mas o currículo da EJA é mais *sintetizado*. O conteúdo é o mesmo, mas não dá para trabalhar de forma íntegra como no ensino regular devido a menor quantidade de tempo (Professora 6. Grifos nossos).

A dinâmica é diferente e o tempo é bem mais curto. Os alunos da EJA têm 1 ano em 6 meses. Enquanto ensino regular tem 4 bimestres, na EJA são apenas 2. Nós temos plena convicção de

que em 6 meses é impossível desenvolver todas as habilidades (Professora 8).

Com estes apontamentos, observa-se que os professores entrevistados priorizam certos conteúdos devido ao curto período do semestre letivo. Em complemento, os respondentes relataram que a EJA se adequa perante as dificuldades dos estudantes e retoma as competências previstas em ciclos iniciais da escolarização devido a maiores dificuldades de aprendizado. No ensino regular, por outro lado, o aprofundamento de conteúdos previstos no currículo torna-se mais possível.

A EJA retoma as competências básicas de *escrita, leitura e raciocínio matemático*. As outras ciências procuram trabalhar com conceitos específicos, mas garantindo as competências básicas. No ensino regular, cada área do conhecimento procura trabalhar os conteúdos de forma mais aprofundada dentro das ciências humanas – falando especificamente dessa área porque somos professoras de humanas (Professora 7. Grifos nossos).

Como professora dos dois segmentos, sinto que os alunos da EJA, embora mais comprometidos, têm muita dificuldade e requer mais atenção do professor para que se efetive o processo de aprendizagem (Professora 1).

A **falta de aprofundamento** do currículo, além do maior tempo do semestre, é justificada pela necessidade de a escolarização ser voltada ao mercado de trabalho, uma vez que, saber ler, escrever e realizar cálculos matemáticos básicos são fundamentais para todas as profissões.

Na EJA não existe aprofundamento científico, porque é sempre voltada para o “mundo do trabalho”. Por isso, a questão da formação das competências escritora, leitora e do raciocínio matemático. O educando pode até ser estimulado a refletir sobre as ideias científicas, mas a gente não consegue “entrar” nas ideias de grandes pensadores (Professora 7).

Se outrora os estudantes já enfrentaram inúmeros desafios para retomar as competências básicas, em cenários pandêmicos as lacunas geradas na formação básica tornaram-se ainda mais acentuadas. Todavia, com o segmento regular, segundo a professora 8, há maiores possibilidade de recuperar o “tempo perdido”. Na EJA, por sua vez, a recuperação da aprendizagem seria, praticamente, irrealizável justamente devido ao curto período disponibilizado.

Os alunos do ensino regular têm a oportunidade, com exceção dos terceiros, de conseguir recuperar mais adiante. Existe a hipótese de que os alunos que estão no primeiro ano do Ensino

Médio, podem recuperar nos dois anos subsequentes. Mas a EJA não tem este tempo para recuperar (Professora 8).

A escassez de **materiais didáticos** impressos específicos para o segmento da EJA foi outro aspecto mencionado por alguns professores da escola Attilia Prado. Os materiais didáticos são ferramentas pedagógicas importantes para mediar os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, existe o consenso de que boas produções de materiais didáticos favorecem os processos de “democratização do acesso à produção científica, didática e artístico-cultural para o público da EJA”. Por isso, é preocupante não ter materiais didáticos disponíveis no segmento da EJA, que desampara os professores e, principalmente, os educandos.

Para Mello (2015), o PNLD-EJA/2011 (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos) garantiu uma série de avanços na distribuição de obras didáticas para EJA. Todavia, muitas destes materiais destinados à EJA foram criticados pela baixa qualidade pedagógica, além de fortalecerem grandes empresas editoriais com produções homogêneas de propostas curriculares “sem respeitar as singularidades de cada unidade escolar” (p. 93).

O autor sinaliza que estes materiais didáticos só terão função relevante na EJA se atender há uma série de critérios, a saber: 1) o contexto da aprendizagem, referindo-se às modalidades de ensino (presencial, semipresencial e remoto), além das múltiplas formas de organização e duração da matriz curricular; 2) respeito à diversidade do público e a heterogeneidade social e cultural existentes no segmento; 3) a promoção de aprendizagem significativa. Ou seja, além dos materiais didáticos estarem disponíveis nas escolas, é preciso também atender a critérios de qualidade para contribuir com a formação dos estudantes da EJA.

Assim, não basta ao Estado brasileiro, em especial à União, atuar como um mero distribuidor de materiais avaliados e adquiridos dos grandes produtores do mercado editorial. É preciso evitar o predomínio exclusivo do livro didático, como material didático, produzido em processos que conduzem a uma *homogeneização curricular* e levam à concentração dos recursos nas mãos das grandes editoras. Os materiais que envolvem novos suportes tecnológicos, que promovem inclusão digital, por exemplo, têm uma função relevante de proporcionar situações de aprendizagem de novos hábitos e de novas

linguagens que invadem o cotidiano da vida contemporânea e que são ferramentas e elementos para novas aprendizagens (MELLO, 2015, p. 97. Grifos nossos).

No que tange aos desafios de planejar, executar e avaliar as **práticas pedagógicas** com públicos diversos, os professores apresentaram visões complementares. Os educadores relataram a existência de uma adequação constante para suprir as particularidades da sala de aula da EJA. Na visão dos respondentes, as atividades pedagógicas são direcionadas para a EJA de forma geral e não de forma específica para cada indivíduo. Todavia, as **práticas avaliativas** são construídas de acordo com as singularidades dos estudantes.

Os alunos são diversos em todos os sentidos, mas o próprio segmento da EJA exige uma adequação constante, tanto na parte verbal quanto na escrita. O professor é especialista em adequar e ter “jogo de cintura”, não só na parte pedagógica, mas em todos os sentidos (Professora 8).

As práticas pedagógicas são montadas respeitando a individualidade de cada um e estimulando a alcançar patamares mais elevados de aprendizagem (Professora 1).

Considero o tempo e as dificuldades de cada um dos alunos (Professora 4).

A atividade até pode ser para todos, mas o olhar da avaliação é sempre diferenciado. A gente pode aplicar a mesma estratégia para todos, mas a avaliação considera as particularidades de cada aluno. Alguns escrevem super bem, outros têm dificuldade. Temos alunos da Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), alunos dependentes químicos. O olhar [da avaliação] é diferenciado porque os alunos são diferentes entre si (Professora 7).

Conforme observa-se nos últimos relatos, os professores mencionaram a ideia de elaborar práticas pedagógicas direcionadas para todos, mas respeitando as individualidades dos estudantes durante as práticas avaliativas. Na sociedade pós-industrial, o sistema educativo foi pensado a partir de exames que compara todos a um padrão ideal, ignorando as formas diferenciadas de aprendizagem (COUTINHO & LISBÔA, 2011). Logo, é plausível ter a preocupação em avaliar cada sujeito com “olhares” diferenciados.

Na visão de Luckesi (1999), o “olhar” da avaliação não deveria ser direcionado apenas ao estudante, mas também ao professor e ao sistema educacional em sua totalidade. A avaliação, grosso modo, é conceituada pelo

autor como uma prática diagnóstica dos resultados de um determinado processo. A partir de práticas avaliativas, se pautadas no rigor metodológico, é possível avaliar o que está sendo bem-sucedido ou malsucedido e intervir na realidade concreta dos resultados.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 1999, p. 33).

Há, ainda, outras diferenças marcantes entre os segmentos no que tange a **quantidade de estudantes** por sala de aula. As professoras da escola Paulo Mendes disseram que as salas de aula da EJA estão mais lotadas pela falta de turmas no período noturno na cidade, mas na pandemia tenderam a ficar mais vazias. Em São Carlos, a escola Attilia Prado EJA também é ofertada apenas durante a noite e as salas de aula tendem a ter uma menor quantidade de alunos.

As turmas da EJA na pandemia são mais vazias, mas em períodos regulares tem cerca de 40 alunos. Com a pandemia, ficou mais “flexível” com as aulas e atividades remotas e o ensino semipresencial, então as turmas não estão lotando, mas geralmente ficam bem lotadas desde quando eu comecei a trabalhar nessa escola (Professora 8).

Em Jundiaí, são poucas escolas que oferecem a EJA presencial noturno todos os dias. O aluno tem duas opções: 1) esfera municipal, fazendo presencialmente no período da tarde, o que fica inviável para muitos estudantes que trabalham; 2) esfera estadual, realizado presencialmente durante o período noturno, mas aqui na cidade são poucas escolas que oferecem a EJA durante à noite. A escola Paulo Mendes é uma delas e é por isso que as salas aqui são tão lotadas (Professora 7).

Uma das características marcantes da EJA, conforme mencionado na revisão bibliográfica, é a **diversidade intergeracional** de seus expoentes que a constitui. Ao contrário do sistema regular da escola tradicional que divide as séries por faixa etária, na EJA os jovens, adultos e idosos convivem na mesma condição de educandos no mesmo segmento. Na EJA é bastante visível a existência de diferentes idades e gerações distintas convivendo no mesmo espaço de aprendizagem.

A grande maioria tem idade de 20 a 30 anos, mas tem pessoas mais velhas e idosos (Professora 7).

Apesar de utilizarmos a terminologia “**regular**” para se referir à modalidade do sistema educativo de quem frequenta a escola em idade considerada adequada e “não-regular” na idade inadequada, convém enfatizar que os estudantes matriculados na EJA também estão em regularidade dentro dos parâmetros previstos em lei. Por definição, os estudantes do ensino regular estão na idade considerada “normal” aos padrões da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Entretanto, é sempre pertinente reforçar que nunca é tarde demais para aprender e não existe uma “idade certa” para iniciar os estudos.

A aprendizagem é um processo que se dá “ao longo da vida”, como sustenta a Unesco. Ele não sofre interrupções, mas não se dá de forma semelhante em todos os seres humanos. Cada um tem um tempo e um ritmo próprios. Procedimentos rígidos e homogêneos, que visam uniformizar a aprendizagem, prejudicam o desempenho do aprendiz. Isso vale tanto para a criança quanto para o adulto (GADOTTI, 2014, p. 22).

Justamente pelo fato da maioria dos sujeitos da EJA terem maioridade cívica e responder legalmente pelos seus atos, os sujeitos da EJA são mais **autônomos**. Os estudantes do sistema regular de ensino, por serem menores de idade, são mais marcados pela heteronomia.

Os estudantes da EJA faltam mais e saem da escola quando quiserem. Não tem a questão de um “horário de entrada” e “horário de saída”. Se eles estão cansados, podem sair mais cedo. Nesse sentido, existe maior autonomia (Professora 8).

Esse é um grande diferencial, porque eles ficam menos tempo na escola. O aluno do ensino regular é menor de idade, sendo obrigado a ficar na escola até o término das aulas. O aluno da EJA, em sua grande maioria, é maior de idade e podem se retirar quando quiserem (Professora 7).

No âmbito das **interações entre jovens, adultos e idosos**, muitos professores relataram a existência de um convívio respeitoso entre as diferentes faixas etárias, embora esporadicamente seja preciso intermediar alguns conflitos geracionais.

Às vezes, devido a discrepância de idade, temos que intermediar alguns conflitos, mas tudo se resolve (Professora 1).

Nunca vi nenhum problema dentro da sala de aula em relação à diferença de idade. Eu percebo que quando há pessoas idosas, os mais jovens respeitam mais (Professora 4).

A interação entre os estudantes é muito boa e de respeito mútuo (Professor 5).

Pode sim ocorrer conflitos geracionais. Mas com a aprendizagem dialógica é possível um bom convívio. As práticas baseadas na aprendizagem dialógica são (costumam ser) exitosas (Professor 2).

Na visão da maioria dos professores, além das interações positivas entre os educandos, a **relação professor-aluno** também foi mencionada como respeitosa e cordial. Aliado a isto, para a maioria dos professores, os educandos têm sentimentos positivos em relação ao ambiente escolar. Estes aspectos foram reforçados nas respostas quantitativas do questionário fechado.

Há um respeito na relação professor-aluno, mesmo os alunos da Fundação CASA. Nunca presenciei nenhuma situação desrespeitosa. Inclusive, os alunos que vem para escola gostam de estar aqui. No entanto, existem casos de alunos que não conseguem ficar aqui na escola todo o período por conta da dependência química. O aluno não dá conta de ficar muitas horas parado, mas quem fica gosta (Professora 7).

Ao destrinchar as características marcantes da EJA e suas correlações com o segmento regular, constatou-se algumas semelhanças e diferenças. Não faz sentido para o estudante da EJA, que está em outro momento da vida, ter estratégias metodológicas baseadas no que vivenciou no sistema regular. Em função disso, para Gadotti (2014) a Educação de Jovens e Adultos não precisa – e nem deve – ser um reflexo da escola regular. Tampouco, a EJA tem que ser um “resumo” do Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental.

Há um grave equívoco metodológico em muitos programas de EJA, e que afugenta muitos jovens e adultos expulsos da escola que, mesmo assim, continuam interessados em se alfabetizar: infelizmente a EJA apresenta, ainda, um currículo que não interessa ao analfabeto adulto. Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco dizendo que era humilhante para o analfabeto ter o mesmo currículo, os mesmos conteúdos e a mesma metodologia que era utilizada na educação de crianças (GADOTTI, 2014 p. 21).

Por serem segmentos distintos, naturalmente características divergentes seriam identificadas entre as duas modalidades e entre os sujeitos que as compõem. Os sujeitos da EJA têm um cotidiano de vida diferente em relação à

rotina de vida dos estudantes do ensino regular. Na EJA, a luta constante para conciliar escola, trabalho e família tornaram-se mais escancaradas. Logo, embora sejam segmentos correlacionados, às peculiaridades pedagógicas, sociais e históricas da Educação de Jovens e Adultos devem ser o âmago das estratégias de ensino-aprendizagem, nas práticas avaliativas e no convívio escolar.

6.3. Configuração 3 – As intersecções entre escola, família e trabalho

A configuração 3, congruente ao objetivo geral, permeou-se nas questões envolvendo os principais eventos, fenômenos e situações que são geradores de trajetórias escolares descontínuas no contexto das escolas analisadas. Não somente foram apontadas as possíveis causas, mas também houve menções de estratégias e boas práticas para solucionar ou mitigar os percursos irregulares na educação pública.

De acordo com as interpretações mais recorrentes identificadas em campo, os percursos escolares descontinuados são originados, principalmente, dentro de três eixos interconectados: I) o **sistema educacional**, II) a **esfera familiar** e III) a **questão do trabalho**. Estas esferas de sociabilidade, na visão dos respondentes, são decisivas nos rumos das trajetórias escolares – e de vida.

Iniciando pelo âmbito educacional, as **falhas do ensino público** foram mencionadas como um dos aspectos chave para a interrupção dos estudos durante o ensino regular. É importante reiterar que a escola não é uma instituição fechada em sua própria organização: trata-se de um espelho da realidade externa aos seus muros. Nesse sentido, muitas imperfeições atribuídas ao sistema escolar decorrem de falhas que fogem do escopo da escola. Não significa, entretanto, que a gestão escolar, professores e alunos não possam agir em conjunto para promover ações positivas nos processos de escolarização. A instituição escolar pode atuar como um divisor de águas, agindo de forma positiva ou negativa, mas jamais em neutralidade.

Conforme relata a professora 1, as **relações de ensino-aprendizagem**, quando executadas com metodologias inadequadas, não estimulam a continuidade dos estudos. De forma paradoxal, o lugar que deveria incentivar os estudos acaba por desfavorecê-lo. Cita, ainda, a questão do **cansaço** físico dos

estudantes, o que só reforça a ideia de problemáticas externas à escola, mas que refletem diretamente no desempenho escolar.

Muitas vezes, a desmotivação para continuar estudando é gerada pela dificuldade de aprendizagem¹⁴ e pelas metodologias inapropriadas. Além disso, pode ser gerada também por extremo cansaço físico (Professora 1).

A professora 4 citou as **repetências escolares** como um dos fatores interligados ao abandono escolar. Em efeito cascata, o estudante é desestimulado dentro da escola e, sem motivação, não estuda. Não estudando, acaba sendo retido. A partir do momento em que o aluno começa a sentir-se desestimulado, a escola vai paralelamente perdendo seu significado. Sem sentido em continuar estudando, a renúncia do direito à educação acaba sendo inevitável. Tempos mais adiante, os alunos podem ser reinseridos na EJA ou em políticas públicas de reparação.

As repetências no ensino médio regular consequentemente levam ao abandono e, depois de alguns anos, os alunos podem se reintegrar à instituição escolar por via da EJA (Professora 4).

Todavia, é muito difícil para o poder público recuperar o estudante que saiu da escola. Em decorrência disso, torna-se mais inteligente adotar medidas para prevenir os abandonos escolares e desengajamentos para com a escola nos ciclos iniciais das trajetórias escolares. A gestão escolar, o poder público e a família, ao perceberem indicativos de estudantes em vias de abandonar os estudos, devem intervir com antecedência. Em outras palavras, o ato de esperar o dano ser causado para depois tentar repará-lo não parece ser a melhor estratégia.

Mas de onde emerge tamanha **desmotivação** para dar continuidade aos estudos? Será que os estudantes simplesmente não querem estudar? Para Ribeiro (2010), a compreensão destes fenômenos pode ser analisada a partir da **perspectiva afetiva** no âmbito pedagógico. Segundo a autora, a afetividade, “impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções” (p. 403), é fundamental para a aprendizagem cognitiva dos estudantes, “pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (p. 404). Sem nenhuma relação de afeto

¹⁴ A professora 7, de maneira breve, também relatou a dificuldade de aprendizado como um dos entraves à continuação dos estudos.

com os processos pedagógicos, os estudantes e os professores, por conseguinte, não se mobilizam.

A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente no ensino superior, o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Ao estabelecer relações afetivas positivas, Ribeiro (2010) cita exemplos de mudanças positivas nas relações professor-aluno, na entrega de trabalhos e no interesse por estudos, melhorando, portanto, o desempenho dos estudantes. A motivação dos educandos para com a escola não é meramente técnica, “mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito” (p. 404). Desse ponto de vista, a razão e emoção de forma equilibrada é vantajosa nas relações de ensino-aprendizagem. Contudo, a afetividade vem sendo negligenciada na sala de aula e na formação de professores na Educação Básica e no Ensino Superior.

Apesar de os estudos que tratam das relações afetivas entre professores e alunos analisarem diferentes aspectos, eles chegam à mesma constatação: as dificuldades de aprendizagem dos alunos se constroem na sala de aula, na interação pedagógica e são o resultado de não ajustamento entre eles e os professores (p. 405).

Para Charlot (2012), o sentido da escola está atrelado ao **prazer** e este está associado aos estudos, o que dialoga com a questão da afetividade. Só estuda quem tem prazer em estudar e quem gosta de aprender vê sentido em continuar estudando. Parece lógico, mas essa ideia “foi completamente enterrada por um enorme discurso complicado e complexo sobre a pedagogia” (p. 11). O desejo e o prazer, temas presentes no campo da psicanálise, são primordiais nas relações pedagógicas. Atualmente, na sociedade do consumo e da valorização dos desejos, o modelo de escola que ignora o desejo torna-se ultrapassado (CHARLOT, 2012).

Só continua estudando quem encontra uma forma de prazer no estudo; quem não encontra nenhuma forma de prazer não vai continuar estudando. Portanto, o que eu chamo de equação pedagógica não é essa questão sobre pedagogia tradicional e pedagogia construtivista [...]. O que me parece fundamental, o que eu chamo de equação pedagógica, é *aprender = atividade intelectual + sentido + prazer*. Essa é a questão que temos que

resolver no que diz respeito ao aluno, mas também no que tange ao professor (CHARLOT, 2012, p. 12. Grifos nossos).

No entanto, a base da escola tradicional – e da sociedade contemporânea – é o ato de **disciplinar os desejos** e os comportamentos humanos. Na visão de Foucault (BRITES, 2007), a punição, o castigo e o controle dos corpos são práticas disciplinadoras que foram banalizadas no sistema penal, nas fábricas, nas repartições públicas, no exército e nas demais formas de convívio social. O punitivismo, o adestramento e a obediência civil foram historicamente naturalizados também nas instituições de ensino e, não por acaso, Foucault parte do princípio da similaridade arquitetural e organizacional das escolas com as cadeias.

Esta organização piramidal, esta vigilância hierarquizada, contínua e funcional, que é uma invenção técnica do séc. XVIII, vem afetar, de alto a baixo, a rede de relações sociais. A disciplina faz funcionar um poder relacional que se autossustenta pelos seus próprios mecanismos, um poder aparentemente menos corporal, mas cientificamente mais físico (BRITES, 2007, p. 175)

Os corredores, as fileiras, as grades e os muros são atributos físicos que concretizam a ideia disciplinadora das escolas. Com a docilização dos corpos, a punição e o castigo, as relações afetivas perderam espaço nas relações de ensino-aprendizagem. Portanto, sem o prazer e os desejos dentro das escolas, torna-se mais difícil encontrar um sentido de continuar estudando.

Apesar das profundas adversidades fruto de complexas relações da escola com o mundo que a cerca, existem **estratégias** capazes de amenizar fugas ao sistema escolar. Os professores mencionaram alguns esforços que, caso bem orquestrados, podem contribuir para a redução dos índices de evasão escolar no ensino regular e na EJA. Algumas dessas ações foram identificadas em relação à atratividade do ensino, à aprendizagem significativa e à distribuição de materiais didáticos específicos destinados ao segmento da EJA.

Para reduzir a evasão tem que tornar o ensino mais atrativo. Em relação à EJA deve ter materiais específicos para o segmento (Professora 4).

As trajetórias escolares devem ser mais atrativas, possibilitando a aprendizagem de conteúdos significativos para a vida pessoal e profissional, além de fortalecer os vínculos humanos com ações sociais (Professora 1).

Apesar de abrir margem para diversas interpretações, a **atratividade do ensino** se relaciona com o que mencionou o professor 2 sobre a necessidade de “tornar a escola mais próxima do cotidiano”. Dentro dessa perspectiva, Arroyo (2007) nos leva refletir justamente na proposta de se pensar a EJA no sentido da coletividade, propiciando espaços para a imersão da luta do movimento negro, das mulheres, dos sem-teto, dos trabalhadores. O autor diz que o currículo para EJA deveria ser pensado nestes horizontes históricos e identitários.

Um ponto que chama muito a atenção nesses coletivos é a luta por sua identidade, a luta por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres do campo, memória dos atingidos pelas barragens (ARROYO, 2007 p. 19).

Baptista (2010), seguindo a mesma linha de raciocínio para o ensino de ciências, revela ainda a necessidade da **demarcação de saberes**. Demarcar não significa anular os conhecimentos populares, mas apenas complementá-los com os saberes científicos.

[...] mesmo havendo tentativas de valorização da diversidade cultural presente nas escolas por parte das políticas públicas da educação brasileira, é lamentável o fato de que as realidades das escolas para as sociedades tradicionais ainda insistem na transmissão de conhecimentos científicos como se fossem os únicos conhecimentos válidos (BAPTISTA, 2010, p. 685).

Conforme alerta Moreira (2012), além do menosprezo dos saberes populares, o que predomina nas escolas em todos seus segmentos é a **aprendizagem mecânica**. Ou seja, “aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após” (p. 40), o que representa justamente a **educação bancária** a qual Paulo Freire condenava. Este valor demasiado a memorização de conteúdos não acompanha a fluidez dos tempos em que vivemos.

Para Freire (1968), ensinar não é transmitir conhecimento, como se a cognição dos sujeitos fosse um sistema bancário onde os conteúdos são depositados. A **educação humanizadora** a qual defendia é estabelecida quando são criadas condições adequadas para que os saberes possam ser construídos a partir do uso das próprias palavras dos educandos. Não por acaso, seu método

de alfabetização dialógico com as situações cotidianas levou diversos trabalhadores a aprender a ler e escrever (BAPTISTA, 2010).

As ideias de Freire nos levam a refletir que a EJA, conforme relata uma das respondentes, contém estudantes com **baixa autoestima** justamente por serem analfabetos. Por tal condição iletrada e/ou analfabeta, muitos se concebem como incapazes e acabam ignorando suas virtudes. Os estudantes da EJA são detentores de uma trajetória de vida repleta de inúmeros saberes e aprendizagens que não podem ser menosprezados.

A autoestima de alguns estudantes da EJA é extremamente baixa. Muitos chegam aqui na escola sem saber ler e escrever. Escutamos os alunos dizerem que não sabem ler e escrever porque acham que são “burros” (Professora 7).

Segundo o que relatou a professora 8 no que tange às **estratégias metodológicas** para reduzir as evasões escolares, é necessário implementar buscas ativas escolares e recuperação de aprendizagem. No contexto da pandemia, a respondente relatou haver uma necessidade ainda maior por tais abordagens. O professor 2, conciso em seu comentário, mencionou as comunidades de aprendizagem como estratégia à evasão escolar.

Aqui na nossa escola nós fazemos recuperação de aprendizagem e tentamos realizar buscas ativas, principalmente nesses tempos pandêmicos (Professora 8).

Entre as ações que podem ser adotadas, destaco as atuações educativas de êxito, isto é, as comunidades de aprendizagem coordenadas com evidências científicas (Professor 2).

Os professores 3 e 5, por sua vez, elencaram táticas direcionadas à **assistência estudantil** e ao oferecimento de disciplinas voltadas aos **cursos profissionalizantes**¹⁵. A primeira ideia expõe a necessidade de ofertar bolsas de estudos aos estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente e a segunda se relaciona com a utilidade de aproximar a escola com o mercado de trabalho. Ambas as visões, de uma forma ou de outra, se interseccionam com o trabalho:

¹⁵ Os termos educação profissional, ensino técnico, ensino e/ou curso profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional referem-se a processos de capacitação da força de trabalho com natureza, duração e objetivos diferenciados (CHRISTOPHE, 2005), mas que serão tratados como sinônimos no presente trabalho.

uma suprimindo a falta de renda e a outra visando combater a grave crise de desemprego.

Como acredito que a evasão da escola está diretamente relacionada ao trabalho, por ser necessidade de sobrevivência, acredito que uma maneira bastante eficaz seria a bolsa de estudos para esses estudantes, já que as políticas públicas são vergonhosas em relação ao trabalhador, estudantes, pessoas de bem e a assistência são descabidas à marginais, bandidos e afins (Professor 5).

A escola deve se tornar mais próxima do cotidiano, o poder público deve oferecer disciplinas de cursos profissionalizantes e oferecer bolsas de estudos para alunos de baixa renda (Professor 3).

A professora 7 mencionou a **inclusão escolar** como aspecto chave no enfrentamento do abandono escolar. Todavia, sua abordagem não é centralizada apenas no sistema educacional nem em apenas um seleto grupo de alunos: a inclusão é um dever de *todos* e para *todos*. De fato, é consenso a ideia de que ambientes exclusivos são antagônicos aos processos de ensino-aprendizagem.

Toda a instituição educacional, incluindo nós professores e funcionários, precisamos entender como tornar a educação inclusiva de forma efetiva. A educação inclusiva é essencial e, como o nome sugere, deve incluir todos: o dependente químico, os alunos que têm dificuldade, os alunos considerados especiais. É necessário rediscutir as questões de inclusão. Existe muita confusão entre o que é especial e inclusivo. A escola tem que ter estratégia para incluir, mas tem que ser um trabalho de todo mundo: família, Estado e todos os segmentos da escola, porque a escola ainda é muito fragmentada (Professora 7).

Assim como mencionou a professora 7, Nascimento e Carvalho (2020) alertam que a inclusão não diz respeito apenas aos estudantes com deficiências físicas ou comorbidades. A educação inclusiva compreende os oprimidos, pessoas em situação de vulnerabilidade social e sujeitos historicamente marginalizados. Diante dessas alegações, não teria como a Educação de Jovens e Adultos ficar fora das pautas sobre inclusão.

Sanches e Teodoro (2006) constataram a predominância da concepção de inclusão escolar direcionadas apenas para “jovens em situação de deficiência”, mas que deveriam “contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas” (p. 69). Para estes autores, a inclusão é uma palavra

intimamente associada com as prerrogativas de igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, “conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática” (p. 69).

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para *todos* [...], independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 70. Grifos do autor).

Os autores citam também o equívoco da associação entre a inclusão e a **integração** como se fossem sinônimos. Em suma, a inclusão em termos pedagógicos refere-se à educação direcionada aos sujeitos em resposta às necessidades educativas de todos. A integração, por sua vez, visa integrar estudantes com necessidades especiais e se configuram como medidas complementares. Em outras palavras, o primeiro tem perspectiva centrada no currículo e o segundo é centralizado nos indivíduos (SANCHES & TEODORO, 2006).

Certamente, não há apenas uma única variável responsável pelas trajetórias descontínuas e a professora 7 mencionou não apenas o sistema escolar, mas a união de vários fatores:

Nós temos muitos alunos aqui na escola Paulo Mendes que eram do Ensino Médio e/ou Fundamental do ensino regular, mas pararam de estudar e depois retornaram ao EJA noturno. A meu ver são três motivos: 1) dificuldade de aprendizado; 2) questões socioeconômicas; 3) dependência química e/ou transtornos débil mentais; às vezes é a união de todos estes fatores (Professora 7).

As dificuldades de aprendizado e as questões socioeconômicas, que abrange diversas nuances, já foram citadas ao longo do trabalho. De aspecto peculiar, a **dependência química**, mencionada somente pela professora 7, pode estar associada a aspectos emocionais, sociais, psicológicos e biológicos (SCIVOLETTO, 2001).

O debate acerca das drogas é amplo, mas que certamente abrange o âmbito pedagógico. O consumo e produção de drogas é ancestral e, portanto, sua origem remonta aos primórdios do *Homo sapiens*. Todavia, conforme apontam alguns autores (FILHO & ARAÚJO, 2017) o consumo exacerbado das substâncias psicoativas tornou-se um grave problema de saúde pública e que,

certamente, tem potencial para impactar no rendimento escolar em conjunto com inúmeras outras variáveis.

Fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola (FILHO & ARAÚJO, 2017, p. 29).

Já o conceito de **transtornos mentais**, também citado apenas pela professora 7, varia de acordo com o campo de estudo. De acordo com Sanches e Berlinck (2010), para a psiquiatria, “a debilidade mental é definida dentro da categoria de retardo mental” (p. 260) e está mais associada ao conceito de QI (Quociente de Inteligência). Por outro lado, na concepção psicanalítica, “a definição se constituiu a partir da escuta de uma diferenciada posição psíquica” (p. 260). Em ambos os casos, o estudante como debilidade, como a exemplo da síndrome de Down ou pacientes com algum nível de paralisia cerebral, entram no mérito de questões excepcionais de integração escolar.

O fenômeno social mais notável relatado de forma quase unânime pelos professores é a influência do **trabalho prematuro** como força antagônica à continuidade dos estudos. De antemão, percebe-se a linha tênue entre a necessidade de trabalhar precocemente e a **composição familiar precoce** – duas dimensões intrinsecamente correlacionadas. Inevitavelmente, como forma de sobrevivência, os jovens em situações mais vulneráveis são obrigados a trabalhar para poder sustentar seus familiares ou, pelo menos, contribuir com a renda familiar.

Acredito que, de modo geral, as trajetórias descontínuas são geradas a partir do trabalho precoce. Este, por sua vez, surge devido à necessidade de comer, sustento da família e a pobreza (Professor 5).

Os motivos das trajetórias escolares interrompidas são variados, mas destaco a composição precoce de uma família, obrigando o jovem a se dedicar ao sustento da família em detrimento da educação. Há situações recorrentes também de jovens que se veem obrigados a trabalhar para auxiliar os pais, abandonando os estudos (Professor 3).

As trajetórias descontínuas são geradas pelo trabalho, pela gravidez (no caso de mulheres), por doenças e pelo machismo estrutural (Professor 2).

Devido às consequências indesejadas da constituição familiar prematura, como o abandono escolar, os índices de **gravidez precoce** devem ser reduzidos. No entanto, sabemos das dificuldades para se evitar problemas estruturais tão enraizados na sociedade. No caso de gravidez precoce, as instituições escolares devem estar aptas a possibilitar caminhos com alternativas metodológicas viáveis para intermediar situações conflituosas. O Estado, por conseguinte, deve cumprir o seu papel constitucional de garantir educação de qualidade para todos.

É inegável os impactos negativos das famílias constituídas de maneira prematura. Por outro ângulo, a família também é capaz de contribuir com o direcionamento da rotina de estudos, ainda que em situações de maior vulnerabilidade socioeconômica. O ato de estudar requer organização dentro e fora da escola, o que necessita **cooperação** entre as instituições de ensino e a base familiar. De forma quase unânime, a literatura reconhece o papel fundamental do apoio familiar no caso de estudantes do ensino regular. Mas será que o amparo familiar é importante também para estudantes da EJA?

Motivados por esta indagação, perguntamos o que os professores pensavam sobre a questão do **apoio familiar** no contexto dos estudantes trabalhadores. A maioria dos respondentes relataram a ausência de ajuda familiar na rotina de estudos, mesmo reconhecendo o papel chave das famílias na escolarização dos sujeitos da EJA. A família, em tese, deveria coparticipar dos processos de escolarização, mas na EJA sua presença foi apontada como quase inexistente ou desconhecida.

Na grande maioria dos casos, os familiares pouco participam, porque já são adultos. Eles já estão em uma fase adulta a ponto de viverem por conta própria. É raro encontrar na EJA alunos menores de idade que são dependentes da família (Professora 8).

Nem sempre a família apoia o estudante da EJA, já que parou de estudar para, na grande maioria das vezes, ter de trabalhar para ajudar ou sustentar a casa. O apoio da família é essencial para o estudante da EJA, que já sofre preconceitos e enfrenta desafios quase que insuportáveis, então a necessidade do apoio do estímulo e corresponsabilidade (Professor 5).

A família pouco participa da vida estudantil dos alunos da EJA. Talvez no âmbito privado, alguns sejam motivados pelos

familiares, mas não temos contato com os familiares da EJA (Professora 4).

O professor 3 foi o único a mencionar não apenas a mãe, ou seu responsável legal, como integrante familiar decisivo no incentivo aos estudantes durante a jornada na EJA. Há apoio de outros membros familiares na medida em que os núcleos familiares se ampliam.

Algumas vezes existe o incentivo de filhos e de cônjuges que possuem maior escolaridade, mas não é regra. Em alguns casos, os alunos não têm o apoio familiar (Professor 3).

Já a professora 1 explicou que o maior estímulo para ingressar na EJA é pela necessidade meramente profissional e, por isso, o apoio familiar torna-se inexpressivo para o incentivo aos estudos.

Os alunos que buscam a modalidade EJA geralmente é por necessidade profissional, sendo este o maior estímulo, até mesmo porque já na sua maioria são adultos e não dependem do apoio familiar para a tomada de decisão (Professora 1).

Conforme já citado na revisão bibliográfica e corroborado por diversos professores, diferentemente dos alunos inseridos na escola regular, os estudantes da EJA são trabalhadores. O trabalho permeia os estudantes da EJA mesmo que estejam **desempregados** ou em situação de **informalidade**, ambos fenômenos agravados pela pandemia da COVID-19 e pela ausência do Estado em políticas de geração de emprego.

A maioria dos meus educandos da EJA trabalha durante o dia e estudam durante a noite, mas (muitos) em trabalhos *informais*. Com a pandemia, o desemprego aumentou. O trabalho interfere no cansaço e conciliação com horários (Professor 2. Grifos nossos).

A informalidade citada pelo professor 2 carrega um simbolismo da luta constante pela sobrevivência. Segundo Arroyo (2007), os jovens e adultos vivem pelas **incertezas** que invadem suas vidas, promovendo um “estado de permanente vulnerabilidade nas formas de viver” (p. 9), das quais se materializam pela “luta para conseguir um prato de comida, ter um salário, ter um lar para dormir” (p. 9). Diante deste cenário, o trabalho formal aparece como uma realidade distante.

O que significa isso para um jovem e adulto, que nem sequer pode se considerar trabalhador formal, mas terá que se identificar como trabalhador informal por toda a vida? Creio que

o traço mais sério de tudo isso é a *insegurança*. Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho (ARROYO, 2007, p. 8. Grifos nossos).

Paradoxalmente, se o trabalho precoce interfere na continuidade dos estudos durante o ensino regular, em outro momento os alunos podem retomar os estudos com o objetivo de **conseguirem empregos** e/ou obterem **melhores condições de trabalho**. Além disso, também é observado que os estudantes da EJA podem interromper os estudos novamente pela questão do trabalho. Ou seja, é comum em diversas situações que o trabalho se torne um impeditivo para continuidade dos estudos no ensino regular e na EJA.

A maioria volta não pela questão da satisfação pessoal, mas sim porque o diploma do ensino médio completo ajuda a conseguir emprego. Há alguns casos também de jovens infratores que voltam à escola por determinação de juízes, cumprindo pena parcial. Então, os alunos voltam para a escola pela exigência do juiz e pela exigência do emprego. Algumas empresas pedem diploma e esse é o motivo pelo qual os alunos voltam (Professora 7).

Os sujeitos da EJA interrompem os estudos porque precisaram trabalhar e depois de muitos anos retornam (Professora 4).

De maneira frequente, houve relatos de que o principal motivo pela volta à escola decorre do trabalho, apesar de alguns casos específicos de jovens da Fundação CASA voltarem a estudar por determinações judiciais. A professora 8 comentou que não tem como negar a importância do diploma do ensino médio para a inserção no mercado de trabalho e, portanto, melhorar de vida.

Até mesmo com os alunos mais idosos, a gente observa que eles querem fazer faculdade e ascenderem socialmente. Depois de terminarem a EJA, alguns vão fazer faculdade em universidades particulares com bolsas de estudo (Professora 8).

A produção epistemológica da temática do trabalho pode ser conduzida com a intenção de entender criticamente as diversas nuances da sociedade. Por isso, longe de ignorar a temática **trabalho nos currículos**, Arroyo (2007) defende sua integração aos processos de aprendizagem. Ou seja, o trabalho

não pode ser ignorado como um princípio educativo e formativo. Além do mais, é preciso ter como norte que o modelo de educação profissionalizante pautado na exploração dos trabalhadores não resolve os problemas de escolarização.

Não proponho que se ignore o trabalho nos currículos da EJA. A proposta é de que aprendamos com o próprio movimento operário internacional a centralidade de conhecer os mundos do trabalho. Ser competente para entendê-los e para enfrentá-los e não simplesmente para se integrar e se acomodar (ARROYO, 2007, p. 11).

Para além de se pensar no diploma da escolarização básica para obtenção de emprego, a educação deve servir a outros propósitos humanizadores. É inegável o potencial da EJA em atuar como instrumento de emancipação social por meio de novas possibilidades empregatícias. Mas, para além do trabalho, os estudos deveriam possibilitar outros **valores humanos**. Há pessoas, conforme relatou um dos respondentes, que retornaram aos estudos pela simples vontade de aprender. Nesse sentido, ao conceber a EJA apenas para o mercado de trabalho, suas potencialidades são ignoradas, desprezando o papel da educação na formação dos sujeitos.

Ainda na interface escola-trabalho, muitos professores relatam, de forma recorrente, as dificuldades dos alunos da EJA da **conciliação** entre os estudos e o trabalho, sobretudo, informal. O cansaço físico e a falta de tempo, fruto do trabalho, é relatado como um dos elementos que impactam no rendimento escolar.

Com certeza o trabalho interfere na conciliação dos estudos, principalmente no fator do cansaço, a falta de tempo para a dedicação aos estudos, a incompatibilidade que muitas vezes dificulta, ou impede os estudos, a falta de estímulo, entre tantos outros fatores (Professor 5).

O trabalho influencia o baixo rendimento devido ao cansaço, além de não permitir a complementação dos estudos em casa, essencial para a minha disciplina (física) e imagino para muitas outras (Professor 3).

O trabalho interfere, pois muitos chegam cansados para aula e não tem tempo para realizar tarefas. Eles fazem um sacrifício porque sabem que para melhorar em relação ao emprego precisam do Ensino Médio. Alguns alunos, que são mais novos, ainda não tem ideia da importância do diploma do Ensino Médio para seu futuro (Professora 4).

Salvo algumas exceções, todos trabalham. Todavia, o trabalho só interfere quando há conflitos na conciliação dos horários ou quando há um grande desgaste físico (Professora 1).

Em algumas exceções, há estudantes da EJA que dependem da mãe ou algum outro responsável legal. Entretanto, a maioria deles têm a típica rotina banal do trabalho sendo exercido durante a luz do dia e os estudos sendo realizados durante a noite.

Às vezes tem exceções de alunos que não trabalham e dependem da mãe, mas são situações raras. A maioria trabalha e depois estudam durante a noite (Professora 6).

A **rotina cansativa** dos estudantes trabalhadores impacta diretamente no desempenho estudantil. As condições física, psicológica e mental, quando desgastadas pelo cansaço, geram dificuldades na capacidade de atenção aos conteúdos abordados na escola. Há, ainda, as situações do cansaço gerado pelo deslocamento até as poucas escolas que oferecem EJA. As escolas em zonas centrais, como a Paulo Mendes, atendem pessoas que se deslocam de regiões afastadas da cidade. O transporte público, caro e precarizado, é capaz de desmobilizar até os mais empolgados.

O capítulo ilustrou que as causas das trajetórias educacionais descontínuas são resultantes de múltiplas dimensões da sociedade. A intersecção entre escola, família e trabalho com as diversas nuances da sociedade é complexa, mas percebe-se o poder decisivo dessas esferas no rumo das trajetórias escolares educacionais. Recentemente, surgiu outra dimensão igualmente decisiva na trajetória escolar: a pandemia da COVID-19.

6.4. Configuração 4 – A EJA na pandemia da COVID-19

A pandemia da COVID-19 é um fenômeno recente sem precedentes na história. O vírus e suas inúmeras variantes deixaram sequelas no cotidiano das pessoas e, embora mais controlada, a doença ainda não foi completamente erradicada. Há diversos estudos (CIPRIANI *et al.*, 2021; BARRETO, 2021 e GOMES *et al.*, 2022) abordando os embates entre a pandemia e as escolas, mas ainda há poucas pesquisas com enfoque na EJA em tempos de isolamento social. Em busca do entendimento do novo paradigma estabelecido na rotina

escolar, o capítulo atual centraliza as discussões sobre os entraves vivenciados nas escolas durante a crise pandêmica.

As diferentes **fases da pandemia** influenciaram diretamente no plano pedagógico das escolas ao longo do tempo. Conforme explicou um dos respondentes, em 2020 as escolas funcionaram **totalmente à distância**. Em outros períodos, a partir de 2021, as escolas funcionaram de forma **semipresencial/híbrida**, mas o ensino presencial não era obrigatório. A partir do segundo semestre de 2021 em diante, as escolas voltaram a funcionar de forma **presencial**. A coleta de dados, conforme mencionado, foi realizada durante o período semipresencial.

Neste momento, setembro de 2021, a escola está com o ensino semipresencial e os alunos que estão no ensino remoto devem assistir às aulas do Centro de Mídias. A escola está aberta desde setembro de 2020 para atender alunos com dificuldade de aprendizagem, reforço e para quem não tem acesso à internet ou equipamentos (Professora 4).

Em 2020, durante o início da pandemia, fiz roteiros para os alunos que foram disponibilizados no site da escola. Em 2021 as aulas e as atividades foram disponibilizadas no Centro de Mídias. Em agosto do mesmo ano alguns alunos retornaram no presencial, mas ainda não era obrigatório o retorno (Professora 4).

A escola [Paulo Mendes] não está funcionando totalmente presencial agora em 2021. Os alunos que não comparecerem podem continuar em casa. Tem alunos com atestado, outros que não tomaram a segunda dose, outros estão com comorbidades. Há alunos também que começaram a trabalhar de noite. Essas situações impossibilitaram os alunos de frequentar presencialmente, mas por outro lado possibilitaram que continuassem na EJA de forma remota (Professora 7).

Conforme explica a professora 7, a implementação do ensino remoto emergencial não resultou, necessariamente, na ausência do funcionamento das instituições escolares. Na verdade, as escolas sempre buscaram alternativas para que os estudantes não ficassem desamparados.

Na realidade, a escola sempre esteve aberta e muito acessível às dificuldades dos alunos, com profissionais contratados especificamente para este fim e, quando pode, retornou do presencial com turmas reduzidas (Professora 1).

Apesar de todos os esforços, houve diversas **dificuldades** para desenvolver as atividades pedagógicas durante a pandemia. No caso de

estudantes que não tinham **aparatos tecnológicos** para desenvolver as atividades remotamente, existia a possibilidade de materiais impressos serem obtidos nas escolas. Além disso, segundo os professores, as instituições escolares ofereciam salas de informática destinadas ao desenvolvimento das atividades.

Os alunos que não tinham acesso à internet tinham que retirar na escola materiais impressos. Depois devolviam no e-mail, Whats App ou aqui na escola (Professora 8).

Os alunos vinham buscar os trabalhos impressos na escola, tinham um período para realizá-los e devolviam na própria escola (Professora 1).

A escola imprimia as atividades para quem não tinha acesso à internet e disponibilizava sala de informática. O governo disponibilizou as aulas em diversos canais – TV Cultura, UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), além do youtube e facebook (Professora 4).

Embora roteiros de estudos pudessem ser entregues por parte das instituições escolares, Vieira (2021) demonstrou que a **Secretaria da Educação** não implementou nenhuma ação específica para fornecer materiais impressos para o segmento da EJA. Na verdade, o que predominou de fato foram as tentativas para implementar as **tecnologias digitais** no âmbito dos planos político-pedagógicos.

Durante a pandemia da COVID-19, o debate sobre o uso das **TDICs** tornou-se ainda mais pertinente e estratégico. Todavia, a discussão sobre a internet e as novas tecnologias digitais emergiram no começo do século XXI e suas implicações ultrapassam os limites do ensino remoto. As tecnologias da informação e comunicação causaram – e continuam causando – profundas **transformações** em todos os âmbitos da sociedade a nível global, gerando impactos na economia, nas atividades sociais e no próprio exercício de cidadania (COUTINHO & LISBÔA, 2011).

A pandemia, além de ascender a discussão sobre as tecnologias nas diferentes redes de ensino, promove o debate antigo da **inclusão e letramento digital**, além da **formação continuada** de professores voltados ao manuseio e uso das tecnologias digitais (LEITE, 2020).

Nesse contexto, o surgimento de novos códigos linguísticos e das atuais tecnologias de informação mudou para sempre a civilização humana, inaugurando um novo **paradigma** da sociedade em rede, isto é, conectada e centralizada na comunicação sem barreiras de espaço e de tempo. Atualmente, as tecnologias da informação são consideradas indispensáveis na produção do conhecimento e, inevitavelmente, novos desafios vieram à tona para as instituições escolares (GADOTTI, 2014; COUTINHO & LISBÔA, 2011).

Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa (COUTINHO & LISBÔA, 2011, p. 5).

Diante do novo paradigma, Coutinho e Lisbôa (2011) indicam que, em tempos de isolamento social ou não, as TDICs tornaram-se imprescindíveis tanto nos espaços formais como nos ambientes informais de educação. As estratégias pedagógicas inovadoras e significativas, direta ou indiretamente, sofrerão a influência das TDICs. Devido a **revolução tecnológica**, a aprendizagem pode ser realizada em “múltiplas situações e cenários da vida cotidiana” (PORTO, 2006, p. 49).

No entanto, dentro deste novo cenário, na análise Charlot (2012), o acesso à informação não garante, necessariamente, a **democratização dos saberes**. O fluxo de informação demasiadamente abundante, sem processos reflexivos, assegura, no máximo, a mera memorização de conceitos sem significados, da qual já denunciemos em outros momentos. Em função disso, o próprio papel do professor na era da internet, mais do que nunca, não é mais do que transmissor de informações, mas o mediador dos processos de aprendizagem.

O que é o professor de informação? Tipo professor de biologia, quando ensina “*Esse bicho anda assim, outro bicho anda assim, outro anda assim*”. Ou, na Geografia, “*No Rio de Janeiro, as indústrias são (...)*”, uma lista. Esse é o professor de informação. O professor de saber é um professor que ensina a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas. O professor de informação está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google (CHARLOT, 2012, p. 21. Grifos do autor).

Durante o ensino remoto, ambas as escolas mencionaram utilizar o **Centro de Mídias** como a principal plataforma para desenvolver as atividades

pedagógicas à distância, embora outras ferramentas digitais pudessem ser utilizadas. Apenas para contextualizar, no ano de 2019, antes do início da pandemia no Brasil, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou o CMSP (Centro de Mídias SP), que é uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo com conteúdo educativo diverso para professores e estudantes da rede estadual de ensino. Segundo o governo de São Paulo, o CMSP nasceu com o intuito de atuar na formação dos profissionais da educação e proporcionar uma educação amparada por tecnologia digital, tanto na EJA quanto no Ensino Médio e Ensino Fundamental.

O Centro de Mídias é uma plataforma institucionalizada criada pelo governo estadual. No Centro de Mídias existem classes de aulas virtuais e professores de diversas disciplinas. A gente trabalha muito com chat, powerpoint e vídeos. Foi dessa forma que nós interagimos durante a pandemia no ano de 2020, onde não houve aulas presenciais. Tudo ocorreu de forma online em 2020 e o Centro de Mídias foi a principal plataforma que nós utilizamos, mas alguns professores utilizaram outras ferramentas, como o Google Meet e o Microsoft Teams. No Centro de Mídias disponibilizamos aulas dos professores da escola Paulo Mendes, mas também estavam disponíveis aulas de professores de toda rede estadual, tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental, além da própria EJA. Pouco para o EJA, mas tinha. No caso da EJA, os alunos tinham dificuldade para acessar a plataforma (Professora 8).

Na teoria, as estratégias do CMSP resolveriam parte da problemática do ensino à distância. Na prática, o governo estadual apostou em tecnologias de informação e comunicação em um país dominado pela **exclusão digital**. Conforme constata Vieira (2021), baseado em dados do Tribunal de Contas de São Paulo, 50,3% dos alunos nunca acessaram o CMSP pelo aplicativo durante os 10 primeiros meses iniciais da pandemia. No caso da escola Atília Prado, diversos problemas foram relatados:

As atividades foram desenvolvidas praticamente online, sem muito retorno e bastante prejudicada devido a pouca participação dos alunos por falta de requisitos básicos, como falta de equipamentos eletrônicos (notebooks e celulares) e acesso à internet (Professor 5).

Na visão dos professores, a explicação para a **ausência dos estudantes no CMSP**, e nas demais plataformas digitais, pode levar em consideração uma série de fatores: a carência de materiais tecnológicos adequados; a falta de habilidades necessárias para usar as plataformas do governo; a inexistência de

espaços adequados para realizar os estudos em casa; a falta de acompanhamento pedagógico; a própria enfermidade gerada pela COVID-19, assim como os potenciais traumas psicológicos e a ampliação das vulnerabilidades já previamente existentes; e a ausência de internet em casa.

No entanto, as professoras da escola Paulo Mendes mencionaram que a falta de internet não foi a maior das dificuldades durante a pandemia. O grande desafio foi desenvolver as habilidades e competências necessárias para **manusear as tecnologias digitais**. Além disso, a **falta de materiais qualificados** para desenvolver as atividades remotamente dificultou muito o planejamento e a execução das aulas. A professora 7 reiterou que não foram só os estudantes que estavam com dificuldades para utilizar as TDICs e o CMSP, uma vez que os professores e dirigentes da escola sofreram com o mesmo problema.

O que eu acho interessante você colocar no seu trabalho é que a maior dificuldade dos alunos da EJA não foi ter acesso à internet. Todos tinham acesso à internet, independente da classe social e situações socioeconômicas. A maior dificuldade enfrentada foi acessar o Centro de Mídias. *Saber utilizar a tecnologia foi o maior desafio*. Houve dificuldade de instalar aplicativos, procurar os materiais no sistema do governo e adquirir equipamentos tecnológicos adequados. Eu mesma tive que comprar um novo celular adequado para conseguir instalar os aplicativos. Depois, a dificuldade foi desenvolver habilidades para conseguir usar os aplicativos. Então, quando a gente fala de acesso à internet de alunos da escola pública, devemos levar em consideração o *acesso ao equipamento adequado* (Professora 7. Grifos nossos).

Inclusive, *os professores também tiveram dificuldade* para ter acesso a equipamentos adequados e usar os aplicativos. No início, tínhamos que usar nossos equipamentos. Apenas em 2021 o governo disponibilizou chips de acesso à internet. Meu celular também não deu conta e eu tive que comprar um novo (Professora 8. Grifos nossos).

Entre as TDICs, os **celulares**, apesar de não ser o equipamento mais adequado para realizar as aulas à distância, aparecem nos relatos dos professores com a principal ferramenta didática utilizada no período pandêmico. Paradoxalmente, no ensino presencial a escola proíbe o uso destes dispositivos nas salas de aula mesmo havendo o consenso de que os celulares, como as demais TDIC, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem se usados de forma adequada.

De maneira contundente, uma das professoras fez questão de detalhar quais foram as maiores dificuldades para operar as TDICs. Nos seus relatos, os estudantes tinham dificuldade para desenvolver atividades em simples processadores de texto e powerpoints (e.g. Microsoft Office, Google Workspace etc.) em computadores ou até mesmo nos aplicativos do celular. Nesses casos, muitos estudantes preferiram fazer as atividades de forma **manuscrita**.

Eu acho muito interessante você estar relatando na sua pesquisa que até hoje o nosso aluno da EJA prefere *fazer atividade por escrito, tirar foto e depois enviar por e-mail*. Os alunos também têm dificuldades em utilizar o pacote da Microsoft Office ou até mesmo os aplicativos da Google, como o Google Docs ou Google Slide. Se o aluno soubesse utilizar ferramentas digitais, as atividades poderiam ser realizadas até mesmo pelo celular. Entretanto, a maioria dos alunos não sabem como usar. Os alunos preferem fazer de forma manuscrita (Professora 7. Grifos nossos).

Os obstáculos estavam presentes, inclusive, nos momentos que os estudantes precisavam enviar um simples **e-mail** para os professores. Ela reitera, novamente, que o mero acesso apenas à internet, sem as habilidades de manipulação das tecnologias e ferramentas digitais, não é suficiente para a concretização da aprendizagem.

Há dificuldade até mesmo para mandar e-mail. Diversas vezes eu recebi e-mail com alunos escrevendo a atividade na parte do assunto ou simplesmente não tinha os anexos. Nem na caixa do texto tinha as mensagens. Ou seja, *havia alunos que não sabia onde escrever*. Até as fotos eram enviadas de ponta cabeça. Ter acesso à internet, por si só, não garante a aprendizagem. Outras questões devem ser consideradas (Professora 7. Grifos nossos).

Dos apontamentos apresentados, conseguimos tirar diversas constatações. A primeira delas, mais visível, é que mesmo a civilização humana caminhando para rumos cada vez mais tecnológicos, a população de maneira geral não tem **acesso** às tecnologias atuais disponíveis. E, mesmo se tiverem acesso, não são todos que saberão como manuseá-las pela falta de **letramento digital**. Desmitifica-se, portanto, as concepções de que somos familiarizados com as tecnologias disponíveis por estarmos vivendo na “era tecnológica”:

A sociedade não está preparada tecnologicamente. Até conseguimos usar o Whatsapp, redes sociais, celular etc. Mas na hora de usar as ferramentas as coisas complicam. No entanto, é válido apontar que temos alunos que são completamente familiarizados com todas as ferramentas básicas

necessárias. Por outro lado, percebemos que a grande maioria tem dificuldades. Assim como alguns professores, geralmente mais jovens, têm mais facilidade, outros professores têm maiores dificuldades. Da mesma forma ocorre com os alunos: alguns têm as competências para usar as ferramentas (Professora 8).

A professora 7 complementou a sua colega de trabalho durante a entrevista de grupo focal:

Por incrível que pareça, Regina, mesmo os alunos mais jovens do Ensino Médio do segmento regular não sabem usar as ferramentas mais básicas, como montar slides no PowerPoint ou fazer planilhas no Excel. Eu entendo que *essas ferramentas são essenciais*, e não há necessidade de um curso de informática para poder utilizá-las (Professora 7. Grifos nossos).

Na visão de Coutinho e Lisbôa (2011), o acesso à internet e equipamentos apropriados, bem como as habilidades de manuseio das TDICs, apesar de fundamentais e de responsabilidade de políticas públicas, não resulta, necessariamente, na **participação efetiva** das aulas propostas. O engajamento dos estudantes leva em consideração uma série de variáveis indispensáveis que transcendem o campo tecnológico. Em paralelo, Porto (2006), defende que a tecnologia, seja ela qual for, não é, necessariamente, boa nem má e, tampouco, neutra. A **visão salvacionista** das tecnologias tornou-se ainda mais proeminentes na pandemia, mas o uso das tecnologias na educação pode ser inovador ou reprodutor de modelos de ensino insatisfatórios previamente existentes.

[...] não basta ao professor ter competências tecnológicas, ou seja, saber navegar na internet ou então dominar habilidades no manuseio de algum software, mas sobretudo, possuir competência pedagógica para que possa fazer uma leitura crítica das informações que se apresentam desorganizadas e difusas na rede. No que toca ao aluno, é imprescindível que possua competências cognitivas necessárias para transcender do pensamento elementar e alcançar o pensamento crítico, que envolve a reorganização dinâmica do conhecimento de formas significativas e utilizáveis através de três competências gerais: avaliar, analisar e relacionar (COUTINHO & LISBÔA, 2011, p. 10).

Em meio ao cenário complexo para se trabalhar estratégias pedagógicas, foi questionado se seria possível recuperar o **déficit de aprendizagem** na formação dos estudantes da EJA após a pandemia. Um dos respondentes não tinha boas expectativas quanto à recuperação das lacunas geradas, ainda mais

tratando-se de estudantes precocemente privados do direito à educação. Todavia, apesar das adversidades, uma das professoras se demonstrou surpresa com o desempenho de alguns estudantes.

No caso da EJA não tem como recuperar. O tempo é mais curto. Tem aluno que se formou durante a pandemia sem ter nenhuma aula presencial. O aluno que entrou no primeiro ano do Ensino Médio da EJA no primeiro semestre de 2020 se formou em agosto de 2021 sem ter nenhuma aula presencial, apenas com atividades online. O objetivo de ter o certificado para seguir a vida profissional foi cumprido, mas formou-se uma lacuna em sua formação, não só nos alunos da EJA, mas em todos os segmentos. *O prejuízo para essas pessoas já começou desde cedo, quando não tiveram acesso à Educação Básica* (Professora 7. Grifos nossos).

Mas nós temos alunos surpreendentes também. Houve casos de alunos que conseguiu entrar no Centro de Mídias e mostrou aos colegas como usar de forma entusiástica, o que é bastante gratificante (Professora 8).

Apesar de todos os pesares do período pandêmico, houve relatos de desenvolvimento de outras habilidades e competências úteis para a vida cotidiana dos sujeitos:

Eu acho que tudo tem um aprendizado. Muitos alunos da EJA tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades com a tecnologia, com o Microsoft Office, aprenderam a mandar e-mail. Os alunos buscaram alternativas. A gente percebia que eles pediam ajuda para enviar as atividades. Então, eles desenvolveram outros tipos de conhecimento e saberes que são importantes no mundo atual (Professora 7).

Eles desenvolveram outros níveis de saberes, tanto a EJA quanto o ensino regular. A maioria participou e conseguiu se aperfeiçoar, mas infelizmente na EJA tivemos mais perdas de evasão escolar (Professora 8).

De fato, durante a pandemia a **evasão escolar** foi gritante em todos os níveis de escolarização. Os professores mencionaram que a maioria dos estudantes não voltaram para a escola quando as atividades presenciais estavam começando a ser retomadas.

Nós aprendemos que o aluno da EJA gosta da aula presencial. Se eles tiverem que fazer tudo sozinho, sem um direcionamento, a grande maioria perde a vontade e o interesse. Nós tivemos uma evasão muito grande. De 40 alunos na sala, agora estamos com 15 em média participando. Mais de 50% de evasão de alunos da EJA (Professora 7).

A evasão escolar na EJA, segundo alguns professores, está intimamente relacionada com as questões socioeconômicas, principalmente **precarização dos direitos trabalhistas**. Com o relato da professora 8, é possível visualizar que o estudante da EJA representa, entre tantos outros trabalhadores, o entregador de aplicativos. O fenômeno da “uberização”, atualmente em voga, exemplifica a relação direta entre o trabalho precarizado e a realidade de muitos estudantes da EJA. As professoras da escola Paulo Mendes citaram os entraves de conciliar o trabalho/desemprego, as dificuldades financeiras e os estudos durante a pandemia.

Eu penso que a evasão está relacionada com a condição socioeconômica. A gente sabe que os alunos da EJA são trabalhadores e a gente sabe que o *desemprego* cresceu muito na pandemia. Os alunos da EJA sofreram com o desemprego também. A gente escuta histórias de alunos que mudaram de estado devido a dificuldades financeiras. Há alunos que começaram a trabalhar de noite. Nós temos um aluno que trabalha como entregador em aplicativos. Geralmente, ele trabalhava durante o dia e vinha para a aula durante a noite, *mas agora não vem mais* (Professora 8. Grifos nossos).

Só o fato de os alunos ter que pagar o transporte para chegar até aqui dificulta. Sabemos que a passagem do transporte público não é barata (Professora 7).

Desprende-se nos relatos apresentados a relação direta entre trabalho e tecnologias, incluindo as TDICs. Os avanços tecnológicos e das novas ferramentas de trabalho, nesse caso materializado pelos aplicativos (e.g. Uber, Ifood etc.), não trazem, obrigatoriamente, melhores condições de vida. Novamente, reitera-se que as tecnologias não são libertadoras nem escravizadoras, mas o uso que fazemos delas, para que fazemos e como fazemos são decisivos na qualidade de vida das pessoas.

Convém, neste momento, considerar as especificidades da evasão escolar dos sujeitos da EJA. A evasão da rede de ensino tem causas históricas e decorre de entraves da vida adulta cheia de problemas – e cansativa conforme mencionado anteriormente. Gadotti (2014), em seu poder de síntese, comenta exatamente que o fenômeno da “infrequência” ou “**frequência flutuante**” de jovens, adultos e idosos ocorre pela necessidade de trabalhar e, por esse motivo, a sociedade deve ter clareza das condições de vida destes sujeitos.

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de “evadido” sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático (p. 22).

Aliado a todos estes problemas preexistentes, a pandemia foi mais devastadora para determinados **grupos sociais e étnico-raciais**. A realidade socioeconômica e histórica das pessoas da EJA converge exatamente com estes grupos mais afetados. Conforme demonstram diversos autores (ORELLANA *et al.*, 2020), as pessoas mais vulneráveis tendem a ser mais afetadas pela pandemia.

Em países de alta renda, além dos determinantes socioeconômicos e étnico-raciais, a composição demográfica das populações também parece influenciar no excesso de mortes. Portanto, independentemente do país e da região, há evidências de que a pandemia de COVID-19 esteja expondo e ampliando as iniquidades em saúde, principalmente nas regiões mais pobres (ORELLANA *et al.*, 2020, p. 12).

Em meio ao cenário caótico provocado pela pandemia da COVID-19, foi demasiadamente explícita a **sobrecarga** de diversos profissionais. Apenas para citar alguns destes trabalhadores sobrecarregados, os profissionais de diversos segmentos da saúde, limpeza e os próprios professores tiveram rotinas bem fatigantes durante o período de trabalho. Apesar de ser uma realidade visível, algumas autoridades públicas do Brasil lamentavelmente diziam que os professores estavam ociosos e/ ou não queriam trabalhar. Ao contrário das alegações falsas, incluindo as falas do atual chefe do poder executivo, os professores trabalharam – e muito. Entre os entrevistados, sete professores concordaram totalmente (e apenas um parcialmente) com a afirmação de que a pandemia tornou o trabalho dos professores e da gestão escolar mais difícil.

Para você ter uma ideia, *a gente não tinha horário durante a pandemia*. Era de manhã, tarde e noite alunos mandando mensagens querendo saber coisas. No total, a margem de horas trabalhadas era extremamente *exaustiva* para os profissionais da educação e ainda tivemos o desconforto de ouvir alguns

membros da sociedade dizendo que os professores não estavam fazendo nada (Professora 8. Grifos nossos).

Determinados políticos brasileiros querendo culpabilizar os professores pela paralisação das aulas presenciais durante a pandemia, simplesmente por não quererem trabalhar, chega a ser irônico e desonesto. Nos noticiários era comum as manchetes evidenciando falas do Presidente da República dizendo que as aulas deveriam voltar presencialmente justamente quando se agravava o número de contaminações e mortes ocasionadas pelo coronavírus. Não havia possibilidade de as aulas voltarem presencialmente quando a principal arma contra o vírus era justamente manter o **isolamento social** para salvar vidas humanas. A luta diária nas escolas e a sobrecarga para planejar aulas adaptadas ao ensino remoto, sem ter estrutura e material adequado, foi relatada durante a entrevista:

Ficamos muito sobrecarregados, sem contar as dificuldades financeiras. Nós não tínhamos condições de arcar com a aquisição de equipamentos de alta qualidade tecnológica. Nós passamos por um desafio muito grande, tanto os alunos quanto os professores. Mas, infelizmente, a pandemia justificava todo o sacrifício. Realmente, sacrifícios (Professora 8).

A escola se reinventou diversas vezes desde seu surgimento e vem se reinventando conforme a sociedade se renova. Em tempos pandêmicos e de isolamento social, as instituições de ensino precisaram se **reinventar** novamente em decorrência das transformações econômicas, políticas e sociais. Como a sociedade não é estática, há necessidade do currículo, das práticas pedagógicas, dos projetos políticos-pedagógicos e dos espaços de aprendizagem acompanharem o ritmo das mudanças temporais. Mais do que nunca, os recursos tecnológicos tornaram-se indispensáveis nos processos educativos. No entanto, “mudar o sistema educativo é uma tarefa que requer vontade, motivação e o mais importante, vontade política” (COUTINHO & LISBÔA, 2011, p. 15).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de natureza qualitativa investigou os principais fatores responsáveis pelas trajetórias escolares descontínuas e os desafios da

pandemia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos na visão de professores do segmento.

Destacamos, novamente, que o trabalho de campo foi extremamente desafiador, dado o contexto pandêmico de isolamento social. Durante o percurso investigativo, algumas estratégias metodológicas pensadas previamente tiveram que ser repensadas, como o fato de não ter sido possível realizar grupo focal na escola Attilia Prado. Todavia, os percalços não impediram o rigor metodológico e analítico da pesquisa. A partir de quatro configurações de análise, identificamos questões já constatadas previamente na literatura e que foram corroboradas pelos relatos apresentados. Porém, também encontramos outras nuances ainda pouco exploradas, principalmente no âmbito da pandemia.

Partindo do pressuposto de que a existência da EJA é uma consequência da luta histórica pelo direito à educação, não houve diferenças significativas nas situações cotidianas vivenciadas pelas escolas. Embora localizadas em cidades distintas, em ambas as instituições de ensino praticamente os mesmos desafios foram encontrados.

De acordo com a investigação realizada, não há um único fator responsável pelas trajetórias escolares descontínuas. Na realidade, são diversas dimensões da vida dos sujeitos que influenciam direta ou indiretamente no caminho escolar percorrido: famílias desestruturadas, composição familiar prematura, doenças, o trabalho precário ou o desemprego, a escola que não se atualiza com práticas inovadoras, preconceitos, violências institucionalizadas, a ausência de políticas públicas efetivas, a pobreza, a miséria, a fome. São situações recorrentes intencionalmente inventadas por uma sociedade excludente e desigual, que interferem nos rumos escolares, nas ambições, nos sonhos e na vida das pessoas.

Durante o percurso educacional nas escolas, a participação ativa do Estado é fundamental para evitar problemas de evasão, distorção idade-série, repetências e afins. Dentro desse contexto, é preciso entender que os problemas gerados dentro da escola sofrem influência de fatores externos. Torna-se viável, portanto, a elaboração de políticas públicas que alcancem os sujeitos no conjunto da obra. Nesse sentido, não tem como um aluno da Educação Básica estudar se estiver com fome, sem renda, sem moradia, sem transporte público,

sem saneamento básico, sem materiais didáticos adequados (o que inclui as TDICs) e sem o básico para viver de maneira saudável. O Estado deve, necessariamente, agir dentro e fora da escola.

O trabalho aparece como tema central na vida dos sujeitos da EJA. Paradoxalmente, se o trabalho precoce pode gerar o abandono aos estudos, em outro momento, muitos voltam para escola com o objetivo de ascender socialmente por meio do trabalho e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida. Conforme observamos nos relatos, não há como se pensar na EJA sem refletir sobre suas relações com o trabalho.

No âmbito escolar, constatou-se que, antes de reverter as trajetórias escolares inacabadas, é necessário iniciar o resgate do estudante ainda dentro do sistema regular. Todos os segmentos da escolarização básica se deparam com o uso de metodologias inapropriadas e estudantes com diversas dificuldades de aprendizagem. No caso da EJA, além desses fatores, os processos de aprendizagem são ainda mais dificultados pela rotina exaustiva do trabalho, fragilidades socioeconômicas e índices alarmantes de analfabetismo.

Todavia, durante o trabalho de campo nas escolas, o contato com os professores permitiu explorar estratégias educacionais capazes de mitigar e/ou reduzir as trajetórias irregulares, a saber: metodologias com aprendizagem significativas, pensar nas questões afetivas, utilizar materiais didáticos adequados, fornecer assistência social e estudantil, oferecer cursos profissionalizantes e refletir na inclusão e integração escolar como tema central. Mesmo com todas as estratégias, foi constatado uma defasagem na formação de estudantes da EJA pelo fato de os professores não conseguirem trabalhar o currículo de forma íntegra.

Sem dúvidas, o advento da pandemia da COVID-19 tornou o terreno mais fértil para novas possibilidades de exclusões, evasões e abandonos escolares, tornando a continuidade das trajetórias escolares ainda mais incertas. Ou seja, as situações potencialmente geradoras de trajetórias irregulares tornaram-se mais recorrentes na pandemia. Durante o período pandêmico, foi notória a sobrecarga dos profissionais da educação, enquanto os comportamentos negacionistas do Governo Federal tornaram a crise sanitária ainda mais calamitosa. Justamente pela pesquisa ser realizada em um momento ímpar da

história do Brasil e do mundo, o presente trabalho é um registro histórico para que as pessoas possam revisitar situações vivenciadas pelas escolas durante a pandemia da COVID-19.

Os professores mencionaram que muitos estudantes da EJA e do segmento regular formaram com uma defasagem maior do que o usual durante a pandemia. Nas relações de ensino-aprendizagem, o uso, acesso e manuseio correto das TDICs passaram a ser mais fundamentais do que nunca. As escolas tiveram que ser repensadas com a sociedade inserida num processo constante de mudanças impostas pelas revoluções científicas e tecnológicas. Daqui em diante, mesmo após a pandemia, as múltiplas e sofisticadas tecnologias digitais de comunicação e informação vieram para ficar e, se usadas com sabedoria, foram defendidas pelos professores para serem usadas durante a rotina escolar.

Em contrapartida, durante a pandemia, os professores mencionaram que não houve acesso adequado as tecnologias disponíveis, tampouco houve qualificação para manuseá-las. Torna-se estratégico, portanto, pensar na formação continuada de professores para se atualizarem com as novas ferramentas, além do Estado fornecer subsídios para que os educandos e educadores tenham acesso às TDICs de forma equânime nos processos educativos.

A erradicação do analfabetismo absoluto e diminuição do abandono escolar como uma das estratégias da EJA por si só, embora de suma importância, não garantem a total inserção de jovens, adultos e idosos na sociedade, tampouco garante o pleno exercício da cidadania. Diante desse revés, o Ensino Básico – em sua totalidade – precisa ser repensado, ressignificado e reestruturado com práticas educacionais humanizadoras e que faça sentido para a vida dos estudantes. Além destes fatores, no caso da EJA, a escola deverá ser acolhedora e entender as necessidades dos estudantes trabalhadores.

As instituições escolares se reinventaram diversas vezes desde seu surgimento e vem se reinventando conforme a sociedade se transforma. Há necessidade do currículo, das práticas pedagógicas e dos espaços de aprendizagem acompanharem o ritmo das mudanças do nosso tempo. A reinvenção deve adentrar não somente para a implementação de TDICs nas

escolas, mas também criar espaços e condições para que se evite processos de exclusão escolar e interrupção dos estudos. Na pandemia, a luta por direitos fundamentais tornou-se ainda mais necessária. A EJA continua sendo a categoria da Educação Básica mais afetada pelas encruzilhadas das desigualdades sociais.

O presente trabalho, inconcluso, ainda levantou outras indagações pertinentes que não foram aprofundadas, como a discussão de qual seria o lugar das tecnologias na educação pública e de que maneira poderiam ser usadas em perspectivas emancipatórias; a invisibilização da EJA; a perspectiva freiriana de Educação Popular. Até mesmo as falas levantadas pelos professores tinham o potencial de ser mais esmiuçadas, mas que, pela proposta de monografia, fizemos um recorte analítico. Certamente, dada a riqueza dos relatos históricos apresentados pelos professores da EJA, outros elementos poderão ser investigados no futuro e contribuir com o debate das trajetórias escolares.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- ANCASSUERD, M.P. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no ABC Paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.
- ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, 2004.
- ARROYO, M.G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Reveja – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.
- _____. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Petrópolis: Vozes**, 294p, 2017.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v.7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- ARRUDA, D. de O.; OSÓRIO, A.C. do N.; SILVA, S.S.A. da. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6 – N. Especial – pág. 398-416, 2020.
- BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010
- BAQUI, P.; MARRA, V.; ALAA, A.M. *et al.* Comparing COVID-19 risk factors in Brazil using machine learning: the importance of socioeconomic, demographic and structural factors. **Scientific Reports**, v.11, p.15591, 2021.
- BARBERIA, L.G.; COSTA, S.F.; SABINO, E.C. Brazil needs a coordinated and cooperative approach to tackle COVID-19. **Nature Medicine**, v.27, p.1133-1134, 2021.
- BARRETO, R.G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e243136, 2021.
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

- BERTAUX, D. **Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica**. Traduzido por Godofredo Gonzáles. Barcelona: ED. Bellaterra, 2005.
- BITTAR, M. **Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2011.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. População no censo de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011a.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade. IBGE, 2011b.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD Contínua 2019**. IBGE, 2019.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Tecnologia da Informação e Comunicação - PNAD Contínua TIC**. IBGE, 2020b.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **População estimada**. IBGE, 2021b.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação. PNE, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020a.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica Estadual 2020: Resumo Técnico**. Brasília, 2021a.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Pág.6-10, Brasília, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

- BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra = La “jeunesse” n’est qu’un mot. In: BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Minuit. p. 143-154,1984.
- BRITES, I. Resenha de "Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões" de Michel Foucault. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 167-184, 2007.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CENTURION, D.; GOMES, S. da R. O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. **Ensino Em Re-Vista**, v.22, n.2, p.363-375, 2015.
- CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, 2012.
- _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, n.97, São Paulo, 1996.
- CHRISTOPHE, M. A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, 2005.
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021.
- COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. 18, nº 1, p. 5-22, 2011.
- CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V.L. **Designing and conducting mixed methods research**. London: Sage, 2007.
- CUNHA, M.A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.2, p.503-524, 2007.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.
- DI PIERRO, M.C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.
- DORE, R.; LÜSCHER, A. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Caderno de Pesquisa**. vol.41 nº.144, São Paul, 2011.

- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003.
- DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A.S.; KOLLER, S.H. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria & Pesquisa**, Vol. 32 n. 1, pp. 101-109, 2016.
- FANTINATO, M.C.; FREITAS, A.V.; DIAS, J.C. de 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, p. 104-124, 2020.
- FERREIRA, L.H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.
- FERREIRA, D. de F.; CAMPOS, A.M. de. Educação de jovens e adultos como educação popular: direito a ser conquistado. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.3, n.3, p. 66-77, 2017.
- FILHO, R.B.S.; ARAÚJO, R.M. de L. Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.
- FLEURY, M.M.N. Dança de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho. **Última Década**, N.27, p. 27-48, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. *Fac símile* digitalizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.
- GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n.2, 2013.
- GADOTTI, M. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. *Fac símile* digitalizado. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GIL, N. DE L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, e230037, 2018.
- GOMES, C., MEDEIROS, F. P. P., ARINELLI, G. S.; ZUCOLOTO, P. C. S. V. Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 39, e210093, 2022.

- GONDEAU, S.; SANREY, C.; STANCZAK, A; MANSTEAD, A.; DARNON, C. Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. **Nature Human Behavior**, v5, p.1273–1281, 2021.
- HORA, P.C. da; CRUZ, D. A intergeração na Educação de Jovens e Adultos – EJA como possibilidade de prevenção aos maus tratos intrafamiliar contra pessoa idosa. **Revista Debates Insubmissos**. V.2, N.4. Edição Especial, 2019.
- JÚNIOR, A.C. de A. **Meu amanhecer vai ser de noite: uma reflexão sobre formação de professores de Biologia para a Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). UnB, Brasília, 2019.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.
- LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LEITE, N.M; LIMA, E.G.O. de; CARVALHO; A.B.G. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 11, n.2, 2022.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MELLO, P. E. D. Programas de Materiais Didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, 10, n.1, p.80-99. 2015
- MINAYO, M.C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p.621-626, 2012.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.
- MOREIRA, M. A. Al final, qué es aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, pp.29-56, 2012.
- MORGAN, D.L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, vol. 22, no. 1, p. 129-152. 1996
- MOTA, K. L. A. **Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

- NERES, E.A.; GONÇALVES, M.C.; ARAÚJO, N.A. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista Online de Política & Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, 2020.
- ONU. Organização das Nações Unidas, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. **Desenvolvimento e IDH**, 2010.
- ORELLANA *et al.* Excesso de mortes durante a pandemia de COVID-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, V.36(1), 2020.
- PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31, 2006
- RANIERI, N.B.S. Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988: comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal: In: RANIERI, N.B.S; RIGHETTI, S. **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p.39-58, 2009.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas. 27(3), 403-412, 2010.
- ROSA, P.R. da S. Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências. Campo Grande, **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, 2013.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63-83, 2006.
- SANCHES, R. S.; BERLINCK, M. T. Debilidade mental: o patinho feio da clínica psicanalítica. **Ágora**, Rio de Janeiro, p.259-274, 2010.
- SCIVOLETTO, S. Abuso e dependência de drogas. In: SAITO, M.I. & SILVA, L. E. V. **Adolescência, prevenção e risco**. São Paulo, Editora Ateneu, p. 365-85, 2001.
- SENA, I. A. G.; SOUZA, E. F. Educação, Escola e Violência: As Perspectivas dos Estudantes Da Favela Do Coque. **Educação & Fronteiras Online**, Dourados/MS, v.1, n.2, p.33-45, 2011.
- SOUZA, R.M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz Rev. Bras. **Adolescência & Conflitualidade**, 1(1): 1-28, 2009.
- SOUZA, W.M. de; BUSS, L.F., CANDIDO, D. da S. *et al.* Epidemiological and clinical characteristics of the COVID-19 epidemic in Brazil. **Nature Human Behavior**, v.4, p.856–865, 2020.

- SPOSITO, M.P. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: INEP/MEC, INSS 1676-0565, n. 7, 2002.
- TAO, J.; MA, Y.; LUO, C.; HUANG, J.; TAO, Z; YIN, F. Summary of the COVID-19 epidemic and estimating the effects of emergency responses in China. **Scientific Reports**, 11:717, 2021.
- TARTUCE, G.L.B.P. **Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.
- TOMIZAKI, K. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.111, p. 327-346, 2010.
- VIÉGAS, L. de S.; SOUZA, M.P.R.de. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Vol. 10, N. 2, 247-262, 2006.
- VIEIRA, B. M. Metade dos alunos da rede estadual não acessou plataforma para assistir às aulas a distância, aponta Tribunal de Contas. **Portal G1**, São Paulo, 04 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/04/metade-dos-alunos-da-rede-estadual-nao-acessou-plataforma-para-assistir-as-aulas-a-distancia-aponta-tribunal-de-contas.ghtml>>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS

Seção 1 – Perfil dos participantes

1. Nome:
2. Qual(is) disciplina(s) você ministra?
3. Por quanto tempo atua na EJA?
4. Você também atua no ensino regular? Se sim, por quanto tempo?
5. Quanto tempo é professor/a da escola atual?

Seção 2 – Perguntas fechadas em escala Likert

Assinale as informações marcando apenas uma das opções de 1 a 5, de acordo com o grau de concordância a seguir:

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1 – Concordo totalmente | 4 – Discordo parcialmente |
| 2 – Concordo parcialmente | 5 – Discordo totalmente |
| 3 – Não concorda nem discorda | |

Bloco I – Políticas públicas

1. O poder público tem dado a devida relevância para a EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

2. As políticas públicas educacionais, de forma geral, têm sido efetivas para uma educação mais inclusiva para jovens, adultos e idosos.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

3. A EJA pode contribuir com a melhoria de vida de seus estudantes.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

Bloco II – Esferas de sociabilidade

4. Os estudantes são motivados a concluir os estudos mais por uma motivação profissional do que uma realização pessoal.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

Bloco III – Ambiente da sala de aula

5. A convivência entre professores e alunos da EJA é respeitosa e cordial.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

6. Os estudantes gostam de estar presente no ambiente escolar da EJA.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

Bloco IV – Pandemia da COVID-19

7. A pandemia tornou o trabalho dos professores e da gestão escolar mais difícil.

1 - () 2 - () 3 - () 4 - () 5 - ()

Seção 3 – Perguntas abertas

As perguntas abertas devem ser respondidas na folha de almoço disponibilizada. Não há limites de linhas para serem escritas e, se necessário, outras folhas poderão ser entregues.

Bloco I – Trajetórias escolares

1. Na sua concepção, quais os principais eventos, fenômenos e situações que são geradoras de trajetórias escolares descontínuas?
2. Quais esforços podem ser elaborados para reduzir os índices de evasão escolar no ensino regular e na EJA?

Bloco II – Esferas de sociabilidade

3. Como você enxerga a contribuição da família na inserção de jovens, adultos e idosos na modalidade de ensino EJA? Você percebe alguma forma de apoio familiar?
4. A maioria de seus educandos trabalham durante o dia e estudam durante a noite? Se sim, como você acredita que o trabalho interfere na conciliação com os estudos?

Bloco III – Ambiente da sala de aula

5. Você poderia citar quais são as principais diferenças da EJA com o ensino regular?
6. Como são realizadas as práticas pedagógicas com públicos tão diversos?

Bloco IV – Pandemia da COVID-19

7. Como tem sido o desenvolvimento de atividades pedagógicas durante a pandemia da COVID-19?
8. A escola atendeu a modalidade de ensino EJA de forma remota? Se sim, como foi realizada as aulas à distância com estudantes sem recursos tecnológicos e/ou acesso à internet?
9. A escola funcionou presencialmente em algum momento durante a pandemia?
10. O ensino remoto decorrente da pandemia afetou a formação dos estudantes de forma negativa mesmo com acesso a recursos tecnológicos? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Prof. _____, está sendo convidado/a para participar da pesquisa de conclusão de curso conduzida por Vitor Rodrigues Muzel da Silva sob orientação de Prof. Dr. Michel Pisa Carnio. A qualquer momento você poderá desistir de participar, retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ao pesquisador ou à instituição. Sua participação neste estudo consistirá em metodologia para uso exclusivamente acadêmico-científico. A entrevista, se necessário, será gravada para posterior uso do material. Este material, por sua vez, será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e didáticos. O professor poderá optar pela identificação e reconhecimento da autoria ou pelo anonimato de forma a garantir o sigilo sobre a fonte do dado. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto agora ou a qualquer momento.

Prefere ser chamado pelo nome autoral ou nome fictício?

() Nome Autoral () Nome Fictício¹⁶

Eu, _____,
declaro ter sido esclarecido sobre os pontos acima descritos e assino livremente este termo de consentimento.

_____ - SP, ____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

¹⁶ Alguns professores optaram por serem chamados pelo nome autoral, mas outros quiseram garantir o direito de anonimato. Para efeitos de padronização, os nomes autorais de todos os professores foram resguardados.