



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA

ENCONTROS ENTRE OS PARADOXOS PEDAGÓGICOS E AS UTOPIAS  
TECNOLÓGICAS NA PRÁXIS DOCENTE NA MODALIDADE EJA

BRASÍLIA-DF,

2022

HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA

ENCONTROS ENTRE OS PARADOXOS PEDAGÓGICOS E AS UTOPIAS  
TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE NA MODALIDADE EJA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade de Brasília – PPGE-  
UnB, como requisito para obtenção do título de  
Doutora em Educação na Linha de Pesquisa em  
Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de  
Sousa

BRASÍLIA-DF,

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS729e Souza, Helga Valéria de Lima  
Encontros entre os paradoxos pedagógicos e as utopias  
tecnológicas na práxis docente na modalidade EJA / Helga  
Valéria de Lima Souza; orientador Carlos Alberto Lopes de  
Sousa . -- Brasília, 2022.  
222 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2022.

1. Professores(as). 2. EJA. 3. TICs. 4. Práxis. I.  
Alberto Lopes de Sousa , Carlos, orient. II. Título.

HELGA VALÉRIA DE LIMA SOUZA

ENCONTROS ENTRE OS PARADOXOS PEDAGÓGICOS E AS UTOPIAS  
TECNOLÓGICAS NA PRÁXIS DOCENTE NA MODALIDADE EJA

Projeto apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa – Educação, Tecnologias e Comunicação  
(ETEC).

Resultado: Aprovada. Data: 16/05/2022.

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Faculdade de Educação/UnB.  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza – Faculdade de Educação/UnB.  
(Presidente da Banca)

---

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira – Faculdade de Educação/UnB.  
(Avaliadora interna)

---

Prof. Dr. Carlos Ângelo Meneses Souza – Universidade Católica de Brasília/UCB.  
(Avaliador externo)

---

Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale – Universidade Estadual da Paraíba UEPB.  
(Avaliadora externa)

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Faculdade de Educação/UnB.  
(Suplente)

Dedico este trabalho a todos e todas que estiveram presentes, nesta trajetória, ao longo destes anos de aprendizagem. O respeito e admiração que sinto me tornam uma eterna devedora, impelindo-me a me manter em permanente compromisso, seja por discursos, ações, escritos, pesquisa ou no desenvolvimento de projetos. As atividades diversas às quais me dedicarei serão sempre direcionadas a todos(as) aqueles(as) que, contemporaneamente à minha existência, sofrem as tristes consequências de décadas e décadas de descaso com a educação pública; a todas as gerações privadas do direito a uma gama de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e a todos (as) aprisionadas na miséria social.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB que, ao início desta caminhada, me receberam em suas disciplinas ofertadas no modelo presencial, me enriquecendo com seus ensinamentos e acolhimentos, ora manifestados em seus planejamentos de aula, ora em olhares, gestos e palavras motivadoras com as quais sempre se dirigiram a mim.

Agradeço imensamente e com o coração repleto de alegria ao grupo de colegas – amigos e amigas/irmãos e irmãs da UnB – em especial, à Prof<sup>ª</sup> Ma. Gilceia Fontenele e ao Prof. Dr. José Vieira de Sousa –, com os quais, em diálogo constante, se tornaram parte constituinte de minha trajetória acadêmica durante e após nossos encontros presenciais, dos quais sinto enorme saudade.

Agradeço aos meus queridos professores, e queridas professoras, amigos e amigas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – FAV/UFG, com os quais me (re)encontrei e (re)fortaleci por meio das trocas de conhecimento e afeto, com destaque ao ano de 2019 durante encontros, seminários e congresso presenciais, assim como, posteriormente seguindo no virtual. Em especial, a amiga Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Noeli Santos e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leda Guimarães, sempre presentes em minha memória afetiva e referências constantes para minhas ações como pesquisadora e professora.

Com imensa gratidão, agradeço ao Prof. Me Claudio Gonçalves e Prof. Me. Wellington Moreira, Prof. Me. Jardel Pereira da Silva e Prof<sup>ª</sup> Elizabete Silva (Seduc/CE); à Prof<sup>ª</sup> Aldenice Leite, Prof<sup>ª</sup> Ma. Maysa Ornelas, Prof. Dr Sílvio da Silva (UFRN), Prof Dr Adenilson Junior (UESB), Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eula Nascimento (UFPA); à querida Eroleida Pereira, ao Luiz F. Pimentel (Oscar) e ao meu querido amigo Prof. Valdson Ramos (artista plástico), que me apoiaram e participaram de diversas formas na busca por informações e soluções que me permitisse a superação das inúmeras barreiras humanas, burocráticas e tecnológicas para a conclusão desta etapa, assim como, a todos os participantes da pesquisa que se dispuseram a partilhar um pouquinho do seu tempo para contribuir com esse feito.

Agradeço ao Renato Hilário, à Julieta, Ana Rosália, Norma, Marcia e ao Guilherme, e demais participantes do Grupo GENPEX; ao Prof. Dr. Alessandro Azevedo, à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda M. Aquino e Ma. Deyse Martins, do Grupo EJA em Movimento, por me receberem em seus espaços virtuais, oportunizando aprendizagens e momentos de alegrias em tempos sombrios causados pela pandemia da Covid-19.

Agradeço, com enorme satisfação e incondicional amor, aos meus filhos Daniel e Marcelo, e a minha amada neta Catarina que inocentemente me alegra e motiva, por permanecem sempre presentes ao meu lado sendo parte fundante da minha estrutura, assim como as minhas noras Jéssica e Fernanda, aos quais, espero passar o amor pela pesquisa, pelo conhecimento científico e processos formativos, assim como a importância de se ter um compromisso como cidadãos e cidadãs ativos em prol de uma sociedade mais justa e amorosa.

Agradeço imensamente, com sincero afeto, às minhas amigas/irmãs da irmandade Kazamigas, amiga/irmã Prof<sup>a</sup> Ma. Márcia Amaral, querida amiga e Ma. em Economia Kátia Soares, minha prima/irmã Mônica, e a amada amiga/irmã de infância Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Sales, as quais, a seu modo e tempo, sempre estiveram atentas às minhas falas e caminhadas, tornando-se, mesmo que inconscientemente, apoio e norteadoras ao longo desse processo.

Agradeço às minhas irmãs/irmão de orientador: Sirlene Castro, Francisco Silva, Júlia Schnorr, Vanessa Soares e Larissa Lira, com os quais muito aprendi e me diverti durante os encontros presenciais e on-line do grupo de pesquisa.

Em destaque, amorosamente, ao meu querido orientador Professor Dr. Carlos Lopes, minha sincera gratidão por me receber como sua orientanda, por sua presença (física e on-line) constante; sua postura sempre disposta ao dialógico e, em especial, pelo seu exemplo de dedicação à academia, sua generosidade e pelo respeito dado às minhas limitações e vivências.

Por fim, agradeço a querida e sempre respeitosa professora Dr<sup>a</sup> Amaralina Miranda de Souza, por presidir minha banca, assim como as professoras Dr<sup>a</sup> Elizabeth Carlos do Vale, professora Dr<sup>a</sup>. Maria Clarisse Vieira, aos professores Dr. Carlos Ângelo Meneses Souza e Dr. Erlando da Silva Rêses, pelo aceite à minha banca.

## RESUMO

A presente tese “Encontros entre os paradoxos pedagógicos e as utopias tecnológicas na práxis docente na modalidade EJA”, tem como objetivo geral compreender criticamente as enunciações discursivas dos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, em condições históricas dadas — antes e durante o ano pandêmico de 2020 —, ocasionado pela Covid-19, traços correspondentes modelos de práxis desenvolvidas quando atuando em seus contextos. Como objetivos específicos estipulou-se saber: Conhecer o perfil do conjunto dos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021, quando atuando no sistema educacional brasileiro; Conhecer, a partir dos traços indicativos presentes nas enunciações dos sujeitos da pesquisa, informações sobre a posse ou utilização de equipamentos para o trabalho docente na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021; Compreender o processo histórico normativo da modalidade EJA, e o histórico normativo de inserção das Tics na oferta da modalidade EJA; Identificar a presença, ou ausência, de teóricos norteadores da área da educação no desenvolvimento dos planejamentos e das atividades desenvolvidas por professores e professoras atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021. Identificar percepções e ações correspondentes aos conceitos de tema-problema, situação-limite e inédito-viável desenvolvidas por professores e professoras atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021, junto à comunidade escolar. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com a participação de 77 sujeitos, organizados a partir de suas localidades, constituindo 12 conjuntos identificados como: BA, CE, DF, GO, MG, MT, PA, PB, PE, RJ, RS, e SP. Para a geração de dados foi elaborado um questionário, em versão impressa e posterior versão on-line; Sequencialmente à análise dos dados gerados via questionário, houve o desenvolvimento de sete entrevistas individuais, com professores (as) integrantes dos grupos e a triangulação dos dados. Como referencial teórico: Vásquez (2011), com destaque para suas análises e conceituações sobre práxis social, práxis política, e o conceito de homem comum; Paulo Freire (2001, 2018), com suas análises sobre o professor (a) como ser político e suas conceituações de leitura do mundo, conscientização, situação-limite e inédito-viável; Triviños (1987) para a elaboração e aplicação dos questionários, entrevistas e triangulação de dados; e Pêcheux (1995) para análise de discursos. Como questão de pesquisa: quais são as enunciações discursivas dos(as) professores(as), atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line antes e durante o ano pandêmico de 2020, e quais os traços das suas práxis social e política? Como se constituem as formações discursivas com traços de assujeitamento às ideologias dominantes, oscilações e posicionamentos críticos, conforme enunciados dos(as) professores(as)? Em conclusão, destaca-se que os (as) professores (as) atuantes no sistema educacional apresentam, em suas enunciações e atividades práticas, indicativos correspondentes ao conceito de práxis social, política e do homem comum — de acordo com seu grau de conscientização e leitura do mundo; apresentaram em seus discursos um alto padrão de percepção relativo à ocorrência de temas-problemas e situações-limites, realizando, em alguns graus, ações ora próximas, ora correspondentes ao conceito de inédito-viável. Ademais, suas formações discursivas são oscilantes em relação à EJA no sistema on-line, em contextos escolares e realidades sócio-históricas desafiadoras.

Palavras-chave: Professores(as). EJA. TICs. Práxis.

## ABSTRACT

The present thesis “Encounters between pedagogical paradoxes and technological utopias in teaching praxis in the EJA modality”, has the general objective of critically understanding the discursive identification enunciations of the teachers working in the EJA modality, offered via the online system, in given historical conditions — before and during the pandemic year of 2020 —, caused by Covid-19, traces corresponding to models of praxis developed when working in their school contexts. As specific objectives, it was stipulated to know: To know the profile of the set of teachers working in the EJA modality, offered via the online system, before and during the pandemic year of 2021, when working in the Brazilian educational system; Knowing, from the indicative traits present in the research subjects' statements, information about the possession or use of equipment for teaching work in the EJA modality, offered via the online system, before and during the 2021 pandemic year; Understand the normative historical process of the EJA modality, and the normative history of insertion of ICTs in the offer of the EJA modality; Identify the presence, or absence, of guiding theorists in the area of education in the development of plans and activities developed by teachers working in the EJA modality, offered via the online system, before and during the pandemic year of 2021. Identify perceptions and actions corresponding to the concepts of theme-problem, limit-situation and unprecedented-feasible developed by teachers working in the EJA modality, offered via the online system, before and during the 2021 pandemic year, together with the school community. Qualitative research was developed, with the participation of 77 subjects, organized from their locations, constituting 12 groups identified as: BA, CE, DF, GO, MG, MT, PA, PB, PE, RJ, RS, and SP. For data generation, a questionnaire was prepared, in print and later on-line; Following the analysis of the data generated via the questionnaire, seven individual interviews were carried out with teachers who were part of the groups and the triangulation of the data. As a theoretical reference: Vásquez (2011), with emphasis on his analyzes and conceptualizations on social praxis, political praxis, and the concept of the common man; Paulo Freire (2001, 2018), with his analyzes of the teacher (a) as a political being and his concepts of reading the world, awareness, limit-situation and unprecedented-viable; Triviños (1987) for the elaboration and application of questionnaires, interviews and data triangulation; and Pêcheux (1995) for discourse analysis. As a research question: what are the discursive enunciations of teachers, working in the EJA modality, offered via the online system before and during the pandemic year 2020, and what are the traits of their social and political praxis? How are the discursive formations with traces of subjection to dominant ideologies, oscillations and critical positions constituted, as enunciated by the teachers? In conclusion, it is highlighted that the teachers working in the educational system present, in their utterances and practical activities, indicatives corresponding to the concept of social, political and common man praxis — according to their level of awareness and world reading; presented in their speeches a high standard of perception regarding the occurrence of themes-problems and limit-situations, performing, in some degrees, actions that are sometimes close, sometimes corresponding to the concept of unprecedented-viable. Furthermore, their discursive formations are oscillating in relation to EJA in the online system, in school contexts and challenging socio-historical realities.

Keywords: Teachers. EJA. ICTs. Praxis.

## RESUMEN

La presente tesis “Encuentros entre paradojas pedagógicas y utopías tecnológicas en la praxis docente en la modalidad EJA”, tiene como objetivo general comprender críticamente los enunciados de identificación discursiva de los docentes que actúan en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea, en dadas condiciones históricas — antes y durante el año de la pandemia 2020 —, provocadas por la Covid-19, huellas correspondientes a modelos de praxis desarrollados al trabajar en sus contextos escolares. Como objetivos específicos, se estipuló conocer: Conocer el perfil del conjunto de docentes que actúan en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea, antes y durante el año de la pandemia de 2021, cuando actúan en el sistema educativo brasileño; Conocer, a partir de los rasgos indicativos presentes en las declaraciones de los sujetos de investigación, información sobre la posesión o uso de equipos para la labor docente en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea, antes y durante el año de pandemia 2021; Comprender el proceso histórico normativo de la modalidad EJA, y la historia normativa de inserción de las TIC en la oferta de la modalidad EJA; Identificar la presencia o ausencia de teóricos orientadores del área de educación en el desarrollo de los planes y actividades desarrollados por los docentes que laboran en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea, antes y durante el año de pandemia 2021. Identificar percepciones y acciones correspondientes a los conceptos de tema-problema, situación-límite e inédito-factible desarrollados por docentes que trabajan en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea, antes y durante el año de pandemia 2021, en conjunto con la comunidad escolar. Se desarrolló una investigación cualitativa, con la participación de 77 sujetos, organizados a partir de sus localidades, constituyendo 12 grupos identificados como: BA, CE, DF, GO, MG, MT, PA, PB, PE, RJ, RS y SP. Para la generación de datos se elaboró un cuestionario, en forma impresa y posteriormente en línea; Tras el análisis de los datos generados a través del cuestionario, se realizaron siete entrevistas individuales a docentes que formaban parte de los grupos y la triangulación de los datos. Como referente teórico: Vásquez (2011), con énfasis en sus análisis y conceptualizaciones sobre la praxis social, la praxis política y el concepto de hombre común; Paulo Freire (2001, 2018), con sus análisis del docente (a) como ser político y sus conceptos de lectura del mundo, conciencia, situación-límite e inédito-viable; Triviños (1987) para la elaboración y aplicación de cuestionarios, entrevistas y triangulación de datos; y Pêcheux (1995) para el análisis del discurso. Como pregunta de investigación: ¿cuáles son los enunciados discursivos de los docentes que actúan en la modalidad EJA, ofrecidos a través del sistema en línea antes y durante el año de pandemia 2020, y cuáles son los rasgos de su praxis social y política? ¿Cómo se constituyen las formaciones discursivas con huellas de sujeción a las ideologías dominantes, oscilaciones y posiciones críticas, enunciadas por los docentes? Como conclusión, se destaca que los docentes que actúan en el sistema educativo presentan, en sus enunciados y actividades prácticas, indicativos correspondientes al concepto de praxis social, política y del hombre común, según su nivel de conciencia y lectura del mundo; presentaron en sus discursos un alto nivel de percepción respecto a la ocurrencia de temas-problemas y situaciones-límite, realizando, en algunos grados, acciones a veces cercanas, a veces correspondientes al concepto de inédito-viable. Además, sus formaciones discursivas oscilan en relación a EJA en el sistema en línea, en contextos escolares y realidades sociohistóricas desafiantes.

Palabras-clave: Docentes. EJA. TIC. Práctica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Comentário retirado da página inicial de um usuário do <i>Facebook</i> .....	68
Figura 2 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis social e práxis política em Vázquez (2011).....	82
Figura 3 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis em Vázquez (2011)....	85
Figura 4 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a diferença entre práxis e atividade em Vázquez (2011).....	87
Figura 5 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis em Freire (2018). ....	94
Figura 6 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a consciência crítica em Freire (2018). ....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Matrículas na modalidade EJA entre os anos de 2017-2021.....	33
Gráfico 2 — População de 5 a 17 anos que não frequenta escola (BRASIL, 2021).....	34

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 — Uso de recursos tecnológicos nas escolas de ensino fundamental e médio.....	32
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Demonstrativo de enunciações com traços indicativos de tema problema, situação-limite e inédito-viável.....	115
Quadro 2 — Demonstrativos de enunciações com traços indicativos do bom e do mau sujeito. .....	117
Quadro 3 — Estudos complementares: livros. ....	132
Quadro 4 — Estudos complementares: teses e dissertações. ....	132
Quadro 5 — Estudos complementares: artigos. ....	132
Quadro 6 — Estudos complementares: capítulos de livros. ....	133
Quadro 7 — Estudos complementares vídeos. ....	134

## LISTA DE SIGLAS

ANPAP	Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
C2	Centro Educacional 2
ConFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação de Jovens e Adulto
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens de Adultos
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos Técnica
EM	Ensino Médio
GDF	Governo do Distrito Federal
GO	Goiás
GTs	Grupos de Trabalhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP/2015/2	Projeto Pedagógico Político, 2015
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
II SIPACV	II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual
TDICEs	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
VI CONFINTEA	VI Conferência Internacional de Educação de Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 PARADOXOS PROVOCATIVOS .....</b>	<b>25</b>
1.1 Contextualizando a pesquisa .....	25
1.2 Vivenciando a pesquisa .....	27
1.3 Ampliando o cenário e seus norteadores para além dos muros da escola .....	31
1.4 Os professores e as professoras da EJA e a adoção das TICs no sistema educacional: contexto presencial e contexto pandêmico. ....	35
<b>2 DOS REFERENCIAIS DE ESTUDO AOS DOIS UNIVERSOS DA PESQUISA: AUTORES, SUJEITO E CAMPO. ....</b>	<b>41</b>
2.1 Preliminares: situando brevemente as referências do estudo .....	42
2.2 O professor como sujeito de estudo.....	44
2.3 O professor, a professora e a educação em Freire .....	51
2.4 Norteadores legais: modalidade de Educação de Educação de Jovens e Adultos, e seus sujeitos.....	54
2.5 Utopias tecnológicas e a Educação.....	66
2.6 TICs e docência .....	76
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>80</b>
3.1 A práxis social, práxis política e o conceito de homem comum em Vázquez. ....	80
3.2 A práxis em Freire, tema-problema, situação-limite, inédito-viável.....	90
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>97</b>
4.1 Análise de discurso.....	98
4.2 Geração e análise de dados .....	101
4.2.1 Dados gerados via questionário .....	102
4.2.2 Análise dos dados dos questionários .....	105
4.2.3 Desenvolvimento, geração e análise de dados das entrevistas .....	107
4.2.4 Análise das entrevistas e triangulação de dados .....	108

<b>5 DADOS FINAIS GERADOS APÓS A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>119</b>
5.1 Dados finais gerados após triangulação dos dados advindos dos estudos sobre os normativos legais que regem a EJA, e da aplicação dos instrumentos questionários e entrevistas. ...	119
<b>6 CONCLUSÕES.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APENDICE A — Quadros de Estudos Complementares.....</b>	<b>132</b>
<b>APENDICE B — Questionário On-Line.....</b>	<b>135</b>
<b>APENDICE C — Dados finais gerados após a triangulação dos dados gerados via questionário com os dados gerados via entrevistas .....</b>	<b>139</b>
<b>APENDICE D —Tabela Conjunto BA.....</b>	<b>141</b>
<b>APENDICE E —Tabela Conjunto CE.....</b>	<b>147</b>
<b>APENDICE F —Tabela Conjunto DF .....</b>	<b>153</b>
<b>APENDICE G — Tabela Conjunto GO .....</b>	<b>161</b>
<b>APENDICE H — Tabela Conjunto MG .....</b>	<b>167</b>
<b>APENDICE I — Tabela Conjunto MT .....</b>	<b>173</b>
<b>APENDICE J — Tabela Conjunto PA .....</b>	<b>179</b>
<b>APENDICE K — Tabela Conjunto PB .....</b>	<b>185</b>
<b>APENDICE L — Tabela Conjunto PE .....</b>	<b>191</b>
<b>APENDICE M — Tabela Conjunto RJ.....</b>	<b>197</b>
<b>APENDICE N — Tabela Conjunto RS .....</b>	<b>203</b>
<b>APENDICE O — Tabela Conjunto SP .....</b>	<b>209</b>
<b>APENDICE P — Tabela Geral .....</b>	<b>215</b>

## INTRODUÇÃO

Gostaríamos de iniciar a introdução da presente tese, objetivando, a partir de alguns esclarecimentos aos leitores, uma melhor compreensão sobre nosso entendimento (visão geral, ou uma compreensão abrangente) relacionada às áreas da Educação e das Tecnologias, trazidas no título: *Encontros entre os paradoxos educacionais e as utopias tecnológicas na práxis docente na modalidade EJA*.

Para tanto, destacamos no título, em primeiro lugar, o adjetivamento do termo educação, correspondendo a grande área da Educação, junto ao termo paradoxo, pelo qual buscamos tributar o antagonismo existente entre os discursos e as ações governamentais praticadas historicamente, assim como entre as visões sociais e os entendimentos dos estudiosos da área (GADOTTI; FEITOSA, 2018; DI PIERRO, 2017; CURY, 2002; MACHADO, 2009; CATELLI, 2019, entre outros) — relativos às funções e aos valores dados aos processos educativos formais, com destaque para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) —, os quais apresentam um desalinho com o conceito adotado no relatório da UNESCO, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, sendo:

Para os adultos, os programas de educação básica e de alfabetização, em geral, mais atraentes se estiverem associados à aquisição de competências úteis à agricultura ao artesanato ou a outras atividades econômicas. A educação de adultos é, também, excelente ocasião de abordar as questões do meio ambiente e da saúde, a educação em matéria de população e a educação para a compreensão de valores e culturas diferentes. (DELORS, 1998, p. 130).

Tal desalinho, que frequentemente surge nas falas dos profissionais da educação, não raramente entre alguns profissionais atuantes na modalidade EJA, assim como, nas de seus sujeitos educandos, é denunciado a partir de seu viés profissionalizante, desnudo das concepções educacionais — conforme discutido no XVIII Encontro de Educação de jovens e adultos de Goiás (2022), intitulado: *EU QUERO É O DIPLOMA PROFESSORA* —, estando, tal ideia, melhor apresentada ao longo da tese, com destaque à Seção 3 — *Dois universos da pesquisa: nosso sujeito e nosso campo*.

No que tange ao adjetivamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pelo termo utopia, gostaríamos de esclarecer que buscamos salientar a visão ilusória, fantasiosa e fictícia presente nas crenças dadas às TICs, afirmadas como seguras, ou inquestionavelmente favorecedoras no desenvolvimento dos processos cognitivos dos educandos, assim como

facilitadoras do trabalho dos sujeitos professores, ou ainda, conforme Vieira Pinto (2005, p. 87), que ao utilizar o termo “máquinas”, generalizando as tecnologias, nos orienta que:

As máquinas exercem profunda alteração nas condições de vida do homem. Este é o aspecto quase universalmente privilegiado e percebido pelos escritores atuais, chegando mesma dar origem a um subproduto literário, de fabricação lucrativa, denominada ficção científica. (PINTO, 2005, p. 87).

Em relação a adoção do termo “sistema on-line”, esclarecemos sua adoção embasados em duas proposições compreendidas como relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, sendo, inicialmente, por parte da pesquisadora, a adoção de uma postura de “comunicação não violenta”, nos termos de Bourdieu (2008). Isto é, uma conduta avaliada como flexível — em relação às especificidades dos sujeitos da pesquisa e suas enunciações (termos adotados, postura corporal, horários, máquinas utilizadas, entre outros) —, descartando, durante o desenvolvimento das entrevistas, intervenções ou imposições relacionadas à nomenclatura técnica, da área das Tecnologias, dando aos sujeitos da pesquisa liberdade na busca por nomenclaturas compreendidas como mais adequadas, ou frequentemente utilizadas em seus contextos escolares, em relação ao desenvolvimento da docência via sistema on-line.

Em segundo, buscamos chamar a atenção à adoção de diversos termos adotados por professores e estudiosos da área, entre outros, quando da referência ao trabalho educativo por meio das tecnologias da informação e comunicação. Tal questão pode ser melhor compreendida a partir das palavras de Saviani e Ana Galvão (2021, p. 38), no artigo intitulado Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto, destacando, segundo os autores, que: “[...] o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema. [...] como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...]”, entre outras nomenclaturas.

Destacamos ainda as proposições de Martin Morães (2021), ao nos lembrar que a oferta das aulas remotas passou a ocorrer devido o avanço da pandemia ocasionada pela Covid-19, tendo como marco divisor o normativo legal que estabeleceu a ocorrência do estado de calamidade pública — Decreto legislativo, nº 6 de 20 de março de 2020, sendo que a oferta da modalidade EAD já existia antes do período pandêmico.

Outro ponto que julgamos relevante é a ocorrência de dois cenários significativamente distintos, por meio dos quais a pesquisa se deu, sendo: o primeiro, doravante nomeado como contexto presencial, e o segundo como contexto pandêmico.

O contexto presencial abrange todo o período no qual predominou a oferta de aulas presenciais no sistema educacional brasileiro, correspondendo também à fase em que foram cursadas as disciplinas obrigatórias no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, assim como a etapa de delimitação e qualificação do pré-projeto de pesquisa, apresentando, a partir de tal realidade, uma proposta a ser desenvolvida *In Loco*.

O contexto presencial se destaca na pesquisa de modo relevante por ser, em si, historicidade, já que é composição humana, o qual, por ser historicidade e composição humana, é indiscutivelmente parte constituinte e significativa do nosso sujeito da pesquisa — professores e professoras da modalidade EJA —, os quais, segundo nos ensina Freire (2001), é antes de tudo um ser incompleto, sendo “[...] preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, [...] sociais, políticos etc., em que as possibilidades se dão ou não se dão [...]” (FREIRE, 2001, p. 171), já que tais condicionamentos são basilares de suas trajetórias, tendo sido, portanto, levantados via aplicação de questionário.

O contexto pandêmico, por sua vez, é fruto do contexto presencial, e como tal, tem nele suas raízes, através das quais nutre e produz seus novos frutos engendrados das memórias, sentimentos e aprendizagens decorrentes das conjunturas, regras e fatos históricos ocorridos pré-pandemia, gerando o que ficou conhecido como a nova realidade (2020), onde nosso sujeito da pesquisa passou a atuar. Durante o contexto pandêmico houve um realinhamento da pesquisa, deslocando a geração de dados para a aplicação de questionários e entrevistas via sistema *on-line*.

Esclarecemos, porém, que a pesquisa não tem enfoque comparativo, mas apenas situa os contextos de desenvolvimento da pesquisa em termos de cenários. Nesse sentido, salientamos a apresentação de trechos das enunciações dos sujeitos da pesquisa trazidas ao longo da tese, ora remetentes ao contexto presencial, ora ao contexto pandêmico — quando atuando na modalidade EJA. Em suma, esclarecemos que a pesquisa não adota a abordagem metodológica comparativa.

Desse modo, inseridos em uma nova realidade, tanto pesquisadora quanto o sujeito da pesquisa precisaram reaprender e se adaptarem à nova conjuntura, para, então, buscarem formas de atender seus objetivos a partir das imposições do atual contexto, já que:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. (FREIRE, 1979, p. 15).

A condição imposta de distanciamento do objeto, sua leitura, e o amadurecimento de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade trouxe à tona a determinação “de que o homem só é homem como ser social prático” (FREIRE, 2001, p. 77), e no entendimento da realidade das ações educativas como ações políticas, manifestadas a partir do desenvolvimento de uma práxis.

A práxis do professor<sup>1</sup>, dentre suas possibilidades, é por princípio a guia que permite a concretização do ato de educar. A educação é, por princípio, teleológica e objetiva mudanças de hábitos e alterações de pensamentos, os quais, nos espaços de educação formal, ocorrem mediados por planejamentos, proposições, atividades, modelos de educação adotados pela escola e, modelos de práxis desenvolvidas pelo professor.

A educação formal contemporânea, juntamente com os avanços tecnológicos, tem imposto aos professores e às professoras, há algumas décadas, novas formas de atuação, ou seja, novas formas de pensar, organizar e desenvolver a docência, já que, segundo nos orienta Santos (2018):

As chamadas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICEs) têm potencializado a convergência entre os espaços analógicos e os espaços digitais, transformando a educação e a comunicação em áreas fundamentais para a compreensão e a prática das literacias contemporâneas. (SANTOS, 2018, p. 20).

O termo literacias adotado por Santos (2018), no trecho acima, possui um sentido mais amplo do que apenas o domínio da escrita e da leitura. Ele evidencia a necessidade de se compreender a importância do que a autora indica como “convergência entre os espaços analógicos e os espaços digitais”, momento no qual, ao se fundir as áreas da educação e das tecnologias digitais, se efetivam propostas educativas contemporâneas, das quais, notabilizam-se os atos de ler, interpretar, compreender e responder textualmente, compondo utopicamente, momentos pelos quais podem-se concretizar a ação básica dos processos educativos: o diálogo.

Porém, destaca-se que tais processos — modelos de educação ofertados via sistema on-line<sup>2</sup> —, têm sua efetivação e manutenção diretamente relacionados a uma série de questões práticas como, por exemplo, o nível de desenvolvimento tecnológico, os padrões econômicos vigentes de oferta e acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), assim como,

---

<sup>1</sup> Ver redação dada Artigo 62, Lei nº 13.415, de 2017.

<sup>2</sup> A adoção da nomenclatura sistema on-line, que será adotada ao longo do corpo desta tese, busca abranger o variado repertório de nomenclaturas utilizados pelos sujeitos da pesquisa no que tange ao modelo de oferta no qual trabalham como, por exemplo: educação remota, EAD, ensino híbrido, ensino remoto, ensino remoto emergencial, entre outros.

as propostas ideológicas dominantes, com destaque ao modelo de sociedade idealizado a cada período.

A compreensão de que há propostas educacionais distintas, designadas a cada período e sociedade idealizada, tendo, porém, como característica comum ser um dos principais instrumentos de formação social do Estado, justifica-se a necessidade de atenção aos atuais modelos, entre os quais, se destacam os que possuem como principal suporte as TICs. Tal foco se dá devido ao surgimento de um contexto pandêmico como o que se instalou no Brasil a partir de março de 2020, gerando abruptas mudanças impostas em ritmo acelerado, porém, nem sempre adequadamente organizadas e ofertadas a todos, seja professor, seja aluno.

Entre os modelos de educação formal ofertados pelo Estado, os quais têm passado por mudanças significativas após o início da pandemia e a adoção das TICs de forma mais agressiva, destaca-se a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que embora seja uma modalidade comumente referenciada a partir do perfil de seus educandos e suas educandas, esse grupo, historicamente se configura como aqueles e aquelas que, fora da idade-série correspondente, e “[...] principalmente — pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional.” (PIERRO, 2017, p. 2), também deve ser pensado a partir de seus sujeitos professores.

Ou seja, deste modo, ao pensarmos no conjunto dos múltiplos cotidianos escolares, na categoria professor, em sua atuação em sala de aula e, na velocidade com a qual as TICs vêm sendo aperfeiçoadas e inseridas no sistema educacional, ganhado novas funções e sendo realinhadas a esse rico contexto, compreende-se que esse complexo conjunto se tornou, simultaneamente, a mola mestra do Estado, assim como, seu principal instrumento produtor, tanto do cidadão desejado, quanto de uma sociedade idealizada.

Porém, para se entender melhor esse processo, **gera-se a questão**: quais são as enunciações discursivas dos(as) professores(as), atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line antes e durante o ano pandêmico de 2020, e quais os traços das suas práxis social e política? Como se constituem as formações discursivas com traços de assujeitamento às ideologias dominantes, oscilações e posicionamentos críticos, conforme enunciados dos(as) professores(as)?

Para se obter tal resposta, entende-se que não pode haver dúvida sobre a real intencionalidade da questão ao longo desta leitura. Desse modo, optamos por esclarecer, desde já, que o termo “antes” presente na questão acima apresentada, assim como, presente na delimitação do sujeitos da pesquisa, entre outras citações adiantes trazidas, não possui caráter

comparativo temporal ou de alguma outra espécie (caráter utilizado nas pesquisas comparativas), mas sim um sentido delimitador ou explicativo referente à existência de uma historicidade fundante e estruturante do complexo conjunto ao qual nos referimos, conforme nomeado acima.

Diante do esclarecido, destaca-se que a resposta a nossa questão só pode ser encontrada pela compreensão, e na junção dos três eixos que a compõe, quais sejam: 1) O sistema educacional que, ao ser regido por um grande volume de normativos legais, funciona como máquina ideológico do Estado – lugar e meio de realização das ideologias das classes dominantes<sup>3</sup> (PÊCHEUX, 1995); 2) As TICs que se tornaram um dos principais suporte para a oferta do nosso atual modelo de educação formal, assim como instrumentos para disseminação das ideias e interesses das classes dominantes detentores do rico mercado das tecnologias de comunicação; 3) Nas enunciações e ações práticas do sujeito professor, engrenagem desse mega conjunto constituído e reconhecido como profissional da educação pela posse de diplomas — símbolo de concepções e ideologias —, e a quem cabe a função formativa dos sujeitos educandos, os cidadãos.

Porém, cabe lembrar que, segundo Freire (2001), o ser humano é um ser inconcluso, em constante evolução e possuidor de uma consciência que se altera a partir da leitura do mundo e do diálogo com seus pares. Essa condição, que é inerente ao homem, propicia mudanças de visão e comportamento diante do contexto histórico dado pelo Estado (frequentemente utópico), possibilitando a ocorrência de novos posicionamentos frente a uma realidade que comumente se apresenta determinante.

Assim, partimos da **hipótese interpretativa** de que a partir das enunciações discursivas dos (as) professores (as) em relação a seus contextos escolares e sociais, é possível compreender que os mesmos desenvolvem uma práxis social e política, apresentando, também, enunciações reveladoras de uma conduta correspondente ao conceito de homem comum discutido por Vázquez (2011). Tais posicionamentos indicam um comportamento com traços alinhado às ideologias dominantes, sobre as quais a maioria dos (as) professores (as) vêm atuando, exaustivamente, com a maior das boas intenções, com formações discursivas oscilantes em relação à EJA no sistema on-line, em contextos escolares e realidades sócio-históricas desafiadoras.

---

<sup>3</sup> Segundo Pêcheux (1995, p.144), “os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante [...] mas sim que eles são seu lugar e meio de realização.

Na busca por tais enunciações e manifestações, nos coube a proposição e o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, tendo como principais teóricos Vázquez (2011) e suas conceituações sobre os modelos de práxis política, práxis social e o homem comum; Freire (2001, 2018), referente ao sujeito professor enquanto ser inconcluso e político, e os conceitos de tema-problema, situação-limite e inédito viável; Triviños (1987), para a elaboração e aplicação dos questionários, entrevistas e triangulação de dados; e Pêcheux (1995), para análise de discursos, entre outros.

Para a realização da presente pesquisa foi estipulado como **objetivo geral**: compreender criticamente as enunciações discursivas dos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, em condições históricas dadas - antes e durante o ano pandêmico de 2020-, ocasionado pela Covid-19, traços correspondentes modelos de práxis desenvolvidas quando atuando em seus contextos. Para tanto, e para o auxílio à concretização do objetivo geral, delimitou-se como **objetivos específicos**:

- 1) Conhecer o perfil do conjunto dos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021, quando atuando no sistema educacional brasileiro.
- 2) Conhecer, a partir dos traços indicativos presentes nas enunciações dos sujeitos da pesquisa, informações sobre a posse ou utilização de equipamentos para o trabalho docente na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021.
- 3) Compreender o processo histórico normativo da modalidade EJA, e o histórico normativo de inserção das TICs na oferta da modalidade EJA;
- 4) Identificar a presença, ou ausência, de teóricos norteadores da área da educação no desenvolvimento dos planejamentos e das atividades desenvolvidas por professores e professoras atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021.
- 5) Identificar percepções e ações correspondentes aos conceitos de tema-problema, situação-limite e inédito-viável desenvolvidas por professores e professoras atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, antes e durante o ano pandêmico de 2021, junto à comunidade escolar.

Ao responder tal questão, considera-se que a pesquisa possa agregar novos dados e entendimentos no que tange ao desenvolvimento da docência por professores e professoras da modalidade EJA, e, deste modo, afirmar a tese já anunciada anteriormente.

## 1 PARADOXOS PROVOCATIVOS

Neste capítulo são apresentados alguns dos paradoxos ocorridos ao longo dos anos de 2014 a 2021, tratando-se de fatos e contextos alterados, ou em oposição uns aos outros, entre os quais, tanto motivaram como foram determinantes para as escolhas e ações praticadas no desenvolvimento da presente pesquisa.

O primeiro subitem apresenta as principais modificações ocorridas após a escrita da dissertação intitulada *Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICEs* — desenvolvida no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB —, que se constitui como fonte primária desta proposta e na qual foi apresentado o interesse maior de todo esse processo: os educandos da modalidade EJA. De forma breve, são delimitados os dois contextos por meio dos quais a pesquisa foi desenvolvida e suas relevâncias. Em conclusão, são indicados os demais estudos que integram a presente pesquisa, e na composição o bojo desse texto, objetivando uma melhor compreensão dos contextos históricos e dados dos sujeitos da pesquisa.

No segundo subitem, que se refere a esta pesquisadora, estão descritas as trajetórias e as experiências ocorridas entre os anos de 2014 a 2021, que se tornaram guia para todas as ações desenvolvidas, desde então, objetivando a conclusão da pesquisa.

No terceiro subitem são introduzidos alguns teóricos e críticos das TICs, dados quantitativos gerados pelo Censo da Educação Básica (2018, 2020) e algumas análises referentes à modalidade EJA.

### 1.1 Contextualizando a pesquisa

Quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa estar em permanente situação de estudo, dando-se conta de que o saber a que chega é resultante de um longo processo de construção, apoiado em supostos epistemológicos, práticas metodológicas e específicas e técnicas operacionais pertinentes (conjunto de posturas e práticas que constituem o pesquisar). (SEVERINO, 2009, p. 120).

Para a compreensão dos processos da pesquisa, que adiante será apresentada, gostaria de mencionar duas questões: em primeiro lugar, embora a presente pesquisa seja desenvolvida na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line, tendo como sujeitos professores e professoras, e como objeto a práxis, sua origem está alicerçada na modalidade EJA presencial, junto aos jovens educandos e seus discursos, captados e analisados ao longo dos anos de 2015 e 2016, resultando em uma dissertação.

Em segundo, cabe o esclarecimento de que tal processo ocorreu em dois cenários significativamente distintos, sendo o primeiro doravante nomeado como contexto presencial, e o segundo como contexto pandêmico, tendo o mês de março de 2020 estipulado como marco divisor entre um e outro.

O contexto presencial abrange todo o período no qual predominou a oferta de aulas presenciais no sistema educacional brasileiro, correspondendo também à fase na qual foram cursadas as disciplinas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB, assim como, a etapa de delimitação e qualificação do pré-projeto de pesquisa — a partir de tal realidade, sendo apresentada, naquele momento, uma proposta a ser desenvolvida *In Loco*. O contexto presencial se destaca na pesquisa de modo relevante por ser em si historicidade, já que é composição humana e, por ser historicidade e composição humana é indiscutivelmente parte constituinte e significativa do nosso sujeito da pesquisa.

O contexto pandêmico, por sua vez, é fruto do contexto presencial, e como tal, tem nele suas raízes através das quais nutre e produz seus novos frutos engendrados nas memórias, sentimentos e aprendizagens decorrentes das conjunturas, regras e fatos históricos ocorridos pré-pandemia. Esse processo descrito gerou o que ficou conhecido como a *nova realidade* (2020), a partir da qual, tanto o sujeito da pesquisa, quanto a pesquisadora passaram a atuar.

Nessa trajetória (2015 a 2022) surgiu uma grande quantidade de indagações<sup>4</sup>, as quais, embora relevantes, não cabem aqui a citação em seu conjunto. Porém, a partir de um dado momento, do qual decorre a aquisição e a compreensão de novos conhecimentos teóricos — determinantes para o entendimento e para a alteração de minha prática<sup>5</sup> docente, juntamente com os novos indicativos políticos que norteiam o futuro da EJA —, algumas questões se sobrepuseram a outras, dentre elas: por que determinados conteúdos não são obrigatórios, por exemplo, a práxis, e, portanto, não integram o currículo de todas as licenciaturas?

Indico tal questão motivada pelo espanto e pela surpresa, assim como pelos indicativos de desconhecimento acerca do tema “práxis”, expressado pela maioria dos ouvintes<sup>6</sup> em

---

<sup>4</sup> “Para que ocorra a leitura do mundo, o homem necessita se conscientizar de sua condição verdadeira, atualizando e compreendendo sua realidade direta, o contexto no qual está inserido, e os modelos de relações desenvolvidos entre ele e o mundo, e ele e os demais homens.” (SOUZA, 2019, p. 381).

<sup>5</sup> Início, utilizando o termo “prática docente” e não práxis docente – como será utilizado adiante –, pela consciência de uma teorização mediana no desenvolvimento das atividades em sala de aula, ou seja, pelo desenvolvimento de atividades embasado em teóricos, com destaque a Freire, porém, com um nível de conhecimento teórico atualmente avaliado como fraco, e sem conhecimento real do contexto no qual iniciava. Destaco, ainda, que os termos prática e práxis serão por mim adotado e ao longo do texto utilizados, de acordo com as conceituações de Vázquez (2011), não incluindo a adoção desses conceitos a todos os demais autores com os quais busco por dialogar.

<sup>6</sup> Embora os eventos tenham sido da área das artes, os ouvintes presentes, conforme comentado à época, tinham suas graduações ou licenciaturas em outras áreas — História, Geografia, Arquitetura, entre outras.

apresentações de comunicações, congressos, seminários e cursos de formação de professores, dos quais participei neste período, cujos trabalhos tiveram como eixo central a práxis docente.

Talvez, uma primeira resposta para tal questão possa ser configurada a partir da fala da professora Silva (2018), a partir de suas análises referentes a formação dos professores, e que serão apresentadas mais adiante. Embora a formação de professores não seja o foco da presente pesquisa, a existência de tal viés justifica-se, por apresentar-se determinante em nosso sujeito.

Em segundo lugar, gostaria também de mencionar que, embora alguns estudos (a serem apresentados na sequência) pareçam inicialmente desconectados do foco central da presente pesquisa — por estarem situados à margem da verticalização exigida em uma pesquisa de doutorado como, por exemplo, a já citada questão relativa à formação de professores, incluindo os dados quantitativos indicados pelo Censo Escolar 2018, assim como os norteadores políticos para a modalidade EJA —, os mesmos são mantidos como um algo a mais do que “pano de fundo” na presente discussão, sendo esse entendimento baseado em Triviños (1987), ao nos esclarecer que os diversos componentes, ora presentes nos contextos sociais, políticos e educativos do nosso sujeito, são determinantes para sua atuação.

## 1.2 Vivenciando a pesquisa

O discurso escrito é um produto estranho, que se inventa, no confronto puro entre aquele que escreve e "o que ele tem a dizer", à margem de qualquer experiência direta de uma relação social, à margem também dos constrangimentos e das solicitações de uma demanda imediatamente percebida, que se manifesta por todo tipo de signos de resistência ou de aprovação. (BOURDIEU, 2004, p. 9).

Ao longo dos anos de 2014 a 2017 trabalhei em uma escola pública — polo da modalidade EJA — onde, simultaneamente, nos anos de 2015 e 2016, desenvolvi minha pesquisa de mestrado<sup>7</sup> com um grupo de nove educandos com idade entre 17 e 24 anos. A pesquisa buscou, entre outros pontos, conhecer quais eram as funções atribuídas pelo grupo às então denominadas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICES)<sup>8</sup>.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, no Centro Educacional 2/C2 — ou Centrão, como era popularmente conhecido, na cidade de Taguatinga/DF — com aplicação de uma série de entrevistas individuais e em grupo; aplicação de questionários a um grupo de sete professores; adoção de dados colhidos de modo informal junto à equipe técnica, educandos

---

<sup>7</sup> Dissertação: Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES. (SOUZA, 2016).

<sup>8</sup> TDICES foi à sigla utilizada no corpo da dissertação (SOUZA, 2016), sendo agora, ao longo desta proposta, retomado o termo Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs).

e professores não participantes da pesquisa; visitas e geração de dados no laboratório de informática; análise do Projeto Pedagógico Político (PPP/2015/2), do semestre em questão<sup>9</sup>.

No papel de docente e pesquisadora na mesma escola, porém, sem licença para estudos, não tenho dúvidas de que o convívio quase que diário com os jovens participantes como sujeitos da pesquisa propiciou uma melhor compreensão das questões subjetivas ocorridas durante as entrevistas, ou mesmo dos “perdidos<sup>10</sup>” que os educandos me davam.

A percepção das subjetividades e a confiança que a proximidade gerou possibilitaram um bom grau de liberdade em relação às manifestações verbais e gestuais dos educandos, em todos os momentos nos quais nos encontrávamos, favorecendo o surgimento de perguntas e comentários extras aos tópicos pré-estabelecidos por mim para a aplicação das entrevistas, assim como, um bom processo de análises contextual por parte do grupo.

Ou seja, embora haja questionamentos por alguns autores e pesquisadores acerca da proximidade entre meu papel de pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa, percebo que foi a partir dessa realidade que, em alguns momentos, o trato permitiu manifestações e análises por parte dos educandos, transformando-se em “afirmativas independentes<sup>11</sup>”.

Por não corresponderem diretamente às questões de pesquisa, incluindo o fato de só terem surgido após estabelecida uma relação mais amigável entre pesquisadora e grupo, as afirmativas independentes podem ser mais bem entendidas de acordo com as palavras de Pierre Bourdieu (2004, p. 153) ao indicar que “[...] os meios que se é obrigado a empregar para construir o espaço social e para torná-lo manifesto podem esconder os resultados que eles permitem alcançar [...]”.

Nesse sentido, “os meios” aos quais o autor se refere são os modos de geração de dados (assim como da escrita) — e demais possibilidades de apresentação, tanto dos dados de pesquisa como das análises, as quais, ao serem lidas posteriormente pelo próprio pesquisador ou público interessado, podem destacar ou gerar determinados olhares que privilegiam algumas questões em detrimento de outras de igual ou mais importância.

Assim, somente após o período de imersão para a conclusão do texto, defesa da dissertação e sua releitura, ao revisitar as afirmativas independentes trazidas pelos educandos, foi possível construir um novo olhar sobre as mesmas, destacando alguns entendimentos relevantes que os educandos possuíam em relação às TICs no contexto escolar.

---

<sup>9</sup> Na EJA, cada semestre corresponde a um ano.

<sup>10</sup> “Perdido” ou “deu um perdido” são termos utilizados pelos educandos para indicar sua ausência em um agendamento.

<sup>11</sup> Afirmativas independentes termo utilizado pela pesquisadora para indicar *insights* ocorridos por parte dos educandos, ou da pesquisadora durante as entrevistas.

Uma das análises — leitura do mundo e conscientização — desenvolvidas pelo grupo de educandos (as)<sup>12</sup> corresponde à afirmativa espontânea, relativa ao modelo de oferta das TICs adotado pela escola e exposta ao final do conjunto de entrevistas em grupo, conforme o trecho indicado abaixo:

Helga: [...] então, pelo que vocês veem colocando **ao longo das entrevistas entende-se que**, se aqui na nossa escola, se não tivesse o Laboratório de Informática, se não tivesse um sinal de *Wifi* ou de internet... faria diferença ou, do jeito que elas são dadas ((indicadas pelos professores)) não faz a menor diferença ter?

JL: Não faz diferença não, professora.

MA: Não faz diferença.

Lz: Para mim não faz diferença.

PH: Nenhuma. Não faz diferença.

PC: Para mim não.

(SOUZA, 2016, p.117, grifo nosso)

Diante do exposto, é preciso esclarecer que — embora as afirmativas elaboradas pelos educandos sejam apenas frases curtas, podendo, aparentemente, parecer uma resposta direta ao meu questionamento — o trecho destacado corresponde a uma informação surgida ao final de um conjunto de atividades (estudos, agendamento, aplicação das primeiras entrevistas em grupo e individual), tratando-se, portanto, de uma revelação espontânea e fruto de um processo de pesquisa, o qual se destaca pelo caráter crítico ao contexto escolar em questão.

Assim, diante das afirmativas acima apresentadas, e após um segundo processo de análises dos demais dados coletados<sup>13</sup>, novos desenlaces culminaram em uma singular apreciação, qual seja: o choque entre o modelo adotado para o uso das TICs pelo grupo de professores (as), o qual, avalizado pelo silêncio dos educandos e das educandas em sala de aula, manteve, ao longo do semestre, a adoção das TICs de modo limitado<sup>14</sup>, versus a compreensão crítica trazida pelo grupo de educandos/as nos discursos apresentados durante uma das entrevistas.

A partir de então, a contradição observada passou a ser analisada pelos seguintes questionamentos: por que, no discurso do grupo de educandos (as), mesmo havendo uma boa estrutura na escola para a oferta das TICs, agregada à valorização por parte da coordenação para

<sup>12</sup> Conceito de leitura do mundo e conscientização de Paulo Freire (2018).

<sup>13</sup> Alguns dos dados coletados: 1) Os professores utilizavam os instrumentos tecnológicos em sala de aula basicamente para a exposição dos conteúdos; 2) A quase total ausência de pedidos de pesquisas via *internet* pelos professores das disciplinas; 3) A ausência de propostas para a ocupação do Laboratório de Informática, tanto por parte da coordenação da escola quanto por parte dos professores das disciplinas e dos professores responsáveis pelo laboratório de informática, entre outros.

<sup>14</sup> O uso das TICs de modo limitado está apresentado nas análises dos dados da dissertação em questão.

trabalhos que as adotassem, as utilizações das TICs em sala de aula eram avaliadas como indiferentes?

Em contrapartida, outros dados colhidos — via aplicação de questionários junto a um grupo de sete professores, os quais, na ocasião, lecionavam na mesma escola — indicaram um grupo com boa experiência em sala de aula presencial (ensino regular e EJA), o que foi analisado como um ponto positivo para a aprendizagem.

Porém, ao relacionar tal dado aos dados anteriores, agregados aos indicativos de boa estrutura física da escola (espaço físico e manutenção) e ao aval da comunidade — relativo aos investimentos e adoção das TICs no ambiente escolar — indicado nas reuniões dos pais, além da organização formal e planejamento do ensino e, principalmente, jovens seduzidos pelas TICs —, surgiu a questão: por que o processo de ensino aprendizagem (domínio de conteúdo, permanência na escola e aprovação nas disciplinas) não ocorria em um nível desejado<sup>15</sup>?

Assim, os questionamentos supracitados e as contradições apresentadas ocorridas a partir dos discursos dos educandos e das educandas, versus um padrão de pensamento que avaliava e acobertava o modelo de adoção das TICs praticado em sala de aula pelo grupo de professores (as), passaram guiar as minhas ações, e que se seguiram após a defesa da dissertação, porém, ressaltado, não foram os únicos.

Um novo gatilho se deu ainda no contexto presencial, extra escola, ocorrendo no campo das políticas educacionais que norteiam a oferta da EJA. Durante o Governo Temer (2016) houve uma expansão da oferta da modalidade via sistema on-line<sup>16</sup> a partir da reforma sancionada em dezembro de 2017, tendo suas diretrizes estabelecidas na Resolução nº 1, de 02/02/2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), informando que:

Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. (CNE, 2016, n.p.).

A incoerência presente na ampliação da oferta da modalidade EJA via sistema on-line em relação a enunciação dos (as) educandos (as) soou como um alerta que indicava uma

---

<sup>15</sup> Dados do Censo Escolar 2018 indicam o alto índice de abandono e reprovação entre os jovens da EJA, contradizendo a ideia de nível desejado, o qual seria um alto nível de permanência e aprovação.

<sup>16</sup> Na LDB, Art. 80, já havia como normativo a definição: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

possível ampliação das lacunas já existentes entre o modelo de adoção das TICs em sala de aula, e o favorecimento da aprendizagem.

Desse modo, ao olhar para trás e repensar sobre o tempo e espaço vividos no Centro Educacional 2, Taguatinga-DF, no qual estiveram presentes praticamente todos os critérios necessários para uma boa aprendizagem, sendo tal oferta questionada pelo grupo de educandos (as) e, ao pensar a partir do primeiro semestre de 2017, sobre a expansão de propostas educacionais que possuam as TICs como veículo ou espaços educativos, verificou-se a necessidade de um novo olhar, em um primeiro momento mais ampliado sobre todo o contexto em questão, porém, em um segundo momento redirecionado para a atuação dos professores e das professoras, em sala de aula, na modalidade EJA e no sistema on-line.

### **1.3 Ampliando o cenário e seus norteadores para além dos muros da escola**

Os fatos relatados anteriormente, embora, a princípio, pertençam a uma realidade específica, ocorrida no contexto presencial, tornaram-se questões norteadoras da atual pesquisa, visto que “[...] os estudos da realidade contemporânea podem tornar-se facilmente uma série de fatos desconexos e com frequência insignificantes, se relacionados apenas com ambientes de pequena escala.” (MILLS, 1968, p. 31).

Desse modo, ao projetar a realidade anteriormente apresentada, assim como as questões formuladas para além dos muros de uma escola, na qual havia um modelo de educação formal ofertado presencialmente, nos chamou a atenção os estudos coletivos apresentados por Sancho e Hernández (2006), em *Tecnologias para transformar a educação*<sup>17</sup>, no qual está apresentada a oferta de um curso intitulado *Tecnologias da informação e Prática Docente: cenários da escola do amanhã*<sup>18</sup>.

As questões trazidas por Sancho e Hernández (2006), quando pensadas para o cenário brasileiro como um todo, indicam uma grande correspondência ao que foi observado no contexto escolar no qual eu atuava. Por exemplo, segundo Sancho e Hernández (2006), os investimentos financeiros e estruturais ocorridos ao longo de décadas para a implantação e uso das TICs no sistema educacional não bastam para garantir um real aproveitamento do seu potencial, tampouco servem como garantia de favorecimento nos processos cognitivos, os quais, hipoteticamente, se traduziriam em melhoria da aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Nos oito artigos que compõem o livro, são debatidos os avanços ocorridos na educação após a inserção das TICs no cotidiano escolar; as TICs na vida cotidiana; propostas pedagógicas; a importância da estrutura física das escolas; dificuldades e nível de êxito em sua aplicação.

<sup>18</sup> Curso organizado a convite do Universidade Internacional a Andaluzia, sede de *La Rábida*.

Para um melhor entendimento dessa questão, cabe observar alguns dados apresentados no Censo da Educação Básica Brasileiro. Embora não haja no Censo variáveis que nos deem essa resposta de forma muito clara, algumas evidências e tendências podem ser observadas, a exemplo do uso das TICs pelas escolas e do número de matrículas na modalidade EJA.

No que se refere à adoção das TICs, os indicativos de grandes investimentos em relação a sua implementação ficam evidentes quando se observa o grande número de escolas do sistema educacional que possuem Internet Banda larga e laboratórios de informática montados, conforme pode-se observar nos dados da Tabela 1.

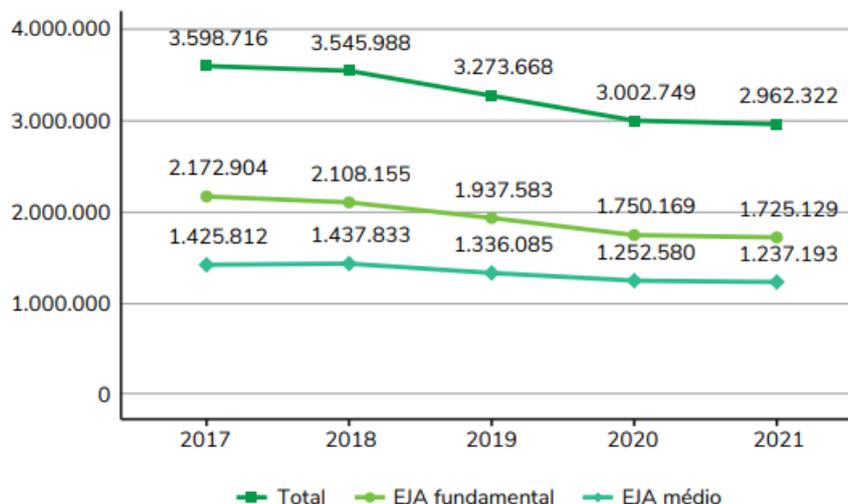
Tabela 1 — Uso de recursos tecnológicos nas escolas de ensino fundamental e médio

Proporção de Escolas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020
Internet	99,3%	99,8	93,5%	95,8	85,9%	92,9	98,7%	99,3
Banda larga	95,1%	98,2	80,8%	80,4	70,2%	78,1	94,1%	92,5
Lab. De informática/ Internet para alunos	98,8%	98	81,8%	64,6	64,4%	46,4	68,4%	69,8

Fonte: Censo da Educação Básica, 2018, RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR 2018 e 2020.

Os dados acima apresentados indicam um grande investimento em TICs, destacando-se aquelas da esfera federal. Entre os dois anos apresentados na Tabela 1, percebe-se a constância da situação, a não ser pela queda da proporção de escolas com laboratório de informática nos âmbitos estadual e municipal. Porém, apesar dos dados indicarem uma realidade promissora, do ponto de vistas da estruturação física das escolas para o acesso dos alunos ao sistema on-line — questão que deveria se refletir no aumento de matrículas, na permanência e conclusão dos estudos —, o que se observa é a queda do número de matrículas, conforme indicado no Gráfico 1:

Gráfico 1 — Matrículas na modalidade EJA entre os anos de 2017-2021.



Fonte: Resumo técnico. Centro Escolar da Educação Básica 2021, p. 30.

Ou seja, já que os investimentos em TICs são comumente justificados a partir da capacidade de sua sedução junto ao grupo de educandos (as), ao abordar o seu poder de inserção social e os interesses governamentais, cabe um olhar mais atento aos indicativos de matrícula, que devem ser vistos como importantes critérios avaliativos da funcionalidade das TICs e do modo como as mesmas estão sendo ofertadas no ambiente escolar, sobretudo, no decurso de um contexto pandêmico.

Desse modo, retornando aos dados oferecidos pelos Censos Escolares 2017 e 2021, os quais, de acordo com o site oficial do Inep, adotaram o método de “declaração”<sup>19</sup> para captação de dados relativos ao grupo de educandos (as) da EJA, é possível observar uma queda de 1,3% no número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos atingindo a marca de 3 milhões, em 2021, apesar de ter havido aumento nos investimentos em relação à oferta das TICs.

Cabe destacar que a diminuição no número de matrículas não representa, embora possa parecer, uma diminuição do quantitativo de educandos (as), perfis que, por diversos motivos, se tornam inadequados (as) à idade-série correspondente, assim como, ao adquirirem novamente a idade-série correspondente, não correspondem ao indicativo de um movimento de retorno dos jovens da EJA para o sistema regular. Tal fato que reconfiguraria um feliz retrocesso

<sup>19</sup> Segundo apresentado no site do Inep, o Censo Escolar de 2021 adota o método de “declaração” para a geração de dados, com o procedimento dividido em: 1) na matrícula, onde são levantados dados relativos ao “estabelecimento de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula” e; 2) Situação do Aluno, onde são analisados dados referentes ao “movimento e rendimento escolar dos alunos”. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>)

no fenômeno da juvenilização da EJA (MELLO, 2009) apenas reafirma a ocorrência no aumento de jovens e adultos que não conseguiram concluir o segundo grau, fato confirmado estatisticamente no Censo da Educação Básica 2021, conforme indicado no Gráfico 2.

Gráfico 2 — População de 5 a 17 anos que não frequenta escola (BRASIL, 2021).



Idade em anos.

Fonte: Censo Escolar 2021 — Divulgação de resultados — slide nº 5, 2022.

Os dados anteriormente apresentados, e que devem ser analisados a partir das trajetórias dos educandos e das educandas no contexto brasileiro, se alinham aos estudos apresentados por Sancho e Hernández (2006), confirmando que: 1) A adoção das TICs não basta como atrativo ou incentivo para a presença dos educandos e das educandas na escola, seja no sistema presencial, seja no sistema on-line; 2) A ocorrência de um real abandono<sup>20</sup> da escola por parte do perfil descrito, ao longo do semestre, ou em relação ao semestre seguinte, é motivado pelas dificuldades de aprendizagem ou pela incompatibilidade entre horário de trabalho e estudo; 3) A diminuição de matrículas pode ocorrer motivada pela inadequação dos métodos de ensino adotados pelos professores e pelas professoras, tanto no sistema formal de ensino, modalidade presencial, quanto no sistema formal de ensino, modalidade on-line; 4) Pelo tipo de práxis, ou pelo desenvolvimento de uma conduta correspondente ao conceito de homem comum por parte dos professores e das professoras em sala de aula presencial ou on-line, conduta que mantém o

<sup>20</sup> Nos documentos Inep/2022 há a adoção do termo *taxas de insucesso* para indicar as taxas de reprovação somadas dos abandonos.

*status quo* vigente e inadequado<sup>21</sup> aos interesse dos educandos e das educandas, quando focada nas possibilidades de avanços sociais.

Ou seja, embora, a princípio, tudo pareça estar de acordo com o necessário para o desenvolvimento de um bom processo de aprendizagem, algo permanece obscuro na estrutura do ensino educacional, tornando-se barreira para a condição supostamente desejada: a oferta de uma educação pública de qualidade que medeie juntos aos educandos e às educandas, o desenvolvimento da leitura do mundo, do diálogo e da conscientização, conforme nos ensina Freire (1989), propiciando, assim, uma melhor preparação para a vida em sociedade como sujeitos em condição de acesso ao mercado do trabalho e, como cidadãos ativos em suas comunidades.

#### **1.4 Os professores e as professoras da EJA e a adoção das TICs no sistema educacional: contexto presencial e contexto pandêmico.**

A princípio, a EJA é uma modalidade de educação que atende jovens e adultos<sup>22</sup> em idade-série não correspondente, tendo como objetivo proporcionar a inserção social de uma parcela significativa da população, a qual, por diversos motivos, encontra-se socialmente marginalizada, assim como, por questões de estudos (certificação mínima exigida para o desempenho de determinadas funções) encontra-se fora do mercado de trabalho ou temporariamente impossibilitada de avanços no que se refere à carreira profissional.

Para que esse processo se efetue, a escola, que “[...] tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 130), deve mediar junto aos educandos conhecimentos curriculares entendidos como necessários para a inserção social desse grupo.

Diante desse entendimento, ou seja, “diante deste denominador comum” que é o processo de expansão do ensino formal presencial, via sistema on-line, em conjunto com o desenvolvimento do aparelho econômico, Mills (1968) destaca que, ao pensarmos em certos contextos de modo mais amplo, podemos observar que:

[...] os interesses intelectuais mais gerais tendem a penetrar [...] na área em questão  
[...] serem formulados, ali, com mais agudeza, e quando assim formulados, considera-

<sup>21</sup> Ver capítulo 2, *Por que Dizemos que Somos a Favor da Educação se Optamos por Um Caminho que Deseduca e Exclui?* (HERNANDEZ, 2006).

<sup>22</sup> Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica /Inep/2021, 53,7% dos alunos matriculados na EJA possuem menos de 30 anos, ou seja, há uma predominância de jovens.

se que chegaram se não a uma solução, pelo menos a uma forma proveitosa de serem levados à frente. (MILLS, 1968, p. 21)

Nessa linha de raciocínio, pode-se compreender a proposição e a naturalização do processo de expansão e transformação das escolas presenciais para o sistema on-line ou, dito de modo mais específico, ações de transposição do sistema formal de educação no modelo presencial para o sistema formal de educação no modelo on-line, iniciado mesmo antes da pandemia causada pela Covid-19.

Tal empreendimento busca atender aos interesses intelectuais de grupos dominantes, assim como suprir o comércio das novas tecnologias e proporcionar o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso das TICs como instrumento de aprendizagem ou como atualmente utilizadas: espaços escolares que pressupõe um domínio técnico no seu uso — questões turbinadas no contexto pandêmico, conforme nos orienta Saviani (2021), ao afirmar que:

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (SAVIANI, 2021, p. 38).

Assim, entre algumas estratégias formuladas para a busca de soluções, ou para o alcance de novas habilidades doravante necessárias, objetivando atender a expansão acelerada da EJA na modalidade presencial para uma oferta via sistema on-line, identifica-se a proposição de projetos educativos de inserção tecnológica, tanto no sistema presencial desenvolvidos em sala de aula ou no laboratório de informática; via cursos institucionalizados apresentados como temáticas ou conteúdos nos PPP das escolas; vídeos e tutoriais independentes ofertados na rede on-line, assim como seu direcionamento a partir da efetivação de políticas públicas que privilegie sua expansão.

Behar (2009), em suas análises, fortalece as ideias acima reveladas, ao afirmar que na educação ocorreram mudanças resultantes da inserção das TICs de modo inverso do modelo tradicional para a adoção de novas propostas, ou seja, de dentro para fora, destacando que a oferta da educação via sistema on-line:

[...] possui instrumentos capazes de transformar a educação brasileira. Acredita-se que, sem o uso intensivo de tecnologia, as instituições brasileiras não terão condições de atingir todo o seu leque de formação/capacitação na educação. Todavia, isso requer o estudo de propostas teórico-metodológicas e uma ampla divulgação de experiências

em EAD, bem como uma reflexão das mesmas e de suas possibilidades. (BEHAR, 2009, p. 17).

Diante dos avanços anunciados, a partir das mudanças impostas pela pandemia causada pela Covid-19 e, das radicais conversões propostas e ocorridas a curto e médio prazo na modalidade EJA presencial, destacando-se a possibilidade de oferta do ensino via sistema on-line no Ensino Médio (EM) na EJA — de até 20% no diurno, 30% no vespertino e, até 80% no noturno —, torna-se necessário o entendimento que, “[...] a maioria das pessoas que vive no mundo tecnologicamente desenvolvido tem um acesso sem precedentes à informação; isso não significa que disponha de habilidades e do saber necessário para convertê-los em conhecimento [...]” (SANCHO, M<sup>a</sup>., 2006, p. 18).

Para a autora “[...] a história recente da educação está cheia de promessas rompidas; de expectativas não-cumpridas, geradas ante cada nova onda de produção tecnológica (do livro de bolso ao vídeo ou ao próprio computador) [...]” (SANCHO, M<sup>a</sup>., 2006, p. 19). Essa afirmativa, revela a ocorrência do mesmo fato (promessas rompidas), por diversas vezes indicado pelo termo “cheia”, levantando a necessidade de investigação do porquê, ou de quais seriam os fatores existentes nos contextos anteriores que se repetem ou se readaptam de acordo com cada nova realidade, funcionando como entraves, gerando, assim, o rompimento das promessas educacionais.

Talvez, alguns desses entraves existentes estejam diretamente relacionados à falta de conhecimento sobre o público para o qual tais propostas estejam sendo direcionadas, o que implicaria em mais investimento em pesquisas, como exemplo, as que delimitam o(s) perfil(s) do público em questão e, conseqüentemente, o desenvolvimento de metodologias, métodos e a produção de material didático correspondente a sua(s) realidade(s); Talvez esteja na carência de uma capacitação adequada para todos aqueles que vão estar diretamente à frente — na linha de “combate” — para a aplicação “da nova onda” tecnológica, e nova formação social proposta para os educandos e as educandas da modalidade EJA; ou, talvez, esteja no âmbito dos interesses políticos, cuja a origem está determinada por uma ideologia dominante, a qual se propaga via os aparelhos ideológicos do Estado como, por exemplo, o sistema educacional, atendendo aos interesses econômicos e de classes, ou, ainda quem sabe, mais assertivamente, na conjunção de todos esses fatores.

O fato é que, embora a EJA tenha, ao longo de sua história, permanecido em constantes rearranjos<sup>23</sup> sem atingir um nível satisfatório como solução educacional para as classes populares, uma nova possibilidade — a adoção das TICs — se apresentou com ares de salvaguarda, de forma acelerada, sem que, contudo, tenha havido igual conduta para preparação junto ao grupo de professores (as) e grupo de educandos (as). Para Maria Sancho (2006, p. 22), “[...] o que mostra essa facilidade de adaptação das TICs às diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesma, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico.”

Acerca das adaptações realizadas pelos professores e pelas professoras para a adoção das TICs nos processos de aprendizagem, cabe lembrar o caso, inicialmente apresentado, no qual a crença nas TICs como objeto inquestionável e favorecedor dos processos cognitivos revelava-se pela ausência de questionamentos sobre o modelo de sua adoção, independentemente da ação do professor — fato diagnosticado nos discursos dos educandos e das educandas, assim como nos indica Maria Sancho (2006, p. 22) ao afirmar que: “[...] professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las — as TICs —, as suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem [...]”, sendo essa afirmativa complementada por Manuel Area (2006), ao expor que:

[...] A inovação tecnológica, se não é acompanhada pela inovação pedagógica e por um projeto educativo, representara uma mera mudança superficial dos recursos escolares, mas não alterará substancialmente a natureza das práticas na escola.” (AREA, 2006, p. 169).

As análises supracitadas chamam a atenção para a possibilidade da ocorrência de apenas mais um novo modismo, agora impulsionado pela necessidade de isolamento causada pela pandemia da Covid-19. Deste modo, caso não haja uma preparação junto aos professores e às professoras, em breve tempo, poderemos estar diante de mais uma promessa rompida, no que se refere às TICs e à melhoria na educação.

Saviani (2021) nos lembra a importância da tríade forma-conteúdo-destinatário, ressaltando que “[...] pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. “[...] Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto [...]” (SAVIANI, 2021, p. 39). Assim, embora não seja

---

<sup>23</sup> Rearranjos é o termo adotado por Rummert e Ventura (2007) ao analisarem o histórico da EJA, apontando que: “[...] representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital [...]”. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 30).

a proposta aqui intencionada, destaca-se a relevância de pesquisas que medeiam debates com a temática: a adoção das TICs no espaço escolar e suas diversas possibilidades de empregabilidade, pontuando a velocidade na qual a oferta constante de novos aplicativos e programas ocorrem e qual seria a preparação do público-alvo — os educandos e as educandas, assim como dos professores e das professoras para essa realidade.

Um bom exemplo é a pesquisa desenvolvida por Miranda (2017), intitulada *O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático*, cujo foco buscou conhecer de que forma os docentes utilizam o aplicativo *WhatsApp* em suas atividades pedagógicas. Por meio de questionário eletrônico, foram “ouvidos” 105 professores com perfil e formações diversas, assim como moradores de diferentes regiões do Brasil. Como conclusão, foi destacado que “[...] quando há engajamento, preparação e planejamento docente [...] o *WhatsApp* tem potencial para tornar-se aliado pedagógico [...]” (MIRANDA, 2017, p. 5), destacando que, para os docentes:

[...] as relações entre tecnologia e ensino é muito mais complexas do que alguns estudos podem fazer supor. No entanto, independentemente do grau de complexidade, é possível concluir que, mesmo não havendo um modo único de utilizar algum recurso, o importante é trabalhar com coerência em relação ao que se acredita serem escolhas acertadas. (MIRANDA, 2017, p. 105).

Tais análises destacam que alguns perfis de docentes desenvolvem seu próprio modo de atuação em sala de aula quando o assunto é tecnologia e educação, ocorrendo apenas o desenvolvimento de atividades ou de uma prática docente, e não uma práxis, já que há indicativos de um esvaziamento teórico em oposição à valorização de um fazer experimental individual, talvez apoiado na crença das TICs como objeto inquestionável e favorecedor dos processos cognitivos.

A ideia de esvaziamento teórico é aqui inicialmente pensada como o abandono, ou o esquecimento de determinados conteúdos (teóricos, conceitos e métodos) que tenham sido trabalhados a época da licenciatura, ou ao longo da docência (formação continuada), porém, em um segundo momento, compreendida a partir dos estudos apresentados pela professora Silva<sup>24</sup> (2018, p. 9), suas análises referentes à LDB nº 9.394/1996 destacam que “[...] as concepções de formações de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista [...]”.

---

<sup>24</sup> Segundo estudos apresentados em Silva (2018), os modelos pedagógicos mais trabalhados: Modelo técnico (1970); Modelo prático pedagógico (1980); Modelo neotecnicista (1990); Modelo pragmático instrumental (2000). De acordo com esses dados, pode-se observar que o domínio na valorização da prática e da solução dos problemas será dada a partir da sala de aula, conforme apresentado por Silva (2018) — em sua análise da LDB nº 9.394/1996 e Sancho M. (2006), em relação as crenças dos professores e as TICs.

Tal fato, que justifica, em parte, uma carência de conhecimento teórico, está diretamente relacionado à atuação do professor e da professora em sala de aula — presencial ou no sistema on-line —, já que, sem estudos teóricos que os norteiem, o professor e a professora não poderá desenvolver uma práxis libertadora ou revolucionária, permanecendo como cidadão guiado pela práxis social e política, ou atuando como o homem comum alinhado a um discurso dominante.

Como consequência de uma formação pragmática em tempos de aceleração científica e de crise social, política e econômica, no qual é preciso uma consciência crítica e um posicionamento político sobre a realidade, professores (as) atuam em descompasso com as necessidades do atual contexto, já que, segundo Vieira Pinto (1986):

Em épocas de aceleração do processo social observa-se frequentemente como plena nitidez, o descompasso entre a consciência (e respectiva formação profissional) do educador e as exigências impostas pelo curso dos acontecimentos no momento. Esse atraso se explica porque a maioria dos educadores foram preparados pela consciência precedente, para servir a seus objetivos, dentro da realidade então existente. Com a rápida mudança desta, o reajuste da consciência de muitos pedagogos não se faz imediatamente, sem ocasionais conflitos. Grande parte dos educadores representa, nesse momento, de maneira geral, um fator de inércia. Nestas condições seu papel se torna pouco rentável o francamente negativo, reacionário, por não poder se adaptar às novas exigências da realidade. (PINTO, 1986, p. 110).

A ocorrência de um descompasso no que tange as ações dos professores e das professoras, quando relacionados aos avanços tecnológicos presentes em todas as áreas — incluindo a necessidade de trabalhadores técnicos que atendam às exigências do mercado —, gera dúvidas como, por exemplo: o ensino se dará apenas com a proposição de desenvolvimento de atividades para pontuação, objetivando alcançar números que justifiquem uma aprovação do educando e os investimentos governamentais<sup>25</sup>, atendendo assim a ideologia dominante que busca a manutenção do *status quo*, ou terá, em contraposição, uma proposta emancipadora, que promova mudanças sociais, a partir de uma educação humanizadora?

Por fim, ao destacar as questões aqui apresentadas, nesse primeiro momento de diálogo, cabe ainda esclarecer que, embora o foco da atual pesquisa esteja direcionado para os professores e as professoras e suas atuações em sala de aula, busca-se, ao final da presente pesquisa, propiciar novos conhecimentos capazes de atingir ao interesse maior, qual seja, avanços nos processos emancipatórios dos jovens e adultos inseridos na modalidade EJA, na perspectiva de uma educação humanizadora.

---

<sup>25</sup> No Censo Escolar da Educação Básica 2021, embora haja ao longo do documento a apresentação do alto índice de queda de matrículas na modalidade EJA (incluída nos índices da EB), do alto índice de jovens em idade escolar fora da escola, dos indicativos de desigualdade em investimentos tecnológicos por região, há também a feliz declaração do aumento na taxa de aprovação em todas as séries — 1º ano EF — 3ª série do EM.

## 2 DOS REFERENCIAIS DE ESTUDO AOS DOIS UNIVERSOS DA PESQUISA: AUTORES, SUJEITO E CAMPO.

Neste segundo capítulo, buscamos o aprofundamento e a atualização dos nossos conhecimentos e visões relacionadas ao nosso objeto, nosso sujeito e nosso campo de pesquisa, bem como sobre os normativos legais que regem a EJA. Para tanto, buscamos um diálogo direto com nossos principais teóricos (seus clássicos e referências presentes em seus escritos), assim como, junto aos periódicos da área da Educação — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do sistema *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); busca aberta no *Google* e navegação em sites de bibliotecas federais.

Também, pontua-se as ações de buscas e adoções de referências citadas ao longo do corpo das leituras desenvolvidas; a ampliação para a adoção de referências apresentadas em *Lives* de demais pesquisadores das áreas trabalhadas, e a exclusão dos programas de busca de artigos, como, por exemplo, *Google* acadêmico, *ResearchGate* ou *academia.edu*, devido ao grau de direcionamento para produção de leitores mais lidos, ou para os que possuem uma boa estratégia publicitária<sup>26</sup>, o que pode gerar um viés ideológico.

Para tanto, no que tange ao **nosso objeto**, delimitamos Vázquez (2011), e seus estudos sobre como estruturam-se as bases do conceito de práxis; os modelos de práxis social; práxis política; o homem comum, e o conceito de atividade.

Para uma melhor compreensão sobre **nosso sujeito** — professores da modalidade EJA, estipulamos Freire (1979, 1989, 1996, 2003, 2018) e suas proposições sobre “conscientização”; “leitura do mundo”; “ser político”; “ser inconcluso”; “tema-problema”; “situação-limite” e “inédito-viável.”. Em complementação, durante a revisão de literatura, foram feitas buscas utilizando os descritores: professor; profissional da educação; docência; docência na EJA; modalidade EJA, e Educação de Jovens e Adultos.

Objetivando conhecer e compreender o **nosso campo de pesquisa**, a educação via sistema on-line, iniciamos de modo mais abrangente, com Vieira Pinto (1986), acerca do entendimento de educação como um “fato histórico” e um “fenômeno cultural”, assim como um processo teleológico que visa à preparação dos indivíduos para uma formação social; e seus estudos sobre as tecnologias e as sociedades partindo de um conceito geral de tecnologia.

---

<sup>26</sup> Sugestões de ações publicitárias para divulgar publicação: Como faço para que me leiam e me citem se não publico em *elite-journals*? Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2015/01/09/como-faco-para-que-me-leiam-e-me-citem-se-nao-publico-em-elite-journals/#.YjDQKnRMJPY>.

Em sequência, de modo mais direcionado, foram analisados os artigos apresentados no *V Seminário Internacional de Educação a Distância — Eixo 2 — Trabalho docente na educação a distância*, e desenvolvida uma busca com os descritores: Tecnologias de Informação e Comunicação; TICs; EAD; Educação e TICs; sendo integrados, durante a pandemia, novos estudos com os descritores: ensino remoto; ensino híbrido; Educação a distância; ensino on-line; educação na pandemia; ensino remoto emergencial.

Por fim, a partir da inscrição como aluna especial na disciplina *Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos* (UESB), foram estudados alguns dos **normativos legais que regem a EJA**, adotadas referências selecionadas do Seminário GEPRÁXIS/UESB, e demais referências indicadas em *Lives* cujas temáticas eram modalidade EJA, LDB e BNCC.

Deste modo, do conjunto das referências<sup>27</sup> acima apresentadas, constituímos nosso arcabouço teórico e conceitual, demarcado a partir dos teóricos e pesquisadores, neste momento, brevemente apresentados.

## 2.1 Preliminares: situando brevemente as referências do estudo

Ao nos propomos atuar na área da Educação, torna-se necessário a manutenção de uma postura que favoreça um entendimento amplo dos contextos e dos indivíduos presentes em nossos espaços de trabalho, destacando-se, os professores e as professoras. Esta proposição se justifica pela conscientização<sup>28</sup> da capacidade geradora de consequências — positivas ou negativas —, surgidas a partir das escolhas feitas e ações desenvolvidas no campo da educação como um todo. Entre essas escolhas e ações, o ato de observar, questionar e pesquisar se destaca devido às alterações que o conhecimento trazido e assimilado, comumente, reconfigura a realidade.

Assim, é através de um longo percurso histórico — sobre o qual há diversos olhares, entendimentos e formas de registros — que encontramos os esclarecimentos necessários para

---

<sup>27</sup> Ver quadros das referências no APÊNDICE A.

<sup>28</sup> Em relato apresentado pelo professor Romão, na videoaula nº 15, do curso Paulo Freire em tempos de *Fake News*, o termo conscientização é apresentado a partir do entendimento e adoção praticada por Freire, como: “Não há educação sem conscientização”. Ou seja, enquanto a pessoa não lê; não é capaz de ler e interpretar criticamente as relações de seu mundo; portanto, ela não se libertará. Aliás, ela não aprenderá. Uma pessoa pode até aprender a escrever o nome e usar as palavras, mas ela só será alfabetizada no dia em que superar a tomada de consciência e se conscientizar. A tomada de consciência para a conscientização ou, a diferença entre o saber escrever o próprio nome para o ser alfabetizado, apresentadas pelo professor Romão, pode ser entendida como alinhada ao conceito de consciência, apresentado por Vázquez (2011): “Com efeito o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta com as coisas — relação que não pode deixar de ser consciente — mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis — como atividade social transformadora — seu objeto [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 34)

se compreender o processo constante de reconfiguração individual e coletivo do ser humano. Esse processo — que pode ser entendido, em um primeiro momento, como a aquisição e somatória de conhecimentos práticos, transformados em hábitos indispensáveis para sua sobrevivência e domínio de territórios físicos — também deve ser pensado, a partir de um vínculo estreito com um processo consciente de aprender e ensinar.

A junção dos tópicos apresentados acima, não só se realiza em um constante inovar, como também norteia concomitantemente e ciclicamente o modo de fazer escolhido e adotado para sua realização. Esse modo de fazer e ensinar, atualmente chamados de modelos pedagógicos<sup>29</sup>, é um dos pilares edificadores das sociedades, visto que trazem em sua matriz uma intenção formativa.

Assim, entende-se que os modelos pedagógicos<sup>30</sup> são construções ideológicas, as quais são calcadas em planejamentos e materializadas em ações diárias que visam alcançar a formação do homem de modo individual e coletivo. Na aplicação de seus planejamentos, encontram-se os agentes educativos: professores (as) ou, os profissionais da educação. Os professores e as professoras são, por consequência, a culminância, ou seja, a somatória de todo esse processo histórico formativo, sendo ao mesmo tempo um dos principais agente de sua realização.

No que diz respeito ao seu local de atuação, ou seja, o campo de atuação do sujeito professor, seja ele na modalidade presencial, ou na modalidade on-line, o mesmo também se configura a partir dos interesses e direcionamentos do sujeito universal— O Estado —, já que, seja a escola presencial ou o espaço virtual de educação, também podem ser entendidos como microengrenagens de um dos instrumentos ideológicos do Estado — o sistema educacional.

A partir das ideias postas acima, o primeiro subitem deste capítulo apresenta a revisão de literatura sobre o sujeito professor a partir dos olhares de pesquisadores (as) e estudiosos (as) da área.

---

<sup>29</sup> Segundo estudos apresentados em Silva (2018), os modelos pedagógicos mais trabalhados: Modelo técnico (1970); Modelo prático pedagógico (1980); Modelo neotecnicista (1990); Modelo pragmático instrumental (2000). De acordo com esses dados, pode-se observar que o domínio na valorização da prática e da solução dos problemas será dada a partir da sala de aula, conforme apresentado por Silva (2018) — em sua análise da LDB nº 9.394/1996 e Sancho M. (2006), em relação as crenças dos professores e as TICs.

<sup>30</sup> Lemos (2017), sugere “[...] a construção de uma epistemologia alternativa do modelo [...] elaborada a partir de um deslocamento para um nível dos discursos onde a distinção entre objetos práticos e teóricos é visada como o resultado da articulação de regularidades que os antecede e que pode ser colocada em questão [...]”. [...] “Além disso, frequentemente todas estas perspectivas parecem nos conduzir a um ou outro conjunto de teses específicas sobre o sentido filosófico e/ou político da educação, fazendo coincidir a expressão «modelo pedagógico» com «modelo ideológico», estabelecendo uma teleologia pragmática que vincula ideias e horizontes antropológicos metafísicos, incontornavelmente, a práticas de ensino [...]” (LEMOS, 2017, p. 159).

No segundo subitem, veiculamos os estudos de Freire sobre o professor, a professora e os processos de educação: a politicidade da educação, o conceito de diálogo, conscientização, leitura do mundo, entre outros.

No terceiro subitem são apontados alguns dos estudos e entendimentos desenvolvidos por pesquisadores da área sobre os documentos legais que norteiam a EJA, sendo esses triangulados com enunciações discursivas dos sujeitos da pesquisa, apresentadas ao longo das entrevistas.

O quarto subitem é estruturado a partir da ideia de “conectividade planetária”, pertencimento e crenças nas TICs. Em diálogo com estudiosos da área, são problematizadas questões como massificação e popularização das informações de modo acrítico.

O quinto e penúltimo subitem retrata, brevemente, o histórico das inserções das TICs nos sistemas educacionais europeu e brasileiro, destacando dois percursos ocorridos nesse processo: educativo humanizador e educativo mercadológico.

Por fim, no sexto subitem, são dispostas questões relacionadas a apropriação das TICs no desenvolvimento da docência: potencialidades e limitações, funcionalidade, novos conhecimentos e habilidades, ferramentas, assim como a sobrecarga de informações, exaustão física entre outros.

## **2.2 O professor como sujeito de estudo**

Ao afunilar as questões e ao destacar o atual sujeito professor, observa-se uma gama de questões que surge, tornando-se então necessário a compreensão de que delimitar o professor como sujeito de estudo implica em dizer que foram delimitados alguns sujeitos para entendimentos, visto que, em comunhão com pesquisadores e teóricos contemporâneos, o sujeito professor presente em sala de aula atua a partir da junção de diversos aspectos, entre eles: 1) Ser ontológico; 2) Ser social; 3) O cidadão; 4) O profissional da educação.

A proposta de fragmentação do sujeito professor para estudo, em hipótese alguma supõe ser possível uma compreensão do mesmo pelas partes, mas sim, o inverso, qual seja, a certeza de que seja pela compreensão de suas especificidades e historicidade que se torna possível a delimitação de um perfil do professor contemporâneo mais próximo à realidade.

Assim, ao buscar por teóricos e pesquisadores, objetivando um diálogo que embasasse tal preceito, iniciei com Xavier (2014), em seu artigo *A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária*, no qual a autora chama a atenção para algumas questões destacadas por demais pesquisadores, indicando uma convergência de pensamentos

entre os estudiosos no que se refere à necessidade de embasamentos teóricos multifocais quando o tema é educação e professor.

Desse modo, ao analisar o atual contexto científico, no que se refere às pesquisas na área da educação, apresentando sua síntese dos estudos realizados, a autora nos permite observar um viés da “[...] produção teórica que aborda o processo de construção social e histórica da profissão docente em circulação nos últimos trinta anos [...]” (XAVIER, 2014, p. 827).

Em seus estudos, Xavier (2014) destaca o grande volume de “trabalhos que se voltam para a compreensão da profissão docente”, sugerindo que tal produção científica deva ser percebida a partir da complexidade do tema; do interesse da comunidade universitária em compreender a questão; da modulação do trabalho docente pelos governos, buscando atender ao projeto de sociedade que o sustenta (XAVIER, 2014, p. 829).

Assim, ao fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas no contexto europeu e brasileiro sobre o professor, Xavier (2014) ressalta os resultados dos estudos desenvolvidos por Philippe Perrenoud (1993), destacando questões, tais como “particularidades da profissão docente”, ao indicar que:

[...] os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. [...] a busca de uma metodologia racional do trabalho docente e a improvisação e dispersão que acompanham as múltiplas decisões que o professor é levado a tomar no seu trabalho diário [...] as avaliações negativas [...] são dirigidas pelo habitus do professor em consonância com certos esquemas de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula. (XAVIER, 2014, p. 831).

Em continuação, Xavier (2014, [S.I]) destaca em *A socialização* de Claude Dubar (1997, 2005) questões referentes às “identidades” do professor ao conferir que elas “[...] se desenvolvem ao longo da trajetória profissional dos indivíduos e se articulam ao próprio processo de socialização [...]”.

Os indicativos apresentados por Xavier (2014), e os teóricos adotados pelos pesquisadores para análise, dialogam com os estudos de Ferreira (2018) no artigo *Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?*, favorecendo, assim, uma melhor compreensão sobre o professor, questionando: “[...] qual é e como acontece o trabalho dos professores, **resgatando** os sentidos desse trabalho na escola [...]” (FERREIRA, 2018, p. 591, grifo nosso), com a atenção dada ao fato de que:

Há algum tempo busca-se entender o sentido da categoria trabalho pedagógico nos discursos sobre educação [...] Foram encontradas, analisando a literatura sobre o tema, duas genéricas maneiras de abordar esse conceito: a) desconsiderando-o e tornando-o

irrelevante para as análises sobre educação e sobre o trabalho dos professores; b) naturalizando-o, como sinônimo de prática pedagógica, ação pedagógica, de didática ou de metodologia, sem apresentar conceitos. (FERREIRA, 2018, p. 592).

Em *Um estudo sobre a gênese da profissão docente* foi construído um diálogo com Celi Vasconcelos (2004), o qual reforça a necessidade da fragmentação para uma melhor compreensão sobre o professor — ao focar no tópico contexto institucional —, apresentado com o subtítulo de *O “locus” da profissão docente: o surgimento das escolas*, cita que:

[...] o surgimento da escola como parte da gênese da profissão docente, considerando que ela se tornou o “locus” da atuação dos professores, quando progressivamente outros espaços foram sendo destituídos desse sentido, em função do espaço escolar [...] um estudo acerca da estatização e da profissionalização docente, especialmente relacionado à formação e às práticas dos professores, particularmente na segunda metade do século XIX.” (VASCONCELOS, 2004, p. 59).

Enriquecendo suas análises, Vasconcelos (2004) destaca dois pontos relevantes para o presente propósito: a) a adoção de um modelo de embasamento teórico adotado para a formação do sujeito professor, o qual se dá a partir da adoção de fontes clássicas, donde são retomada entre outras proposições a noção de hierárquica intelectual entre mestre e discípulo, ou seja, a ideia de que há aquele que detém o conhecimento e aquele a quem o conhecimento deve ser passado pela prática de pedagógica de especialista devidamente preparados para tal função; b) pela estatização das escolas, conseqüentemente do ensino, já que, “[...] tornar-se docente profissional significa tornar-se funcionário da administração pública estatal.” (VASCONCELOS, 2004, p. 65).

Entre tantas questões relevantes já apresentadas pelos autores acima citados, confirmando a complexidade do tema professor, cuja intenção a partir dos diálogos aqui travados é agregar conhecimento científico sobre ele (nosso sujeito da pesquisa), destaca-se ainda os estudos de Lelis (2001), em *Profissão docente: uma rede de histórias*.

A autora também converge seu pensamento no sentido de uma compreensão do professor a partir de diversos focos, denunciando a construção em vários países, a partir dos anos de 1980, de um discurso intencional de “[...] desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares [...]” e que tem, segundo a autora, “[...] servido à definição de políticas de controle pelo Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino.” (LELIS, 2001, p. 40).

O discurso intencional de desqualificação dos saberes e práticas do magistério, denunciado por Lelis (2001), também chama a atenção para a necessidade de investigação sobre uma possível perda do capital social do professor e da desvalorização do seu diploma — capital simbólico, conforme as conceituações de Bourdieu (2007):

[...] capital social: capital de relações mundanas que podem, se for o caso, fornecer "apoios" uteis; assim como capital de honorabilidade e de respeitabilidade que, muitas vezes, é indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade e, por conseguinte, de sua clientela, além da possibilidade de servir de moeda de troca, por exemplo, em uma carreira política. (BOURDIEU, 2007, p. 112).

O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília [...] e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predisõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força (BOURDIEU, 2013, p. 111).

A possibilidade de haver perda de capital social — honorabilidade, respeitabilidade e confiança — e a desvalorização do diploma, no que se refere ao sujeito professor, também possui como indicativo os dados apresentados em quatorze sites<sup>31</sup> pesquisados inicialmente em 2019 (contexto presencial) e revisitados em 2021 (contexto pandêmico) pelo cruzamento e adoção das palavras-chaves: ranking das profissões, tabela das profissões, ministério do trabalho e ministério da educação.

Dos quatorze sites navegados, por meio dos quais são apresentadas as “carreiras de nível superior no topo”; carreiras “mais rendáveis”; “profissões do futuro”; “profissões em alta”; “dicas para vestibulando”; “aprovação de cursos EAD”; “as 15 profissões em alta no Brasil em 2020”; entre outros, as profissões em destaque são da área da economia, engenharia e TICs; em apenas dois sites a profissão pedagogo ou professor aparece entre as dez mais, estando em um deles apresentada<sup>32</sup> como:

6º Pedagogo:

A escolha pela formação em pedagogia implica no uso constante de paciência. O professor é aquele que ensina, cuida e ajuda na formação dos princípios dos alunos. Ele transmite seus conhecimentos e trabalha em prol do aprendizado. Como cada pessoa tem um ritmo diferente, o professor precisa ser dinâmico e cuidadoso para instruir da melhor forma possível. São disciplinas comuns no curso: alfabetização e letramento, filosofia da educação e psicologia da educação.

<sup>31</sup> Ver APÊNDICE A.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/carreira/10-profissoes-mais-cursadas-do-brasil/>

Assim, no Brasil, conforme indicado por Lelis (2001), em relação a outros países, pode-se observar o processo de construção de uma visão negativa relacionada à educação. Tal processo, que atinge todas as etapas do sistema educacional, apresenta-se mais incisivo e prejudicial no que se refere à educação das classes populares. Essa percepção é melhor entendida na fala do professor Ismar Soares (2019), ao destacar os embates que tem ocorrido a partir de grupos que defendem dois modelos de proposta educacionais que não dialogam com as propostas de Paulo Freire — uma das principais referências mundiais em pesquisa e desenvolvimento de metodologias para a EJA, assim como o atual patrono da educação brasileira

Tais grupos seguem por duas linhas políticas educativas distintas: 1) Educação voltada para os conteúdos, ou seja, um modelo pedagógico que tem como missão a transmissão dos conteúdos gerados pela ciência; 2) Grupos que defendem um modelo pedagógico que “[...] produz efeitos, que conduz lideranças, que forma pessoas [...]”, classificada como educação de qualidade, porque obteve os efeitos esperados por quem as promove (SOARES, 2019, videoaula 2/16).

Segundo o professor, tais propostas entram em choque com as propostas de Paulo Freire, visto que propõem uma “[...] educação enquanto processo permanente, onde todos se educam permanentemente [...] tornando-se capazes de lerem a si mesmo, de lerem o mundo e de construir o mundo de uma forma alternativa [...]” (SOARES, 2019, videoaula 2/16). Dos embates existentes entre os que defendem a primeira ou a segunda proposta, em contraposição as de Freire, surgem críticas e deméritos não só direcionados a Freire, mas também à adoção de suas metodologias, em sua maioria no formato das *Fake News*<sup>33</sup>.

No Brasil, também se destacam ações que buscam justificar à “definição de políticas de controle pelo Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização”, tais como o controle de números de matrículas versus número de abandono; número de alunos aprovados versus alunos reprovados ou, ainda, a aplicação de provas avaliativas como, por exemplo: Prova Brasil<sup>34</sup>, Provinha Brasil<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> De acordo com o Prof. Paulo Padilha, “O *Fake News* não é só uma mentira, ele procura macular uma causa [...]” (PADILHA, 2019, videoaula, 4/16).

<sup>34</sup> Prova Brasil: Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 200, aplicada para alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) público em toda a rede federal, estadual, municipal (rural e urbana), desde que a série a ser avaliada tenha no mínimo 20 alunos.

<sup>35</sup> Provinha Brasil: Organizada pelo Inep, implantada desde 2005, promove uma avaliação em nível de alfabetização, ocorrendo em duas etapas, sendo a primeira no início do ano e a segunda ao final do ano letivo (avaliação diagnóstica).

Outras ações ainda podem ser citadas, entre elas: uma forte valorização para o sistema privado de ensino, ora indicado pela expansão das escolas privadas, com destaque para as faculdades; processo de militarização das escolas<sup>36</sup> públicas, assim como o incentivo por parte do governo para denúncias e filmagens contra professores (as) e para a reformulação de oferta da modalidade EJA, com atuais propostas de cursos 80% on-line.

Nessa perspectiva, a consciência das mudanças acima citadas, bem como a confirmação por estudos e pesquisas do processo de tais implantações, conforme indicados pelos autores supracitados, fortalecem, mais uma vez, o entendimento sobre a necessidade de um constante acompanhamento das questões que constituem o sujeito professor, conforme já debatido no presente texto, já que, o professor enquanto indivíduo, conforme esclarecido por Fartes e Gonçalves (2009), é afetado e afeta todo o contexto no qual está presente. Deste modo, no contexto pandêmico o que já era complexo foi agravado e aflorado, conforme nos esclarece Oliveira e Almeida (2021), ao citarem que:

[...] se em um cenário de normalidade histórica as mudanças ocorrem lentamente e, em muitas circunstâncias sofrem resistências, imagine diante de uma pandemia em escala global, tomada de inúmeras incertezas [...]. (OLIVERIA; ALMEIDA, 2021, p. 213).

Com destaque aos professores e às professoras atuantes na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line (durante a pandemia predominantemente denominado como ensino remoto emergencial), sobrepôs-se a necessidade de adaptações e reorganização para a continuidade das atividades, expondo, deste modo, o despreparo de todo o sistema educacional brasileiro no que tange as condições necessárias para a oferta da educação em um contexto pandêmico. Diante da nova realidade, da noite para o dia, o número de pesquisas e propostas de formação continuada, nas quais professores tornaram-se sujeitos e objetos quando relacionados a posse e domínio das TICs multiplicaram-se.

Assim, com foco no sujeito professor atuante na modalidade EJA, destacou-se o curso *A Educação de Jovens e Adultos e o contexto da Pandemia: construções coletivas — Das “Situações limites” da EJA no contexto na pandemia à construção de “inéditos viáveis” nas práticas pedagógicas* (2020), ofertado via sistema on-line, no qual, as recentes pesquisa

---

<sup>36</sup> Jose de R. V. Barroso (2019), em seu artigo *Militarização do ensino fere a constituição*, apresenta que a proposta de militarização das escolas públicas, apoiada e ampliada no Governo de Jair Bolsonaro, viola o art. 206 da Constituição Federal de 1988 e o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em relação ao quadro de profissionais do magistério, a militarização viola o art. 61 da Lei de Diretrizes e Base (LDB), assim como viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil, especialmente a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Segundo o autor, entre os anos de 2013 a 2018, o número de escolas militarizadas saltou de 39 para 122, com previsão de mais 70 escolas para o ano de 2019.

desenvolvidas, já no contexto pandêmico, apontaram, entre outros resultados, a luta e a resistência dos professores e professoras em busca de soluções e aperfeiçoamentos de ações que propiciam um melhor desenvolvimento da prática docente ofertado via sistema on-line. Para tanto, destacou-se, entre as análises de dados, os planejamentos que incluíam ações típicas do sistema presencial como, por exemplo, o acolhimento individual — seja por visitas, seja por ligações —, a busca ativa dos educandos, e a distribuição de atividades e apostilas impressas, entre outras.

Um outro exemplo é apresentado na pesquisa de Andrade e Estrela (2021, p. 191), ao trazerem um levantamento das “produções acadêmicas que discutem, refletem e problematizam o cenário da EJA no contexto da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2. [...] utilizando escritos em língua portuguesa, com os termos “EJA e a Pandemia”. Os resultados revelaram a “necessidade da escrita de uma nova narrativa para a Educação de Jovens e Adultos”, questão que indubitavelmente afere *no que e no como fazer* em sala de aula, ou seja, na prática docente.

Porém, embora o anseio e a dedicação dos professores e professoras em busca de soluções para questões emergentes do cotidiano escolar on-line tenha se destacado nas atuais pesquisas, também, podemos perceber a manutenção dos entraves burocráticos mantidos pelo sistema via ações de domínio e controle do estado em contraposição aos esforços revelados por Nascimento e Júnior (2021), ao informar que:

Os professores passaram por uma formação on-line para esse retorno e tiveram inúmeras dificuldades, como aprender a manusear a plataforma Teams sem acessar a plataforma, pois as contas através de e-mails institucionais foram liberadas após a formação, ou seja, a formação concluiu na sexta-feira, dia em que recebemos os e-mails e na segunda-feira, 3 de agosto iniciou as aulas. Em meio a essas dificuldades, a maioria dos docentes iniciaram seus trabalhos ainda muito inseguros com o manuseio dessas tecnologias e ainda com a missão de ensinar os alunos a manusearem a plataforma. (NASCIMENTO; JÚNIOR, 2021, p. 775).

Diante do cenário descrito, torna-se necessário que haja uma postura de vigília direcionada não só ao sujeito professor, mas também ao contexto no qual estão inseridos. A postura de vigília deve ser entendida como o desenvolvimento de ações de estudos teóricos e de pesquisas documentais, empíricas e práticas, as quais, medeiam ações de conscientização do contexto no qual esse sujeito atua, sendo estas efetivadas tanto por professores (as) atuantes em sala de aula — o que corresponde à leitura do mundo de Freire (2018) —, como, também, por pesquisadores (as) e estudiosos (as) da área da Educação.

### 2.3 O professor, a professora e a educação em Freire

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

Freire (2001, p. 78) nos ensina que “[...] a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora [...]”, entendendo como tarefa libertadora a tarefa de “originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história”, tratando-se de um processo de educação democrática, no qual

[...] o educador democrático precisa evitar cair nas armadilhas liberais de encarar os alunos através da orientação de uma lente deficitária pela qual os sonhos e as aspirações do educador e seu conhecimento são simples e paternalisticamente transferidos para os estudantes como um processo através do qual o educador se clona. (FREIRE, 2001, p. 78).

Nessa lógica, talvez seja possível definir como ingenuamente contraditórios professores (as) que se dizem conscientes de sua realidade, da realidade dos seus alunos e da realidade de suas escolas, mas que negam aos seus educandos a possibilidade do caráter político-libertário da educação ao não se assumirem seres políticos, já que, conforme Freire (2001) nos esclarece,

A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível da sua prática, *a favor* de alguém ou *contra alguém*, *a favor* de algum sonho e, portanto, contra um certo tipo de esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso então que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante *a favor* ou *contra* alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção [...]. (FREIRE, 2001, p. 95).

Desse modo, podemos dizer que, em certa medida, a emancipação dos educandos está atrelada à emancipação do sujeito professor. Também, podemos dizer que a emancipação desse sujeito necessita de leitura de seu mundo, conscientização e diálogo com seus pares, já que, como “[...] a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção em que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual.” (FREIRE, 2001, p. 170).

Assim, Freire (2018, p. 147) esclarece que a leitura do mundo se dá em contraposição ao conceito de educação bancária<sup>37</sup>, pois que, a “educação bancária [...] jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos [...]”. Para o autor:

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, oferecer-lhes textos de leitura cujo desafio está em perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” [...]. (FREIRE, 2018, p. 147).

Ou seja, para Freire, o sujeito professor democrata desenvolve e medeia nos (as) educandos (as) a leitura do mundo consciente de que esta ação implica em adquirir e proporcionar um amplo entendimento sobre o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos. A partir da prática da leitura do mundo surge a *palavra verdadeira*.

A palavra verdadeira é em si o dizer consciente, crítico, e revelador das realidades físicas e subjetivas constituintes do mundo ao qual se referência, tornando-se nomeadoras e deladoras das consequências geradas pelo contexto político, social, econômico e cultural do sujeito. Assim, cabe dizer que:

A partir e concomitantemente a leitura do mundo, o homem desenvolve a palavra verdadeira, condição que se caracteriza a partir da conscientização crítica e questionadora de sua realidade, que tem como base a leitura do mundo. A palavra verdadeira é a manifestação (ou materialização) da leitura do mundo gerada pela conscientização de sua condição de homem possuidor do direito a palavra, ao pensar, a escolha, ao aprendido e, ao agir entre outras questões, que quando manifestada, possibilita a geração do diálogo (SOUZA, 2019, p. 382).

Em relação ao conceito de diálogo, aprendemos com Freire (2018) que o diálogo — o verdadeiro diálogo — deve ser um processo e uma ação que vai muito além da pronúncia das palavras, e sim, um processo que tendo como suporte ao uso das palavras — da palavra verdadeira —, é o meio pelo qual se desvendam para os sujeitos envolvidos a subjetividade dos fatos presentes no dia a dia, indo além de uma visão impressionista<sup>38</sup> da realidade, possibilitando a leitura do mundo de forma plena.

<sup>37</sup> Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018, p.151), apresenta que “a concepção do saber, da concepção “bancária” é, no fundo, o que Sartre [*El Hombre y las cosas*] chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este se apresenta como o “alimento” que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda.”.

<sup>38</sup> O termo visão impressionista corresponde ao método desenvolvido pelos artistas impressionistas para quem a produção artística (com destaque para as pintoras em tela) baseava-se na reprodução das imagens captadas pelo olho, tratando-se de um registro o mais correspondente possível ao que a visão captava, desnudo de subjetividade.

De modo cíclico, também compreendemos que a conscientização é pensada e compreendida atrelada a leitura do mundo e da palavra verdadeira, assim como por meio desta, o homem alcança a conscientização. A conscientização tem como características prioritárias a criticidade atenta, geradora de um questionamento lógico que conduz o homem ao entendimento racional e contextualizado de sua condição.

Em ambientes formais de educação, de acordo com o modelo pedagógico adotado pela escola e quando seguido pelo sujeito professor — os conceitos supracitados podem ser trabalhos de modo criativo e instigador, partindo da fala dos educandos, e tendo como base as histórias de vida e conhecimentos prévios dos educandos.

No capítulo *Mudar é difícil, mas é preciso*, de Pedagogia dos Sonhos Possíveis, Freire (2001), em diálogo com um grupo de professores (as), analisa sua presença no mundo como ser condicionado e discorre sobre a necessidade de se conhecer a verdadeiro valor e dimensão da educação, destacando que

[...] Houve um tempo em que se pensou que a educação podia tudo e houve um tempo em que se pensou que a educação não podia nada. Acho que o grande valor da educação está em que, não tendo tudo, pode muita coisa. Assim, uma das tarefas da gente como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível. E o que é possível está histórica, social e ideologicamente condicionado também. [...]. (FREIRE, 2001, p. 171).

Para Freire (2001), é somente a partir dessa conscientização histórica sobre a educação que os professores e as professoras podem e devem, em conjunto com seus alunos, pela prática do diálogo e leitura do mundo, dar início a um processo democrático educativo, lembrando que, seja qual for o posicionamento dos sujeitos envolvidos, ele não possui caráter condenatório ou definitivo, uma vez que, segundo Freire (2001, p. 65), os seres humanos são “seres inclusos, que precisam saber da sua inconclusão”. Para Freire (2001):

[...] A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver-nos em um processo permanente de pesquisa. [...] A incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura [...]. (FREIRE, 2001, p. 65).

À vista disso, ou seja, estando os homens e as mulheres conscientes de seu poder de gerar rupturas em uma determinada realidade a partir de ações práticas, assim como das inúmeras perspectivas de mudança surgidas após a ocorrência das mesmas, compreende-se que

o ato de ensinar — ato revolucionário, ensinar revolucionário —, reafirma-se como uma opção, e não um acaso ou uma impossibilidade.

Tal opção é muitas vezes minada como esclarece Freire (1997) em *Professora sim, tia não*, quando a execução de ações, que promovem rupturas, é desclassificada diante da negação política do papel do sujeito professor, dentro ou fora da sala de aula, já que, “[...] não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos.” (FREIRE, 1997, p. 18).

#### **2.4 Norteadores legais: modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e seus sujeitos**

Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à educação de jovens e adultos: a educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de jovens e adultos é penalizar duplamente os analfabetos: ontem, na chamada “idade certa” lhes foi negado esse direito e hoje lhes é negado novamente. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 138).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação direcionada aos sujeitos jovens (a partir de 15 anos completos), adultos e idosos que ao longo de suas trajetórias, por diversos fatores individuais e sociais, sofreram interferências em seus percursos dentro do sistema formal de educação, culminando em um descompasso em relação à proposta de idade-série correspondente, sendo frequentemente estereotipados como sujeitos intrinsecamente esvaziados de cultura, de saberes, de direitos, da palavra verdadeira e de poder.

Com foco nesse contingente populacional a modalidade EJA deve cumprir seu papel e, entre esses, o de acesso aos conhecimentos historicamente constituídos — científicos e culturais — os quais, segundo Julia Malanchen (2021, informação verbal), são necessários e devem ser ofertados pelo menos por dois motivos:

Os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. [...] O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, [...] o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual.

O processo anteriormente mencionados ocorre, entre outras possibilidades, via motivação, valorização e acesso aos bens culturais e conhecimentos científicos, bem como através de atividades frequentemente desenvolvidas a partir da realização de ações educativas

efetivadas dentro dos espaços escolares, envolvendo toda a comunidade escolar; projetos interdisciplinares e transdisciplinares planejados pelo grupo docente, ou, ainda, atividades extrassala de aula, tais como: visitas à galerias, aos museus, teatros, cinemas, às feiras, entre outras, facilitadas pela diminuição ou anulação dos custos de ingressos e transportes.

Pela junção e realização das ações acima apresentadas, mudanças significativas poderão ocorrer, possibilitando uma real alteração na condição dos sujeitos educandos (as) da EJA, a qual se dará, a partir da oferta de uma educação equilibrada entre uma formação humanizadora e profissionalizante e enfrentamento das desigualdades sociais. Tal oferta, combinada às políticas efetivas de combate à exclusão social, abre horizontes para que se efetive a quebra da predominância de um ciclo existente nas camadas ditas populares: o ciclo da pobreza, da falta de instruções científica e de uma constituição cidadã, não raramente entendidos por governantes e classes dominantes como destino imutável para uma grande parcela da população. Porém, embora a ideia de educação humanitária, aos olhares de nossos governantes e de uma parcela de nossa sociedade ratifique a EJA um caráter socialmente benéfico, validando sua oferta, a realidade na qual os sujeitos educandos da EJA se encontram, ao longo da história da educação brasileira, é aqui classificada como um processo de exclusão, já que, em conformidade com a predominância das propostas governamentais ocorridas no decurso da história da EJA — ditaduras e neoliberais —, cabe lembrar que:

O tipo de homem que cada espécie de educação visa a formar é variável com a respectiva constituição social. Neste sentido pode-se agregar uma segunda lei da educação: o tipo de homem que cada sociedade deseja formar é aquele que serve para desenvolver ao máximo as potencialidades econômicas e culturais dessa forma social. (PINTO, 1986, p. 72)

Assim, compreende-se que o processo de exclusão dos sujeitos educandos da EJA necessitam ser pensado de modo amplo, pois, trata-se, na verdade, de uma exclusão instituída, desde a negação das possibilidades de acesso e participação em ambientes socialmente bem estruturados, nos quais haja a oferta de educação científica e política, de saúde e cultura.

Di Pierro (2017) assinala que a educação de jovens e adultos é proposta em todas as sociedades contemporâneas, porém, englobando “práticas formativas diversas”, sendo tal fato avaliado pela autora como uma questão de extrema relevância, visto que a EJA deve ser pensada a partir da realidade dos sujeitos educandos. Essa condição, indispensável para uma formação emancipadora, ocorrerá pela leitura do mundo e leitura da palavra, diálogo e conscientização, e jamais com a oferta de uma educação conteudista, desvinculada da realidade, e, por consequência, nula do desenvolvimento de um pensamento crítico.

Ao pensarmos em práticas formativas diversas, Cury (2002) nos lembra que: “[...] hoje, praticamente não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica [...]”, sendo tal fato ressaltado por Vieira Pinto (1986) quando destaca que a educação “é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo”, salientando que:

O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto. Este é o fator primário, fundamental. (PINTO, 1986, p. 72).

Deste modo, a EJA, enquanto modalidade de educação, tem seus preceitos definidos via um complexo sistema normativo que necessita ser conhecido, pois que é o espaço onde as necessidades dos sujeitos da EJA e suas proposições, surgidas inicialmente em nível de ideias, são consolidadas, não necessariamente atendidas, porém, espaço que oficializa a existência do nosso campo de pesquisa. Para Cury (2002):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências. (CURY, 2002, p. 246).

Assim, como parte constituinte dessa pesquisa, houve o levantamento e a *leitura flutuante*<sup>39</sup> dos documentos — dispositivos legais — que norteiam a oferta das modalidades EJA e dos professores do sistema educacional brasileiro. Tal levantamento ocorreu embasado nas orientações de Triviños (1987), ao afirmar que é “[...] muito interessante confrontar o conteúdo dos dispositivos legais que regem a função desse profissional na escola [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 92).

Deste modo, embora a leitura dos documentos seja uma ação complementar e não questão ou objeto desta proposta, destacam-se, a seguir, algumas observações surgidas após o cruzamento das leituras dos principais documentos norteadores do sujeito da pesquisa, agregados a seus relatos e às análises apresentadas por pesquisadores (as) e estudiosos (as) sobre tais documentos, em sequência trazidas. Estas observações, aqui, são entendidas como relevantes para uma melhor compreensão do campo da pesquisa.

Inicialmente, observou-se a existência de uma complexa rede de documentos legais que norteiam a EJA, e seus sujeitos. Esse complexo sistema, que tem início pela nossa Constituição

---

<sup>39</sup> Leitura flutuante: primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN 2011, p. 126).

Federal<sup>40</sup> (CF), ao garantir o direito a educação<sup>41</sup>, é complementado, em nível estadual, pelas secretarias estaduais, entre outros órgãos, sendo, por fim, pelas Diretrizes Regionais, Currículos Referenciais<sup>42</sup> e, em cada escola, pelo PPP, destacando-se que, segundo um dos sujeitos da pesquisa, Docente 4<sup>43</sup> :m

Na verdade professora, o PPP existe, mas ele não funciona, ele é igual uma repartição pública. [risos] [...] Os modelos de PPP é colado e copiado, sabe? [...] O próprio pedagógico da escola, ele não consegue. Ele não tá lá porque ele é capaz. Ele tá lá por uma indicação. [...] ele não sabe na verdade o que é o PPP. Ele não entende que o PPP é o coração da escola, né? Mesmo que ele tenha que fazer o PPP... (pausa e expressão de pensar)... mas, a didática que é levada para dentro da sala de aula é a tradicional, da tradicional, da tradicional (gestos com a mão para trás sobre o ombro). O PPP só funciona quando se trabalha... quando fala de São João, de Sete de Setembro e de carnaval. São os únicos projetos que acontecem dentro do PPP. Mas os outros projetos que se coloca no PPP, isso não funciona de forma alguma.

Em sequência, salientou-se que, em relação aos documentos legais que norteiam o sistema educacional brasileiro, há tanto a existência de uma primeira base reconhecida como a base de dispositivos normativos legais<sup>44</sup>, como também, de uma segunda base, de agora em diante, no contexto dessa pesquisa, nomeada como base analítica oscilante.

A base analítica oscilante é entendida como uma base constituída pelas múltiplas interpretações geradas a partir das leituras dos documentos, assim como, pelo processo de reinterpretação dessas análises que, ao serem reconstituídas ciclicamente pelos profissionais da educação, são assimiladas e reproduzidas acriticamente.

Tal processo acaba, assim como a primeira base, norteando e delimitando, porém, subjetivamente, o campo, as possibilidades de atuação do sujeito, e o modelo de manifestação do objeto desta pesquisa. Tais questões podem ser melhor entendidas, ao observarmos o relato

<sup>40</sup> Na CF o termo educação aparece 56 vezes, sendo 15 vezes avaliado como apresentando algum indicativo referente a EJA, podendo estar indicado nas diretrizes sociais ou do trabalhador, assim como em relação aos salários dos professores, porém, não diretamente referenciado à nomenclatura modalidade EJA.

<sup>41</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p.).

<sup>42</sup> Os Currículos Regionais deveriam ter sido alinhados com o Novo Ensino Médio, em 2020. No entanto, apenas o estado de SP apresentou sua nova versão. Porém, diante do contexto da pandemia, o prazo foi adiado para 2021.

<sup>43</sup> Os sujeitos da pesquisa são todos nomeados como Docente, e numerados de acordo com a ordem de participação nas entrevistas.

<sup>44</sup> A denominação “base de dispositivos normativos legais” está aqui sendo compreendida como uma “denominação **que** leva apenas em consideração a produção, deixando de lado as possibilidades de inferência sobre a recepção da mensagem.” (BARDIN, 2011, p. 46, grifo nosso).

de sujeito Docente 4<sup>45</sup>, relativo ao entendimento sobre o sujeito professor acerca da possibilidade de reprovação de um educando da EJA:

[...] Porque cada professor, ele faz acontecer da forma que ele quiser: \_A sala é minha, quem manda sou eu e eu faço do jeito que eu quero! [...] E a criança, o adulto, o adolescente, ele vai ter que passar. [...] primeiro porque o aluno é dinheiro, né? Primeira coisa. [...] Eu pergunto aos meus professores onde foi que eles (pausa e suspiros) ... ME MOSTRA onde é que tem essa lei que o aluno não pode ser reprovado? Eu peço a eles, mas eles não conseguem me mostrar. Pronto! Eles acreditam fielmente que o aluno não pode ser reprovado. Eu procuro essa lei e eles não me mostram.

Assim, ressalta-se que, embora se trate de uma gama de documentos, dentre os quais, devido ao seu volume e complexidade, inicialmente indique haver uma boa compreensão, definição e bons delimitadores para a oferta das modalidades EJA, todas as questões que tangem o sujeito professor em docência — o mesmo parece não ocorrer.

Deste modo, objetivando alcançar um bom nível de clareza referentes a tais documentos, buscou-se — após um levantamento complementar referente as produções literárias dos (as) estudiosos (as), pesquisadores (as) e professores (as) da EJA<sup>46</sup> — compreender um pouco de suas historicidades, termos técnicos utilizados, especificidades relacionadas as localidades para as quais tais documentos foram criados, assim como questões relativas aos fatores de interesse social e político presentes contemporaneamente à escrita dos mesmos, embasado no que Bardin<sup>47</sup>(2011) define como “condições de produções”.

O termo condições de produção é suficientemente vago para permitir possibilidades de inferência muito variadas: variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 46),

Tal levantamento indicou a presença do que Triviños (1987) define como *maturidade política*. A maturidade política implica diretamente no modo como o sujeito social se posiciona — crítico ou acrítico, aberto ou fechado ao diálogo —, determinando sua percepção e interpretação das informações que obtém ou recebe. O teórico alerta para o fato de que:

<sup>45</sup> A Docente 4 iniciou sua docência no ensino regular. Em um segundo momento trabalhou como alfabetizadora na EJA e, atualmente é professora de alunos portadores de necessidades especiais e atua na formação de professores da EJA.

<sup>46</sup> Não foi encontrado estudos e análises críticas que tenham como objeto a oferta da EAD na BNCC e demais documentos conforme ocorre em relação a EJA, havendo apenas alguns raros comentários apresentados em cursos ou *Lives* sobre o Novo Ensino Médio, onde são citadas as possibilidades de oferta da EAD na modalidade EJA.

<sup>47</sup> A autora é referenciada apenas enquanto orientação para a leitura flutuante do conteúdo das entrevistas e outras diretrizes gerais da pesquisa, e não enquanto aplicação da análise de conteúdo.

Em algumas oportunidades, o pesquisador deve procurar ter uma ideia da maturidade política das pessoas antes de qualquer tentativa de querer ingressar como estudioso de suas peculiaridades. Se ela é elevada, isto é, se existe organização partidária consciente [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.142).

Um bom exemplo da importância da historicidade e da maturidade política referida pelo autor pode ser observado no relato da Docente 4, ao revelar que:

Na verdade, quando eu fui jogada [...] eu era muito jovem e na época surgiu essas licenciaturas em regime especial [...] O estado do Ceará (1999, 2000) estava passando por uma reviravolta, com relação aos professores. Os professores só tinham o curso normal [...] e aí o estado começou a perder dinheiro do Banco Mundial porque os professores [...] só tinham até o terceiro normal. Como é que você leciona? Como é que você ganhava mais se você não tinha essa nomenclatura na educação? Aí o governo do estado tinha na época duas opções: ou ele demitia os professores – o que para ele não compensava porque tinha professores que já estavam para se aposentar, ou ele, formava. Ele tinha oito anos para graduar todos esses professores. Esses professores foram formados na licenciatura plena<sup>48</sup>, que é aquela de dois anos. E como em todas as situações sempre alguém tira proveito [...] a própria universidade na época, junto com alguns políticos viram que isso era uma mina de dinheiro [...] então eles jogaram isso para todo [...] mundo<sup>49</sup> [...]. Meu Deus, eu vou fazer esse curso, eu vou lecionar e eu não sei... No segundo mês que eu entrei na graduação [...] o estado já estava fazendo recrutamento para ser contrato temporário e aí, eu entrei! Eu aperiada de mais eu disse: eu vou entrar (risos) [...] o critério era você cursar o curso de pedagogia. Você não precisava ter a graduação completa [...] com seis meses me colocaram na EJA. [...] porque os professores que já tinham vínculo, ninguém queria trabalhar com a EJA. Era algo novo. Ninguém queria, ninguém queria alfabetizar [...] E aí esse público foi jogado para dentro da EJA [...] A conversa era muito bonita. \_ Olhe, vocês vão ter treinamento, vocês vão ter bolsa, vocês vão ter isso, vocês vão para as viagens. [...] Minhas turmas tinham 60, 70 alunos. [...] Eu agiria, professora, como o curso de direito age, né? Você faz o curso, mas você precisa fazer uma prova para saber se você está hábito para,,, é,,, é,,, fazer as suas defesas [...] As pessoas pegam todo mundo e colocam dentro da escola [...] Hoje eu vi,,, eu percebo o quanto as pessoas foram irresponsáveis de me dar uma responsabilidade tão grande daquela. [...]

Não obstante à crítica oferecida pela professora aos governantes, à época de sua formação e sequencial contratação como alfabetizadora da EJA, Triviños (1987) esclarece que “[...] a estrutura é estável, mas não permanente. Quando o sistema sofre mudanças quantitativas que alteram a sua essência, transformam os elementos do objeto e surgem outras estruturas, outros corpos, com outras qualidades [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 80). A causa e os efeitos gerados pelas alterações nas estruturas — estrutura do sistema educacional —, conforme indica Triviños, são componentes da historicidade dos documentos.

<sup>48</sup> Resolução CNE N° 2/97 [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)

<sup>49</sup> “Jogaram isso para todo mundo” significa dizer que a oferta inicial — licenciatura plena —, que deveria ser direcionada apenas aos professores (as) normalistas efetivados (as), passou a ser ofertada a todas as pessoas que desejassem cursar uma licenciatura.

Assim, apenas como registro de análise, destaca-se que, após a oferta das licenciaturas plenas e da efetivação desses profissionais, o número de professores (as) licenciados (as) na região do Ceará tornou-se uma variável independente<sup>50</sup>. O Número de professores (as) licenciados (as) é indicativo de uma nova realidade na qual “[...] em algum momento da evolução dos grupos sociais, a política, a religião e a ciência, outorgam também significados essenciais à vida humana.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Nessa perspectiva, é possível aferir que a nova realidade — aumento do número de licenciados — outorgou a ocorrência de alterações, as quais, após 20 anos, aliadas a outras políticas educativas, favoreceram os indicativos do Ideb<sup>51</sup> (2020) em relação ao estado de Ceará, com algum avanço no que tange a EJA.

Deste modo, ainda em relação a historicidade documental e política da EJA, como também em relação ao conceito de maturidade política de Triviños (1987), destaca-se o relato do Docente 5, ao revelar que somente após 20 (vinte) anos como professor licenciado e pós-graduado no ensino regular (1986/2009), ao iniciar a docência na EJA, conscientizou que:

Eu não tinha a compreensão que eu tenho hoje da importância desse trabalho da educação de jovens e adultos [...] Eu não tinha esse olhar [...] não dá para a gente ficar pensando a educação dentro desse sistema. Esse sistema que está aí não quer a educação das pessoas. [...] Hoje eu peço as secretarias que olhem com mais carinho para a questão da EJA, a partir até do critério de seleção. Vamos fazer concurso para professores de EJA, né? [...] Infelizmente a EJA não é vista com esse olhar mais criterioso das administrações. Já escutei aberrações de dirigentes municipais, prefeitos, que evitam trabalhar com a EJA para não derrubar o IDH do município. (Docente 6, vídeo entrevista).

A fala da Docente 4 e do Docente 5 comungam também com as severas críticas encontradas nas produções literárias dos grupos de estudiosos (as), pesquisadores (as) e professores (as) da EJA, que possuem como objeto de estudo os documentos legais norteadores do sistema educacional brasileiro, ressaltando que “[...] informações prévias atingidas através de documentos e literatura específica etc. são importantes [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 95).

As críticas, em questão, abordam a falta de interesse político e a imperceptível presença da EJA no conjunto dos documentos, tratando-se de questões que minimizam sua abrangência, necessidades de oferta, carência de recurso humanos e financeiros, bem como sua própria existência. Nesse sentido, Cury (2020) nos orienta que:

<sup>50</sup> “As variáveis "são características observáveis de algo" que podem apresentar diferentes valores. [...] As variáveis independentes são as variáveis explicativas.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 107).

<sup>51</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É um indicador que mede a qualidade do ensino fundamental e médio das escolas públicas do Brasil.

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247).

A partir de então, destacam-se os estudos da professora Maria Machado<sup>52</sup> (2009) em *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*, por meio dos quais são apontados alguns dos “desafios postos historicamente para a EJA constituir-se como política pública de Estado, superando as ações pontuais de governos”. A autora lembra que:

Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra. (MACHADO, 2009, p. 18).

Porém, a professora evidencia que, embora tenham ocorrido avanços nas políticas públicas que norteiam a EJA, também houve ações governamentais que limitaram tais avanços, a exemplo do veto dado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso às metas presentes no PNE “[...] relacionadas aos itens de financiamento, que, em tese, garantiriam a ampliação dos recursos advindos do orçamento da União para o investimento na educação.” (MACHADO, 2009, p. 20)

As análises de Machado (2009) juntam-se as do professor Catelli Jr.<sup>53</sup> (2019), em seu artigo — com o título muito sugestivo — *O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC*, ao denunciar que há uma ausência histórica referente a modalidade, desde a primeira versão da BNCC (2015). Segundo o autor, é clara a ausência de “qualquer formulação” específica relacionada à EJA, havendo apenas proposições, indicando que “determinados eixos e conteúdos” são aplicáveis às crianças, jovens e adultos. Esse dado é avaliado pelo autor como uma oferta “inadequada ao público da EJA”, pontuando ainda que, na primeira versão, “[...]”

<sup>52</sup> Doutora em Educação pela PUC-SP, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atuando principalmente nos temas: educação de jovens e adultos trabalhadores, política de EJA em nível nacional.

<sup>53</sup> Doutor em Educação pela FE-USP, atuando principalmente nos temas: EJA, políticas públicas de educação, avaliação educacional e ensino de História.

não havia nenhum texto que problematizasse a especificidade da modalidade, tendo em conta a diversidade de sujeitos [...]” (CATELLI, 2019, p. 313).

Ainda, de acordo com o autor, na segunda versão da BNCC/2016 a solução apresentada é avaliada como “bastante artificial”, já que, apenas há a alteração de “crianças e adolescentes” para “crianças, adolescentes, jovens e adultos”, tornando “ainda mais homogêneo o currículo”, fato agravado na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, na qual a EJA “deixou de ser mencionada novamente [...], tornando-a ainda mais marginal”.

Na nova versão de abril de 2018, o descrédito com a modalidade EJA é mantido. Observa-se então que, segundo o autor, “[...] no texto introdutório menciona-se as várias modalidades em uma breve passagem, mas ao longo das propostas desenvolvidas para as áreas e componentes curriculares não há mais qualquer menção à modalidade.” (CATELLI, 2019, p. 315).

Na mesma lógica crítica, Marilei Moraes, Silmara Cunha e Jane Voigt (2019), em *Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?*, trazem uma análise das leituras dos documentos referentes a BNCC entre os anos de 2017 e 2019, trabalhando com “três categorias: história da BNCC; Currículos no Brasil; A BNCC e a ausência de um currículo para a EJA.”. Deste modo, as autoras destacam que “as macropolíticas afetarão diretamente a todos, principalmente as minorias”, e apontam como efeito dessa lógica — a partir da década de 1970 — que:

[...] inicia-se a aplicação dos PCN’ s - Parâmetros Curriculares Nacionais e as DCE – Diretrizes Curriculares da Educação para determinar o que estudar, o fazer educativo, as práticas docentes locais, e de forma bem diversificada respeitando as peculiaridades do seu próprio território. (MORAES, CUNHA, VOIGT, 2019, p.6).

Em conformidade com os autores e as autoras supracitadas, em uma *Live*<sup>54</sup> do Grupo MultiEJA<sup>55</sup>, a professora Abdizia Barros (2020, informação verbal) traz como problematização a necessidade de que haja “mobilizações e discussões das políticas educacionais, a partir do campo do currículo: a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo que a BNCC é um instrumento que “[...] tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes como dos professores e da própria escola [...]”.

Ao distinguir a BNCC e a EJA, a autora dialoga com Catelli (2019), e complementa, afirmando que “a EJA, não cabe nessa BNCC” já que, assim como em outros documentos

<sup>54</sup> Live apresentada no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro: os múltiplos sentidos da EJA, em tempos de in(re)sistência. Tema: O currículo na EJA: a BNCC em questão, em 12/08/2020.

<sup>55</sup> Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos — CNPq.

oficiais, os quais sofrem influências de órgãos internacionais, a BNCC, ao defender “uma política educacional liberal” tem como “intenção política, simplesmente, formar pessoas para atender o mercado de trabalho”, o que para a autora é definido como a “morte da educação crítica”, já que “não tem uma preocupação humanizadora.

Como também participante do Grupo MultiEJA, a professora Valéria Cavalcante, ao focar no sujeito professor, debate, entre outras questões, que a implementação da BNCC gerou impactos nos currículos de formação inicial nas licenciaturas, no conteúdo dos materiais didáticos, alterações nos PPPs das escolas, e a onda da Formação Continuada dos Professores, já que, de acordo com sua leitura, é possível compreender que há uma “suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum”.

Porém, em contrapartida às precárias citações referentes às especificidades da modalidade EJA presentes nos documentos normativos que regem o sistema educacional brasileiro, questões essas que geram lacunas e falhas no que tange à qualidade da educação ofertada aos educandos da EJA, relembremos a já citada valorização, assim como os avanços ocorridos para a implementação de propostas educativas a serem desenvolvidas via plataforma on-line para todo o sistema educacional público brasileiro, porém, com grande destaque a propostas direcionadas a essa modalidade.

Outro documento que não pode deixar de ser mencionado e que recebeu grande destaque em 2020 é *O Novo Ensino Médio*. No curso on-line intitulado *Desvendando o Novo Ensino Médio (2020)*, ofertado por Priscila Boy, foram destacadas questões que afetam diretamente os professores e professoras da EJA, com destaque ao curto prazo para a implantação de cursos de Formação de professores e Adequação dos currículos do EM à BNCC (2020-2021)<sup>56</sup> e, a oferta das atividades on-line.

Diante de tais questões, o que se depreende do exposto acima apresentado é uma condição gravemente desfavorável para o sujeito professor da EJA, ocasionada por barreiras limitadoras geradas a partir da ausência, ou pela incompletude, de norteadores para o desenvolvimento da docência na EJA e da docência via sistema on-line.

Os diálogos acima apresentados, além de notabilizarem o descaso histórico ocorrido e denunciarem a atual condição das modalidades EJA e de seu grupo de professores (as), revelam a incompreensão dos governos acerca da realidade do sistema educacional, ao estipularem um curto prazo para o alinhamento obrigatório dos Currículos Regionais ao Novo Ensino Médio — questões agravadas no ano de 2020 devido ao contexto da pandemia causada pela Covid-19.

---

<sup>56</sup> O prazo para a adequação do EM à BNCC era 2020, porém, devido a pandemia, o prazo só foi atendido por SP, necessitando ser ampliado para 2021.

Em nível compensatório, o que se observa é a oferta de cursos preparatórios e ciclos de palestras pelas secretarias educacionais, por algumas universidades, pelo sistema educacional privado ou por agências de consultoria privadas, que têm como temáticas: EJA, Tecnologias, BNCC, Novo Ensino Médio, Navegação no *Moodle*, Recursos Educacionais, Gestão de Tempo, produção de vídeos, entre outros. No entanto, o que melhor resume toda a questão foi revelado no diálogo entre a presente pesquisadora e a Docente 2:

Helga: [...] Em relação a essa questão da EAD. Você teve na sua formação, [...] preparação para ser uma professora nesse sistema? Nessa modalidade EAD? Ou mesmo na modalidade EJA? [...] os alunos têm também essa oferta? Eles recebem um apoio tipo: O aluno tem dificuldade de navegar, de postar, então ele tem alguma forma de aprender isso, de orientar ele para ele também pode caminhar melhor nessas disciplinas?

Docente 2: Então... Vou falar primeiro da experiência como professora e depois dos alunos, tá? Como professora eu entrei em 2012 e não houve preparação nenhuma, né? [...] finalzinho de 2013 para 2014 houve um treinamento sim, né? Sobre EJA, só sobre esse grupo semipresencial, [...] E aí houve vários encontros, acho que 4 ou 5 encontros em João Pessoa. Juntaram essas equipes para compartilhar e dá dicas, sugestões, enfim. Então foi um momento muito bom de grande crescimento que as coisas se encaixaram melhor. [...] Mas os nossos alunos eles não têm ... é... quando a gente fala assim, EAD, fica parecendo que ele vai receber um e-mail com todas as instruções, e abre lá né? Na realidade não acontece assim. Como eu expliquei, ele recebe um livro, estuda e faz uma prova na própria escola. É a distância simplesmente porque ele estuda sozinho em casa, né? Ele vem para a escola tirar dúvida. [...]

A culminância de tais direcionamentos revela-se em dois documentos, sendo eles: um primeiro documento normativo e popularmente chamado de Novo Ensino Médio/2020; e um segundo documento que traz dados e análises de levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2021.

Desse modo, no que tange ao Novo Ensino Médio/2020, os avanços de propostas educacionais, via sistema on-line — sendo todas as suas possibilidades englobadas na nomenclatura de Educação a Distância (EAD) — se concretizaram pela possibilidade de oferta via sistema on-line no Ensino Médio (EM) na EJA de até 20% para turmas do diurno, 30% para turmas do vespertino e até 80% para turmas do noturno.

Os levantamentos estáticos e as análises de dados realizados pelo Inep, em um primeiro momento, apresentam a consonância entre os investimentos governamentais realizados e que se referem à estruturação de recursos tecnológicos — máquinas e sinal de internet — no sistema público educacional e os resultados das análises, ao longo de seu texto, ao apontar, por exemplo, que a “[...] disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio é maior do

que nas do ensino fundamental<sup>57</sup> [...]” (BRASIL, 2021), assim como pela justificativa positivista de que

[...] a necessidade da implementação das iniciativas baseadas em tecnologia para minimizar os impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem, as aulas a distância, a conexão por internet, o uso de computadores e a oferta de equipamentos tecnológico em geral passaram a ser ainda mais urgentes<sup>58</sup>. (BRASIL, 2021, p. 59)

Porém, entre os dados e as análises indicadas no Censo da Educação Básica 2020 e publicadas em março<sup>59</sup> do corrente ano (BRASIL, 2021), os resultados relativos às ofertas das tecnologias em nível nacional apontaram, também, uma grande desigualdade entre as regiões do Brasil. A constatação da existência de desigualdade na oferta das tecnologias é uma variável importante quando avaliados o modelo de desenvolvimento da docência, o desenvolvimento da aprendizagem do educando e o número de matriculados<sup>60</sup>, entre outros aspectos.

Desse modo, ao focarmos nos fatos que constituem o contexto político no qual a EJA se encontra inserida no decurso de décadas, permanecendo precariamente norteadas na legislação brasileira, assim como, em oposição, são indiscutíveis os avanços da oferta das TICs no sistema educacional brasileiro, embora, ainda, de modo desigual no território nacional — questões turbinadas pelo surgimento e prolongamento de um contexto pandêmico causado pela Covid-19 e suas variáveis surgidas ao longo de 2020 e 2021 —, sobrevêm questionamentos tocantes às reais condições e possibilidades de ações desenvolvidas no cotidiano das escolas pelo grupo de professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada no sistema on-line.

No que se refere à proposta da pesquisa, tais esclarecimentos são avaliados como relevantes, visto que são partes constituintes de uma realidade histórica na qual o sujeito da pesquisa sofre, ao longo de sua trajetória, com a falta de especificação do seu campo, assim como sobre sua atividade docente.

---

<sup>57</sup> Os levantamentos e as análises “mostram a situação das escolas da educação básica brasileira no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos de tecnologia da informação e comunicação. A pesquisa tem relevância particular por revelar a infraestrutura disponível a alunos, professores e gestores, em contexto anterior à pandemia de COVID-19.” (BRASIL, 2020, *on-line*).

<sup>58</sup> Análises do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), divulgados pelo Inep, em 29 de janeiro de 2021.

<sup>59</sup> “Os dados do Censo Escolar divulgados até então fazem parte da primeira etapa da pesquisa estatística. Vale ressaltar que, em 2020, a autarquia alterou a data de referência do censo, de maio para março, em virtude da pandemia de COVID-19 e da interrupção das atividades presenciais na maior parte das escolas. Desse modo, os resultados retratam a situação das escolas em um contexto que precede a crise sanitária, não refletindo, ainda, o impacto na educação.” (BRASIL, 2020, *on-line*).

<sup>60</sup> “O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 8,3% chegando a 3 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente” (BRASIL, 2021, p. 28).

A presença ou a falta de norteadores legais, assim como o modelo de formação ofertado ao sujeito professor, conforme anteriormente debatido, não são os únicos fatores determinantes para o modelo de práxis desenvolvido por tais profissionais em sala de aula, na modalidade EJA. Porém, sendo o sujeito professor, antes de tudo, um ser ontológico, um ser social; um cidadão, e; um profissional da educação, cabe destacar a importância e um bom entendimento de leitura do mundo e da conscientização sobre sua realidade.

## 2.5 Utopias tecnológicas e a Educação

Parece mesmo que vivemos em uma era que dissolve os limites espaço-temporais tradicionais, que permite suprimir barreiras geográficas, mas, por outro lado, impõe limites de conectividade. Ao passo que também transforma a comunicação humana tornando-a cada vez mais dependente de referenciais imagéticos, ainda que democratize o acesso a textos clássicos, permita a propagação de fatos que pareceriam insignificantes nos seus contextos locais, mas que podem se tornar fenômenos de proporções incalculáveis com os imprevisíveis efeitos cascata que a rede virtual guarda sempre como potência. (TONUS; GURÃO; SILVEIRA, 2017, p. 246).

Atualmente as TICs podem ser designadas como as responsáveis pela nossa atual condição de “conectividade planetária<sup>61</sup>”, ou por uma ampla e acelerada “mundialização da cultura”<sup>62</sup>, assim como por algumas das nomenclaturas que definem nossa contemporaneidade, tais como, mundo virtual, mundo globalizado, era da informação, ou ainda como sociedades tecnológicas, ou ainda sociedades midiáticas, entre outras, já que “[...] as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado.” (DELORS *et al.*, 1998, p. 39).

No sentido atribuído a essas nomenclaturas, ao pensarmos de modo mais generalizado, destacando a utilização e o significado dado aos termos mundo, sociedade, globalizado e planetário, observa-se embutido em todos estes termos um correspondente à ideia de macro população, associada ao significado de sociedades unificadas, correspondentes, similares ou

---

<sup>61</sup> O Professor Ladislau Dowbor (2019) utiliza o termo “conectividade planetária”, ao se referir acerca do alto nível de desenvolvimento tecnológico existente atualmente, o qual permite que haja uma interação entre as pessoas, em tempo real, em todo o planeta. Para o professor, “[...] o potencial que se abre é a generalização de um processo planetário, colaborativo e interativo de construção de conhecimento [...]” (DOWBOR, 2019, 7ª videoaula).

<sup>62</sup> O termo mundialização da cultura é adotado por Delors (1998, p14), para expressar a ideia de que a “tensão entre o universal e o singular [...] vai-se realizando progressiva mas ainda parcialmente [...] com as suas promessas e os seus riscos, dos quais o menor não é o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso.”

análogas, direcionando nossas vidas, “quer o queiram quer não, [...] num cenário em escala mundial.” (DELORS *et al.*, 1998, p. 34).

A partir das associações supracitadas podem ser gerados outros novos entendimentos como, por exemplo, a existência de um espaço virtual democrático que acolhe a todos os indivíduos, assim como um sentido de pertencimento a esse lugar e ao grupo que nele existe, independentemente de suas crenças, modelos de governo, localidades, formação educacional ou classe social, entre outras questões. Esses sentimentos que provêm das TICs ocorrem devido ao fato de que essas tecnologias mudaram “[...] radicalmente o nosso mundo, e possuem “valor incorporado” — valor além da matéria, valor subjetivo [...]” (DOWBOR, videoaula 7, 2019).

Em nível individual, esses entendimentos ou sentimentos vêm sendo materializados e validados pelo consumo e exibição das mais variadas mercadorias tecnológicas ofertadas no pungente comércio das TICs. Ou seja, de modo direto, a validação se dá pela posse e desfile de celulares, computadores, *tablets*, fones de ouvido, câmeras e caixas de som, entre outros tantos objetos ornados por uma gigantesca gama de acessórios, tais como: carregadores, suportes, apoios, capas, bolsas, mochilas e, assim por diante. Fortalecendo essa leitura, todos esses objetos possuem como assinatura uma logomarca estrategicamente impressa em sua superfície e representativa da riqueza e do poder que seus usuários — pelo menos teoricamente —, possuem. Tais demonstrações correspondem ao conceito de capital simbólico apresentado por Bourdieu (2013), ao nos orientar que:

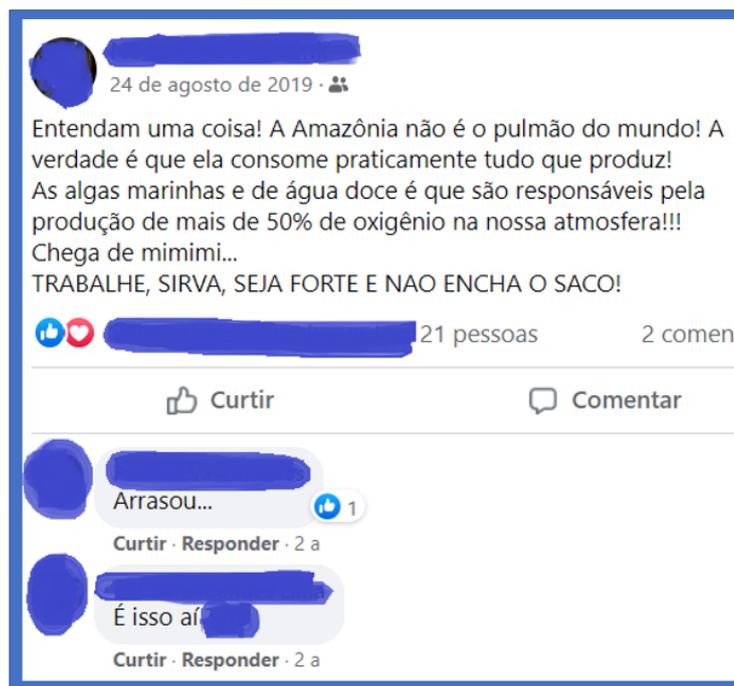
O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília [...] e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predisõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força [...]. (BOURDIEU, 2013, p. 111).

Já, subjetivamente, o processo relativo aos entendimentos, ou sentimentos gerados a partir da adoção das TICs, se dá pela demonstração da capacidade individual de navegação, rapidez na digitação, domínio de programas, uso de jargões, volume de postagens imagéticas, ou textuais com padrões e discursos diversos, através dos quais todos os indivíduos ganharam voz, ocorrendo manifestações ideológicas críticas ou acríicas, de classe, religiosas, políticas ou *mixadas*<sup>63</sup> como, no exemplo, apresentado na Figura 1.

---

<sup>63</sup> O termo *mixado* é aqui adotado com o mesmo sentido que é usado popularmente, ou seja, com sentido de misturado, agrupado, unido.

Figura 1 — Comentário retirado da página inicial de um usuário do *Facebook*.



Fonte: Imagem retirada do Facebook, 2019. Fonte: Facebook (2019).

O conteúdo da Figura 1 apresentada acima corresponde, em um bom nível, aos entendimentos e sentimentos anteriormente descritos, já que, neste pequeno trecho postado em uma rede social (espaço de diálogo), identifica-se: autoritarismo, a verdade, desdenho com opiniões divergentes, sentimento de pertencimento a uma determinada classe, religiosidade, e agressividade, além das manifestações de concordância postadas como respostas as ideias apresentadas, e que validam a manifestação.

Todos os sentimentos e termos adotados na manifestação acima possuem uma base comum, qual seja, a noção de conhecimento verdadeiro e poder gerados a partir da adoção das TICs como veículo para uma infinidade de manifestações que são reproduzidas sem debates, aprofundamentos ou referências. Ou seja, trata-se de um processo de certificação ideológica por crenças em ideias, ou informações disseminadas através das tecnologias. Bourdieu (2013) nos esclarece que:

A crença define-se pelo desconhecimento do crédito que ela confere a seu objeto e que contribui para os poderes que esse objeto tem sobre ela, nobreza, notoriedade, prestígio, reputação, honra, renome, ou ainda dom, talento, inteligência, cultura, distinção, gosto – projeções da crença coletiva que a crença crê descobrir na natureza de seus objetos. [...] A crença, adesão que ignora o fato de que faz existir aquilo a que adere, não sabe ou não quer saber que tudo o que faz o encanto intrínseco de seu objeto, seu carisma, é apenas o produto de inumeráveis operações de crédito ou descrédito, todas igualmente inconscientes de sua verdade, que se realizam no

mercado de bens simbólicos e que se materializam em símbolos oficialmente reconhecidos e garantidos, signos de distinção, índices de consagração e diplomas de carisma como os títulos de nobreza ou os títulos escolares, marcas de respeito objetivadas exigindo as marcas de respeito, pompa e aparato que têm o reconhecimento coletivo que lhe conferimos pelo simples fato de autorizá-lo a fazer semelhante demonstração de sua importância. (BOURDIEU, 2013, p. 114).

Assim, de acordo com o conceito de crença dado por Bourdieu (2013), podemos entender Tonus, Gurão e Silveira (2017, p. 248), ao utilizarem os termos tecnofilia ou tecnoutopia para designar: “[...] aqueles que enxergam na tecnologia o instrumento que possibilitaria a emancipação humana, a real oportunidade para uma vida com mais tempo dedicado ao lazer e o aprimoramento individual.”. Ou, ainda, o entendimento sobre tecnotópicos trazido por Ribeiro (1999, p. 3), ao nós apresentar que a tecnotopia e tecnofobia como sendo:

[...] caudatária da ideologia do progresso e de uma visão evolutiva da história da tecnologia (especialmente a partir da Revolução Industrial), é hegemônica e, neste momento de crises de utopias, é, em larga medida, o grande metarrelato salvífico do mundo contemporâneo.

[...] marcada pela desigualdade da distribuição sócio-política-econômica do acesso à tecnologia e por um imaginário onde coabitam discursos alternativos ou cosmologias mágico-religiosas com seus demiurgos, é, em geral, relegada a um segundo plano, mas, ocasionalmente, sobretudo quando o homem parece quer brincar de Deus, reúne energias com poder normativo e regulatório. (RIBEIRO, 1999, p. 3).

Porém, embora possamos dizer que a revolução tecnológica acima apresentada “[...] constitui, evidentemente, um elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade, na medida em que cria novas formas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 64), é necessário esclarecer que, bem aquém das vantagens, facilidades e prazeres propiciados pelas TICs, a partir das quais tornou-se possível com alguns poucos toques, se manifestar e obter informações históricas ou atuais, mascara-se uma contradição.

A contradição ocultada pelo deleite da navegação em redes sociais e sites de informação experimentada pelos usuários do sistema é gerada a partir da popularização da TICs, que em uma análise superficial é percebida pelo senso comum como acessível a todos ou espaço de todos, versus a necessidade de se estar atendo a possibilidade da “[...] criação de novo fosso entre países ricos e países pobres [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 64), assim como, sua real condição, como pertencentes a grupos que desenvolvem e são proprietários das plataformas (ex: *Facebook*). Dowbor (2019), esclarece que:

Existem grupos em todo o mundo, mas com predominância americana. Hoje, grandes grupos (plataformas) passam a cobrar “pedágio” sobre os novos conhecimentos. A aparente gratuidade é apenas aparente, porque na realidade eles passam a cobrar. Isso vai se transformar em conjunto de custo de publicidade, se apropriam do conhecimento muito aprofundado de nós, para vender e comercializar esse conhecimento, ganhar dinheiro com isso, quem paga indiretamente: nós, quando compramos produtos nas lojas ou quando acessamos outros produtos. O essencial é entender que: hoje é um pequeno grupo, das maiores fortunas, que controlam mundialmente este processo e cobram por isso, inibindo o acesso ao conhecimento livre em todo o mundo [...]. (DOWBOR, 2019, 7ª videoaula)

Neste ponto cabe lembrar a proposição de Vieira Pinto (2005, p. 126), em relação ao que o autor definiu como o “concreto na consideração da máquina”. Para o autor, é preciso esclarecer que ao agregarmos o homem (sociedade moderna) e as tecnologias (máquinas) inevitavelmente três modelos de organização se constituem, sendo: a) um primeiro modelo no qual o homem é o proprietário; b) um segundo no qual o homem é o consumidor, e; c) um terceiro modelo onde o homem se encontra na condição de operário, ou seja, aquele que é prático, o responsável pelo funcionamento da máquina.

Diante dos avanços tecnológicos que alcançamos, e da nossa atual condição de sociedades conectadas, os três posicionamentos pontuados no que tange ao homem e suas percepções sobre a concretude da realidade dada, pouco se destacam. Tal fato pode ser compreendido pela noção errônea de igualdade entre os sujeitos, capital social e simbólico gerado a partir da expansão do mercado das tecnologias e comunicações que altera e massifica o que era especificidade do indivíduo em novos valores e produtos para o coletivo.

A massificação de valores e produtos — mesmo quando não indica aparentemente direcionamentos específicos dos conteúdos postados, havendo, na verdade, uma ampla exposição de ideias disponíveis ao “livre acesso” dos usuários do sistema — passou a nortear comportamentos e formas de relacionamentos intrapessoais, sociais, religiosos e educativos. O acesso e a adoção de tais conhecimentos, valores e produtos, incluindo a ideia de igualdade e pertencimento percebida pelos indivíduos gestam o próprio ciclo, ou um processo contínuo de acessar e consumir para pertencer; acessar e consumir mais e mais para continuar permanecendo.

O processo de massificação e popularização das informações, valores e costumes, no ano de 2019, foi rotulado pelo termo “viralizou”, indicando aquela informação ou produto que irradiou com a rapidez de um vírus que se instala, infecta e altera o meio, ou o indivíduo com o qual entra em contato, mesmo que tais mudanças ocorram por um período pré-determinado

ou, independentemente de ser uma *Fake News*<sup>64</sup>, sendo, porém, rapidamente encoberto, reformulado ou, até mesmo, negado por uma nova “viralização”.

Em complementação, destaca-se ainda a existência de uma prática seletiva embutido no termo “viralizou”, a qual especifica o conteúdo a ser divulgado intencionalmente ou “involuntariamente”, via uma ação crítica ou acrítica, sendo, em sua maioria, uma prática entendida como algo inerente ao sistema, assim como necessária para a manutenção da condição de pertencimento que necessita naturalizar, negar ou camuflar questões relevantes e que envolvem seleção de grupos; domínio de classes; direcionamentos ideológicos e processos de valorização ou exclusão social.

Tais questões são claramente percebidas quando pensadas a partir do chão da escola, já que, muitas das consequências trazidas a partir de todo o processo de expansão das TICs — no que tange a globalização social contemporânea, ou especificadamente as áreas da educação e da cultura —, denunciam “[...] que o maior risco reside, essencialmente, na criação de novas rupturas e de novos desequilíbrios. [...] entre as **sociedades** que souberam adaptar-se às novas tecnologias e as que não o fizeram por falta de recursos financeiros ou de vontade política.” (DELORS *et al.*, 1998, p. 64, grifo nosso). Assim, em relação ao sistema educativo, destaca-se que:

[...] cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São, ainda, responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo. (DELORS *et al.*, 1998, p. 66).

Nesta lógica, isto é, a partir da certeza que de em nossa “[...] aldeia global, a impossibilidade de aceder às tecnologias informáticas mais recentes pode ter repercussões negativas em todos os níveis de ensino científico e tecnológico [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 138), buscar conhecer como tem ocorrido os processos de ensino-aprendizagem, com destaque ao que tange a oferta da modalidade EJA, torna-se imperativo para geração e desenvolvimento de ações concretas que tragam embutidas a intenção de construir uma social democrática.

Diante do contexto acima desenhado, é fácil perceber que os avanços tecnológicos ocorridos, com destaque para os avanços realizados a partir da segunda metade do século XX, os quais, incorporados no cotidiano social, determinam, também, os modelos educacionais adotados dentro de cada grupo.

---

<sup>64</sup> De acordo com o Prof. Paulo Padilha, “O *Fake News* não é só uma mentira, ele procura macular uma causa [...]” (PADILHA, 2019, videoaula, 4/16).

Assim, ao analisar o processo de expansão das TICs no sistema educacional, Manuel Area (2006) pontua a existência de duas ondas, ou seja, dois momentos históricos por meio dos quais, a partir de uma sequência de ações políticas, as TICs se sobre-excederam aos demais instrumentos educacionais, sendo uma “[...] primeira onda destinada à popularização dos computadores no sistema educacional não-universitário [...]”, fato que caracterizaram as décadas de 1970 e 1980:

[...] pela incorporação ao currículo de disciplinas relacionadas com a informática, pela criação de programas e planos oficiais destinados à aquisição e dotação das escolas de equipamentos e aparelhos informáticos, pelo uso de computadores para a gestão administrativa (matrículas, notas, expedientes), pela criação de programas informáticos educativos, e pelas primeiras ações de formação de professores neste campo. (AREA, 2006, p. 154).

Em sequência, após anos de investimentos, já na década de 1990, houve o que o autor apresenta como um período de reavaliação das ações, o qual merece destaque, visto que indica uma importante contradição, dada pelo autor, ao apresentar que:

A década de 1990 representou um período no contexto internacional de revisão crítica do realizado: nem se demonstrou que os alunos aprendiam mais e melhor pelo simples uso do computador em aula nem os professores em geral inovaram suas práticas adotando os computadores como recurso habitual de ensino: não se produziu portanto, a esperada *revolução pedagógica*. (AREA, 2006, p. 155).

Diante do apresentado, pode-se agregar os estudos de Vieira Pinto (1986, p. 22), os quais, embora sejam anteriores às pesquisas apresentadas por Sancho e Hernandez (2006), já esclareciam dois vieses inerentes aos processos educativos de ensino e aprendizagem, quais sejam: a) as modificações individuais dos atores envolvidos ocorridas, em nível de personalidade, tanto do professor quanto do educando; b) um processo que atinge a ambos, simultaneamente.

Segundo os autores supracitados, para que haja aprendizagem é necessário que se mantenha o foco nos sujeitos, ou seja, não apenas nos métodos ou nas formas, as quais, para Vieira Pinto (1986, p. 44), quando destacada do conteúdo são vistas como uma “[...] realidade à parte [...] Daí a tendência a concentrar a atenção sobre a melhoria dos procedimentos da técnica pedagógica, como se isso representasse o essencial no progresso do ensino.”

Porém, paralelamente aos questionamentos e análises desenvolvidas — assim como pelo desenvolvimento tecnológico, industrial e comercial ocorridos nesse período —, novos entendimentos e indicativos de possíveis caminhos no que se referia à inserção das TICs no

sistema educacional foram pensados. Desta forma, ainda na década de 1990, apesar da revisão crítica apresentada à adoção das TICs no sistema educacional, elas passaram a ocupar o centro dos projetos educacionais da Europa, dos Estados Unidos e da Espanha, entre outros<sup>65</sup>.

Deste cenário, observa-se que, apesar de derivarem-se de um processo de negligenciação das análises realizadas, em contraposição à valorização das ações práticas desenvolvidas — relativas às aprendizagens em um contexto de grande desenvolvimento tecnológico —, estruturaram-se os pilares do atual modelo de adoção das TICs no sistema escolar, de modo global. O estudo desse modelo, que por princípio não viabiliza processos pedagógicos com foco em uma educação humanizadora, segundo Manuel Area (2006), traz em si a denúncia de que:

[...] apesar de quase duas décadas de esforços continuados e projetos oficiais, a presença e utilização pedagógica dos computadores (como máquina pessoal, de multimídia ou rede), ainda não se disseminou nem se tornou prática integrada na escola. (AREA, 2006, p. 164).

No linear das questões apresentadas, observa-se o desenvolvimento de dois percursos paralelos entre as propostas educacionais e a adoção das TICs no sistema educativo, quais sejam: educativo humanizador e educativo mercadológico, fortalecendo-se questionamentos no que tange à funcionalidade dada às TICs quando adotadas no sistema escolar, já que, “[...] uma coisa é a adoção de infraestrutura e recursos tecnológicos às escolas. Outra, bem diferente, é que a presença das tecnologias digitais provoque uma profunda inovação e melhoria na qualidade do ensino [...]” (AREA, 2006, p.170).

Desse modo, ao pensar em educação e TICs, bem como em seus avanços e possibilidades, cabe destacar mais uma vez as proposições de Vieira Pinto (2005), em sua denúncia de que todo o processo de ampliação e inserção das tecnologias nas diversas lacunas existentes em nossas sociedades, culminaram, não raramente em avanços “catastróficos”, sejam esses em nível ambiental, na área da saúde ou em questões políticas e sociais devido a prevalência das enunciações dominantes que buscam, a todo custo, a manutenção da noção de avanços sociais, a partir do consumo e da posse das TICs. No entanto, o autor pontua que:

Ouve-se comumente dizer que certas grandiosas descobertas científicas ou a invenção de máquinas surpreendentes revolucionaram a vida humana, mas não se observa que

---

<sup>65</sup> Em Sancho e Hernández (2006), capítulo 7: Vinte anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao Sistema Escolar.

este enunciado representa apenas uma liberdade de expressão. O que efetivamente revoluciona a existência do homem é o homem. (PINTO, 2005, p. 84).

Em uma pequena postagem na Revista Bits, Paulo Freire (1984) levantou a questão, ao afirmar que:

Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente [...] (FREIRE, 1984, p. 6).

Os questionamentos de Freire (1984) vão ao encontro das demais questões anteriormente trazidas, tornando possível compreender que, de acordo com o modelo de oferta e adoção, as TICs não necessariamente se efetivam como instrumento favorecedor na assimilação dos conteúdos escolares, nem como via de acesso que, ao possibilitar a aquisição e assimilação de conhecimentos gerais, ajudem na construção de trajetórias individuais e coletivas dos (as) educandos (as), efetivando um processo crítico-emancipatório, assim como mobilidade social.

Porém, mesmo diante de tantos questionamentos em relação a adoção das TICs e suas funções sociais, econômicas e educativas, Manuel Area (2006), ao dar continuidade as suas análises sobre o processo de expansão e dominação das TICs em nível global, destacou a ocorrência de uma segunda, entre os anos de 1997 e 2001, nos quais:

[...] produziu-se a exploração e difusão em larga escala das novas tecnologias da informática e comunicação [...] **ocorrendo** uma segunda onda mistificadora do potencial de mudança e melhoria social que podiam representar as novas tecnologias em geral e a internet em particular. Nesses anos se produziu como a tempos não se produzia no Ocidente, uma ilusão desmedida ou utópica e midiática (empregando a terminologia de Mattelart, 2000) provocada pelo crescimento econômico apoiado no desenvolvimento tecnológico. [...] Os governos passaram a divulgar e apoiar a projeção e aplicação das novas tecnologias em todos os setores sociais: economia de serviço, saúde, administração pública, finanças, educação, entre outras. (AREA, 2006, p.157, grifo nosso).

Neste cenário, segundo Area (2006), embora a segunda onda das tecnologias digitais tenha gerado grandes avanços em todas as áreas, também confirmou-se o que já estava indicado desde a ocorrência da primeira onda, ou seja, que:

[...] o processo de mudança educativa em geral, e do uso pedagógico dos computadores em particular, é lento e gradual. Exige em primeiro lugar equipamentos e infra-estrutura tecnológica (condição necessária, mas não suficiente) e, paralelamente, a formação dos professores, criação de equipes de apoio, produção de

materiais, entre outras medidas destinadas a favorecer e estimular a inovação. (AREA, 2006, p. 161).

Deste modo, é perceptível que não basta a utilização das TICs como canal e instrumento potencializador na oferta de conteúdos diversos para que as mesmas sejam classificadas como solução, melhor proposta ou indispensáveis em sala de aula, já que, ao que parecem, as TICs estão sendo adotadas apenas como canal de informação, organização de diários, e solução imediatista a serviço do (a) professor (a) e do sistema dominante que necessita apresentar condutas revestidas de boas intenções e que camuflem seus verdadeiros interesses, quais sejam, a manutenção do *status quo*.

As TICs, como grande potencializadora na oferta de conteúdos diversos, precisa ser melhor analisada e entendida para então ser adotada pelo (a) professor (a) em sala de aula e em seu planejamento. A conscientização da existência e atuação de grupos que controlam as plataformas, incluindo a seleção e divulgação de informações — com uma maior preocupação às informações que “viralizam” ou mais recentemente as *Fake News* —, são realidades complexas que devem ser levadas em conta quando o assunto é educação e TICs.

Porém, outras questões apresentadas por Vieira Pinto (2005) também merecem destaques. Para o autor, dois outros aspectos em relação às sensações criadas pelas máquinas e as consequências de sua expansão são:

As máquinas não encerram seu papel ao libertarem o homem do esforço muscular, mas exatamente acarretam para ele a necessidade de mais intenso e difícil esforço intelectual para apoderar-se das possibilidades de ação útil nelas contidas e dar-lhes prosseguimento na produção de outras ainda mais eficientes. (PINTO, 2005, p. 81).

No que cabe à educação ou dominação das massas, tal fato se dá devido a privação de uma “[...] instrução intelectual necessária à familiarização com os difíceis problemas das ciências [...]” (VIEIRA, 1986, p. 82). Essa lacuna educacional gera uma “[...] falta de consciência dos aspectos sociais negativos impostos por esta situação [...]”.

Tal processo também foi identificado por Freire (1981), ao relacionar o conceito de “sociedade massificada” com o surgimento das “sociedades altamente tecnologizadas”. Para Freire, essas sociedades também apresentam um processo de valorização do “mito do consumo”. Assim, o autor já nos alertava, ao afirmar que “[...] nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo [...]” (FREIRE, 1981, p. 68). Em tais condições, “[...] a racionalidade,

fundamental à ciência e à tecnologia, cede seu lugar ao “irracionalismo” mitificante, sob os efeitos extraordinários da própria tecnologia [...]”.

## 2.6 TICs e docência

Na atualidade, quando se fala do sujeito professor e a inserção das TICs em todos os campos nos quais os (as) mesmos (as) atuam, sobrepõe-se a realidade de que “[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados [...]”.

(MARCELO, 2009, p. 8).

A partir dessa afirmativa, observa-se que é preciso não só uma melhor capacitação do sujeito professor, mas, também, um olhar atento às mudanças ocorridas no sistema educacional para que, a partir de um bom entendimento do processo, sejam propostas ações efetivas. Quem nos apresenta um importante estudo sobre as TICs e à docência é a professora Dra. Noeli Santos (2018), ao esclarecer que:

[...] distância e proximidade, no âmbito da cibercultura, dependem dos meios pelos quais nos conectamos, e a qualidade destas conexões dependem de práticas pedagógicas e sentidos de docência mais coerentes com as formas de pensamento que configuram as mudanças técnicas e culturais na contemporaneidade. (SANTOS, 2018, p. 26).

Santos (2018) chama a atenção para uma nova forma de docência surgida a partir da adoção das TICs, as quais se constituem como principal ou único espaço de encontros entre professores (as) e alunos (as), destacando que “[...] cada sujeito docente, inserido em diferentes plataformas, no exercício de sua docência é, em si, uma nova versão de sua condição docente.”

(SANTOS, 2018, p. 147).

Porém, ao pensarmos em uma nova forma de docência e lembrando os estudos citados anteriormente, os quais indicam os fatores históricos, sociais e políticos como determinantes na formação e atuação do (a) professor (a), cabe pensar qual é a formação desses professores e em que campos essa nova docência se organiza e, conseqüentemente, qual é o modelo de práxis desenvolvido, ao final de tantas intervenções técnicas. Santos (2018), ao analisar o (a) professor (a) do sistema on-line, complementa que:

Diferente de um ator, não se trata de uma existência efêmera, que dura, o tempo de existência da personagem. Cada docente inserido no contexto descrito, por meio desse corpo digital [...] passa a existir sob os mesmos princípios que a linguagem possibilita, nesse sentido, é um corpo numérico, modular, sequencial, automático, variável e

passível de transcodificação. Não se trata de sua essência, mas certamente é uma das múltiplas possibilidades de existência no âmbito das redes digitais. (SANTOS, 2018, p. 147).

Diante das questões acima levantadas e em conversa com a professora Dr<sup>a</sup> Noeli Santos (2018, informação verbal),<sup>66</sup> ocorridas ainda no ano de 2018, a autora, embora esclareça que o foco de seus estudos tenha sido os procedimentos e técnicas adotadas para a produção das videoaulas, não descarta a importância de pesquisas que indiquem o modelo de práxis adotado pelos (as) professores (as) no sistema on-line, acrescentando que “[...] essa questão que você me apresenta, em especial, sobre o sentido mantenedor ou emancipador me rodeou todo o momento [...]”.

Como complemento, Santos (2018, informação verbal) deixa claro seu entendimento sobre tais questões relacionadas ao trabalho didático a ser desenvolvido, ao afirmar que: “[...] penso que a potência da emancipação estará na seleção dos conteúdos, nas atividades propostas e no nível e aprofundamento que os conteúdos selecionados possam ter eco, propositalmente, na vida desses estudantes [...]”. Nesse sentido, destaca-se na fala da professora o uso do termo “propositalmente”, já que, o mesmo, traz embutido em si não só um sentido de intenção, mas, também, o sentido de uma intenção estruturada e embasada, o qual conforme Gonçalves, se dá a partir de:

[...] saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar: a formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. (FARTES; GONÇALVES, 2009, p.111).

A utilização do termo “propositalmente”, adotado como indicativo de uma intenção consciente para o desenvolvimento de propostas educativas, reforça os debates que questionam como o (a) professor (a) tem atuado em sala de aula presencial, ou via sistema on-line, assim como, a busca por esclarecimentos sobre qual o modelo de docência prevalecente em nossas atuais sociedades: o desenvolvimento de uma docência prática, com baixo nível de criticidade e consciência, na qual é reproduzido um ciclo de aplicação de atividades e avaliações que visam a oferta e assimilação de conteúdo, assim como, a manutenção e controle desse ciclo, ou, se há o desenvolvimento de uma práxis e, caso haja, qual o modelos de práxis desenvolvida entre os modelos apresentados por Vázquez (2011)?

---

<sup>66</sup> Conversas via *WhatsApp*, em janeiro de 2019, tendo como temática o sistema EAD e práxis docente.

Assim, embora não sejam focos de estudo para o desenvolvimento dessa pesquisa, cabe citar alguns tópicos relevantes que tange à docência desenvolvida via sistema on-line, já que, trata-se de novas demandas impostas ao sujeito professor, frente à expansão das TICs como meio para o processo de ensino aprendizagem.

Tais pontos como, por exemplo, o conceito de “transposição didática virtual<sup>67</sup>”, disrupção digital<sup>68</sup>, ou ainda, o domínio por parte dos docentes de ferramentas como: plataformas<sup>69</sup> para a publicação de diversificados e incontáveis conteúdos; armazenamento em nuvem<sup>70</sup> para a guarda, manutenção e acesso a uma gama de dados; multifacetados, criativos e estimulantes ambientes virtuais de aprendizagem<sup>71</sup>; eficazes serviços de busca<sup>72</sup>; possibilidade de transmissão ao vivo com fundos virtuais e temáticas a escolher — cosmo, praias, bibliotecas, entre outros —, e, principalmente, as inumeráveis ferramentas de comunicação como e-mails, plataformas e redes sociais com a adoção de charmosos avatares,<sup>73</sup> os quais, em tom de brincadeira, substituem a imagem humana (foto) do (a) professor (a); além do domínio das máquinas, os quais passam, então, a fazerem parte das práticas pedagógicas contemporâneas.

Curioso é pensar que todo esse arsenal tecnológico com o qual o (a) professor (a) contemporâneo se arma para trabalhar, não só alterou o seu ritmo e o modo de atuar, como, também, ampliou o espaço da sala de aula — presencial e on-line —, de um espaço “[...] institucional fechado, com acesso restrito, passando a integrar redes abertas, plurais e de livre acesso para um público irrestrito [...]” (SANTOS, 2018, p. 21).

Deste modo, todo o atual aparato digital a disposição do (a) professor (a), redimensionou e naturalizou a sobrecarga de informação, o isolamento e a exaustão como sinônimos de capacitação, esforço e dedicação, impondo uma nova postura e entendimentos sobre o que é ser professor (a) no século XXI.

---

<sup>67</sup> Adaptação do material didático tradicional, para um material didático virtual com a utilização de jogos, desenhos animados e vídeos, por exemplo, com a utilização de uma linguagem hipermidiática — linguagem baseada na adoção de diversos recursos e objetos de aprendizagem, verbais e não verbais.

<sup>68</sup> Proposta e ações que quando efetivadas modificam radicalmente o modo, a função e ideias consolidadas até então sobre como funciona, se utiliza, se adquire produtos ou serviços já existentes. Ex: a plataforma UBER ou o sistema *Airbnb*.

<sup>69</sup> *Software* dotados com ferramentas que permitem que alunos e professor consumam, produzam e troquem e sugiram materiais.

<sup>70</sup> Serviço prestado por um fornecedor que utiliza a internet para promover, através de ferramentas digitais, o arquivamento e compartilhamento de materiais, e o desenvolvimento de trabalhos em grupo de forma síncrona ou assíncrona.

<sup>71</sup> Ambientes virtuais, criados para oferta de cursos via Internet. Nestes espaços são organizados e ofertados os conteúdos pelo conjunto de professores (as), assim como ocorre o acompanhamento e a interação via Chats entre professores (as), tutores (as) e a turma.

<sup>72</sup> Sistema *on-line* que auxilia na busca ou em pesquisas por informações (arquivos de dados).

<sup>73</sup> Cibercorpo, manifestação de um corpo digital na internet.

Assim, tais questões — conceitos, instrumentos e habilidades —, os quais, embora não estejam restritas ao desenvolvimento da docência via sistema on-line, já que, contemporaneamente, também fazem parte em alguma medida, do nosso dia a dia, além de serem demandas denunciadoras das mudanças ocorridas na profissão docente, podem se tornar determinantes ao imporem limitações ou, ao favorecerem o exercício da docência on-line, porém, jamais, como alguns apregoam, substituir ou minimizar a ação docente, já que, conforme apontado por Delors *et al.* (1998), algumas avaliações alusivas a programas educativos experimentais desenvolvidos em alguns países<sup>74</sup>, desde a década de 1990, já revelavam que:

[...] a tecnologia não pode, por si só, constituir uma solução milagrosa para as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos. Deve, evidentemente, ser utilizada em ligação com formas clássicas de educação e não ser considerada como um processo de substituição, autônomo em relação a elas. (DELORS *et al.*, 1998, p. 188),

A proposta de utilização das tecnologias, em “ligação com formas clássicas de educação”, expandiu e ramificou criativamente durante o contexto pandêmico causado pela Covid-19. Em diversas escolas e comunidades, imediatamente após ser decretado o isolamento social e a paralização das atividades presenciais, professores (as), equipes técnicas e coordenações se reorganizaram para digitalizar, imprimir, e entregar materiais didáticos e atividades avaliativas, utilizando-se de carros próprios, transporte público, bicicletas e, muitas vezes, a pé, de casa em casa, ou com apoio de centros comunitários, entre outras tantas possibilidades encontradas.

Assim, embora os agentes publicitários e governamentais protagonizem a adoção das TICs como um viés acalentador, capacitador e com indicativos de solução no que tange as necessidades práticas dos professores e professoras atuantes em sala de aula presencial ou on-line, as igualando ou as classificando em grau de importância como superiores aos professores e professoras — também nivelados a tutores (as) —, observa-se que o sujeito professor mantém seu lugar no centro de todo o processo, assim como permanecem como os verdadeiros agentes no que tange à manutenção ou à ruptura das ações educativas e formativas do cidadão.

---

<sup>74</sup> Exemplos citados: televisão educativa na Costa do Marfim; Projeto experimental de utilização de satélite (SITE) na Índia.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como principais teóricos norteadores da presente proposta, trabalhamos com Vázquez (2011) e Freire (2001, 2018). Assim, com Vázquez (2011) pode-se compreender como estruturam-se as bases do conceito de práxis, a práxis em Vázquez, os modelos de práxis social, práxis política, o conceito de atividade e do Homem Comum. Com Freire (Ibidem), a práxis em Freire, os conceitos de tema-problema, situação-limite e inédito-viável. Em complementação, reforçando e contribuindo para um melhor entendimento dos teóricos e conceitos norteadores da pesquisa, Vieira Pinto (1960, 1986, 2005) e Rossato (2008).

#### 3.1 A práxis social, práxis política e o conceito de homem comum em Vázquez.

Na busca por uma melhor compreensão referente aos estudos desenvolvidos sobre as conceituações da práxis, foram encontradas algumas linhas de análise, por meio das quais os estudiosos-filósofos<sup>75</sup> partem em sua formulação de interpretações distintas do mesmo tópico: a delimitação dos padrões de relações existentes entre o homem e a natureza.

Nos padrões de relações estabelecidos pelos filósofos, entre homem e natureza, ora observa-se a proposição de uma relação na qual o homem, ao ser destacado como espírito, desenvolve-se a partir de sua capacidade de contemplação da natureza como criação divina, assim como por meio de seu entendimento sobre Deus; ora por sua posição mais próxima à condição de animal, para quem a relação com a natureza ocorre mediada pelo objetivo de manutenção da vida, ou seja, da garantia de sua sobrevivência de forma prática e centrada em suas necessidades imediatas (VÁZQUEZ, 2011).

Nesse cenário, destaca-se que, a partir do modelo de relação homem/natureza adotado e para que o mesmo se concretize, torna-se necessário o favorecimento, a criação e a adoção de regras e leis que direcionem à formulação, legitimação e manutenção do mesmo, o qual se constituirá na sociedade desejada.

As regras e leis correspondem e atendem a realidade histórica na qual é pensada, surgindo e se constituindo em ações políticas sujeitas a mudanças sempre que necessário ao

---

<sup>75</sup> Os filósofos abordados para a delimitação dos padrões de relações existentes entre o homem e a natureza e, sequencialmente, para o entendimento dos modelos de práxis social e política constituem o grupo de estudo apresentado por Vázquez (2011), sendo: Hegel, Feuerbach, Marx, Lenin, com a inclusão de Sócrates, no tópico *Esboço Histórico da Consciência Filosófica da Práxis* (VÁZQUEZ, 2011, p.39). Os estudos, apontando a diferenciação entre atividade e práxis, mais à frente apresentados, também se baseiam nas análises de Vázquez (2011) na *Segunda Parte. Alguns Problemas em Torno da Práxis* (VÁZQUEZ, 2011, p. 221-236).

longo da história. Nesse sentido, as sociedades podem ser pensadas como espirais históricos que mantêm em sua base um modelo de relação pré-estabelecido, assim como, um:

[...] devenir permanente [...] um processo constante de desacomodação, caminhando para uma outra etapa que, por sua vez, não será definitiva, mas parte de um novo momento também este passageiro. (ROSSATO, 2008 p. 538).

Tal processo também pode ser entendido em Sócrates (1985), ao orientar a necessidade de contextualização dos fatos, já que esses se constroem:

[...] sobre uma situação geral, em um momento histórico [...] é o homem que faz ou altera as leis, como resultado do confronto e do acordo entre interesses e pontos de vista diferentes. (SOCRATES, 1985, p. 16).

O processo no qual o homem, em um determinado momento histórico, faz e altera leis, é também um processo no qual “o homem atua sobre si mesmo”, norteando suas relações econômicas e sociais. Ou seja, para Vázquez (2001), no momento em que o “homem é sujeito e objeto” de suas próprias ações, e ao tomar:

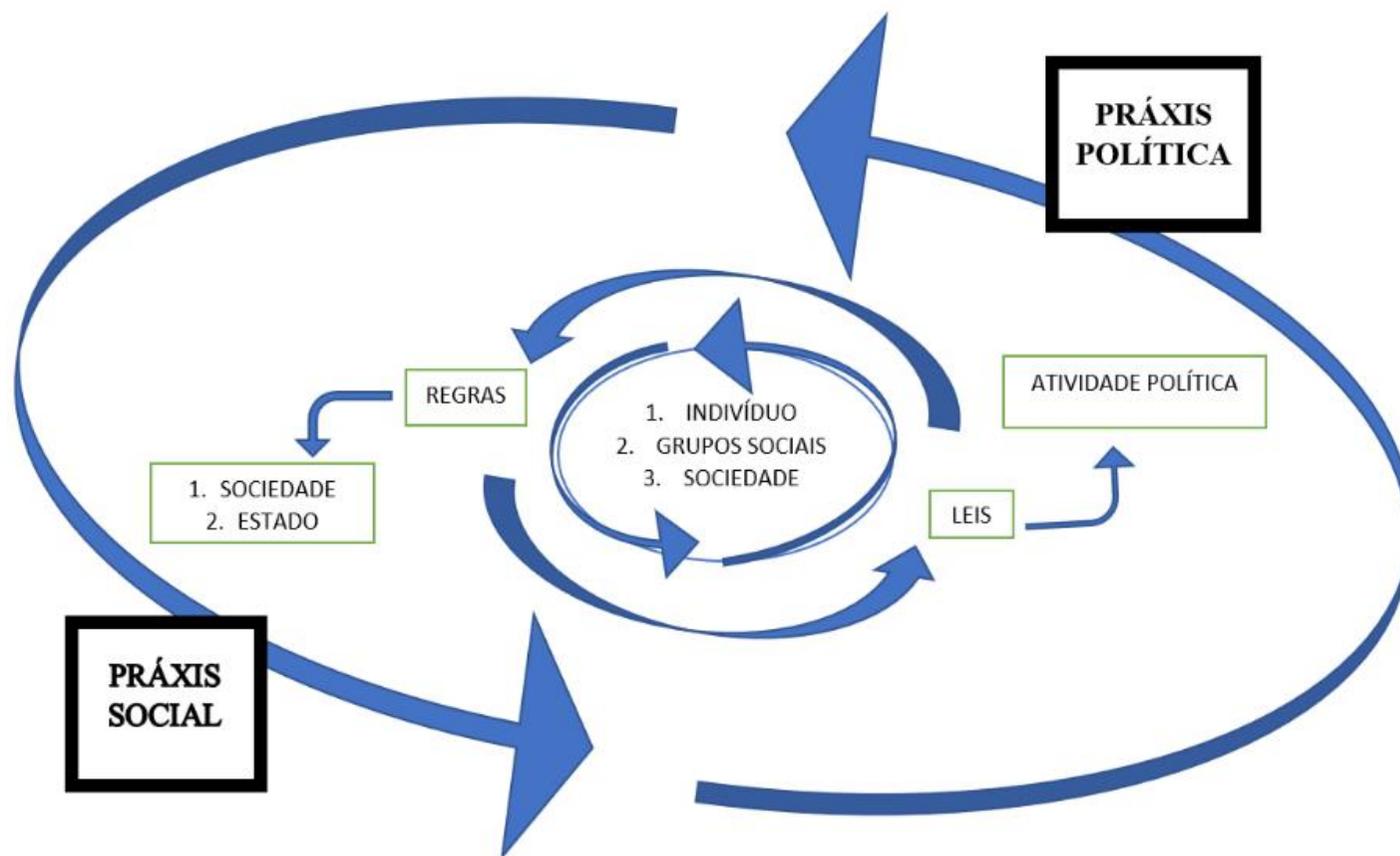
[...] por objeto não um indivíduo isolado, mas, sim, um grupo ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social, ainda que em um sentido amplo toda prática (inclusive aquela que tem por objetivo direto a natureza) se revestida de um caráter social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais [...] e, além disso porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez, em uma transformação do homem em ser social. (VÁZQUEZ, 2001, p. 232),

Dessa forma, Vázquez (2001, p. 232) esclarece que “[...] a práxis social é uma atividade de grupos ou classes que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado [...]”, elucidando que “[...] essa forma de práxis é justamente a atividade política [...]” (VÁZQUEZ, 2001, p. 232). A atividade política praticada na práxis social, por ter base ideológica e caráter teleológico, é conceituada por Vázquez (2001), como práxis política<sup>76</sup>, conforme figura abaixo.

---

<sup>76</sup> Vázquez, em *Filosofia da práxis* (2011), apresenta a práxis social e práxis política interligadas, não havendo menção da ocorrência de nenhuma das duas separadamente.

Figura 2 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis social e práxis política em Vázquez (2011).



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Vázquez (2011) e Lukács (1978).

A práxis social também deve ser entendida a partir de uma contradição inerente a ela, conforme concepção apresentada Lukács (1978), ao salientar que:

Toda práxis social, [...] contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. (LUKÁCS, 1978, p. 7).

No entanto, nesse momento, ao trazer o entendimento referente a conceituação sobre práxis social e práxis política, sendo o termo atividade adotado como indicativo de ação, cabe aqui um esclarecimento entre o que é práxis e o que é apenas atividade.

Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima, dada. Justamente por sua generalidade, essa característica da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo relação ou instituição social) nem determina transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (VÁZQUEZ, 2011, p. 221)

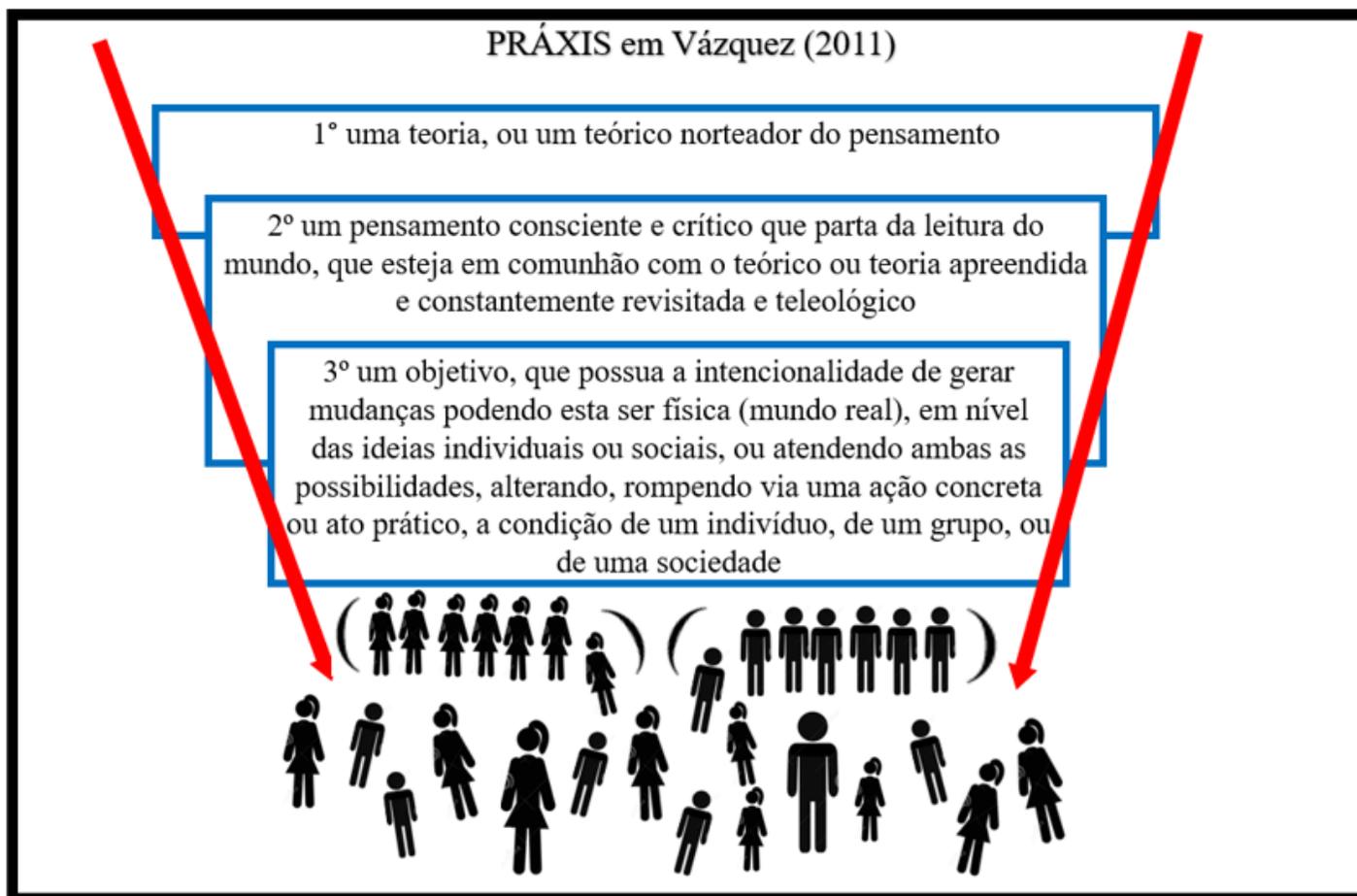
Nessa perspectiva, entende-se que a atividade não é exclusiva do homem, estando a distinção entre atividade e práxis, em primeiro lugar, na existência de um pensamento consciente e analítico que anteceda as ações; enquanto a atividade pode ser entendida como uma ação mais próxima ao ato mecânico, sendo nomeada por Vázquez (2011) como “atividade específica”, mas não somente isso.

Para que haja práxis, o autor também esclarece que torna-se necessária uma teoria que anteceda o pensamento que, conseqüentemente, norteie uma ação teleológica e que tenha embutido em sua proposição um objetivo transformador. Assim, quando um grupo social desenvolve atividades políticas, estando estas norteadas pelo Estado que objetiva poder, ocorre a práxis política. Ou seja, “[...] a práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade [...]” (VÁZQUEZ, 2001, p. 221).

Deste modo, compreende-se que para que ocorra a práxis em Vázquez, se faz necessário um processo sequencial e simultâneo composto por três componentes distintos, os quais iniciam em nível das ideias e, posteriormente, em nível de ação geradora de fato ou de transformação material, sendo estes: primeiro, uma teoria, ou um teórico norteador do pensamento; segundo, um pensamento consciente e crítico que parta da leitura do mundo, que esteja em comunhão

com o teórico ou teoria apreendida e constantemente revisitada, que possua uma intenção, que tenha um objetivo a ser alcançado, e que seja, portanto, teleológico; terceiro, um objetivo que possua a intencionalidade de gerar mudanças, podendo esta ser física (mundo real), em nível das ideias individuais ou sociais, ou atendendo ambas as possibilidades, alterando, rompendo, via uma ação concreta ou ato prático, a condição de um indivíduo, de um grupo, ou de uma sociedade, conforme apresentado na Figura 3.

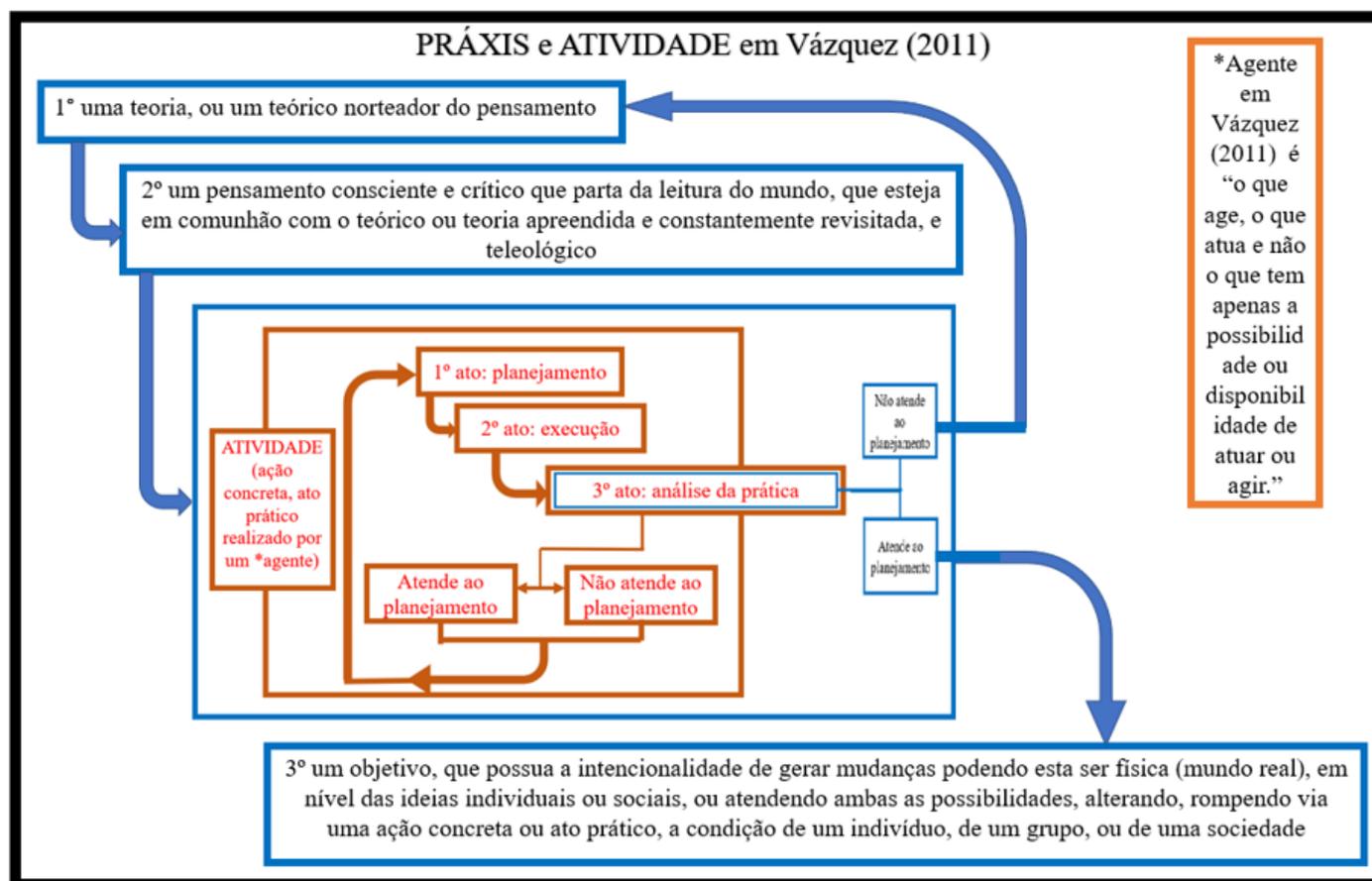
Figura 3 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis em Vázquez (2011).



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Vázquez (2011).

Assim, ao compreender a práxis, evidenciam-se duas afirmativas apresentadas por Vázquez (2011): 1) “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis; (VÁZQUEZ, 2011, p. 221); 2) “A práxis é, portanto, a evolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 119), de acordo com a Figura 4.

Figura 4 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a diferença entre práxis e atividade em Vázquez (2011).



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Vázquez (2011).

A partir da diferenciação apresentada acima, é possível compreender que o distanciamento entre a atividade — unidade ou conjunto de ato prático — e a práxis, se dá pela ausência de “um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 32) sobre a qual o homem se debruça, quando, pela ausência da consciência da possibilidade do processo da práxis. Na ausência da objetividade científica, estrutura-se uma consciência acrítica que guia as ações práticas do homem comum que é “[...] corrente, por viver com o mundo do prático-utilitário, ou no reino das necessidades imediatas e dos atos para satisfazê-las [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 32). Para Vázquez (2011):

O homem comum e corrente considera-se a si mesmo como verdadeiro homem prático; é ele quem vive e atua praticamente. Dentro de seu mundo, as coisas não apenas são e existem em si, com também são e existem, sobretudo, pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. (VÁZQUEZ, 2011, p. 35).

Ao optar por se manter em um cotidiano prático, no qual ele acredita que suas obrigações e necessidades são e estão sob controle, o homem necessita manter uma consciência acrítica, desprovida de qualquer nível de explicação. A ausência de criticidade permite que a consciência comum acredite “[...] estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela em um plano atóxico.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

Porém, o estado de desenvolvimento de ações, prática e teórica, deve ser entendida como um estado que pode se tornar permanente ao ser naturalizado, já que, a consciência comum da práxis “[...] está carregada ou atravessada por ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e que, como seus miasmas, aspira.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 34); ou pode se tornar a base de um processo evolutivo para uma práxis reflexiva, revolucionária, criativa.

Tal mudança, que impõe premissas teóricas, ocorrerá aliada aos processos de leitura do mundo, conscientização e aquisição da palavra verdadeira conceituados por Freire (2018), por meio das quais o homem supera a consciência comum e alcança a consciência crítica, já que, conforme esclarece Vázquez:

[...] a consciência comum da práxis não está esvaziada, completamente, de certa bagagem teórica, ainda que nela as teorias se encontrem degradadas. [...] No entanto, a presença desses ingredientes teóricos, adotados inconscientemente e que não passam de um eco obscuro e distante de uma tese filosófica, não nos permite ver em sua atitude diante da prática uma atitude propriamente teórica, já que nela falta o momento capital da ligação consciente entre a consciência e seu objeto. (VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

A bagagem teórica a qual Vázquez (2011) se refere, mesmo quando adotada para o desenvolvimento de uma atitude teorizada, ainda não se constitui como práxis. O autor pontua que “[...] há uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não plasma, não produz nenhuma mudança real [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 34).

Segundo Vázquez (2011, p. 32) somente com “a superação do ponto de vista natural, imediato adotado pela consciência comum” é possível alcançar a práxis criadora, ou revolucionária, por meio da qual se produz mudanças na realidade. A ausência de tal superação, ou seja, o predomínio da consciência comum é, em si, a subsistência do homem comum que procede fundamentado na “naturalização da atividade prática como um simples dado que não requer explicação”. O homem comum:

[...] não percebe até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita de teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolvam os atos dos demais e, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (VÁZQUEZ, 2011, p. 38).

Vázquez utiliza o termo consciência, ao teorizar os tipos de práxis, ao longo de seus estudos apresentados em *Filosofia da práxis* (2011), sem, contudo, deter-se em conceituá-la explicitamente. Deste modo, compreende-se que o entendimento sobre o que vem a ser, ou como se manifesta a consciência se dá pela somatória, ou pela diminuição dos processos cognitivos derivados de um conjunto de análises conclusivas referentes às experiências vividas, hábito adquiridos, contextualização dos fatos, percepção histórica, social e política da realidade na qual ele — ser humano — está presente, variando gradualmente, com ritmos e constâncias oscilantes de uma consciência acrítica, prática, para uma consciência crítica.

Deste modo, e de acordo com as ideias até o momento apresentadas, depreende-se que a consciência não é algo inerente a práxis, tratando-se de uma capacidade a ser desenvolvida, não bastando, porém, que para que se efetive a práxis haja consciência. Ou seja:

Podemos chamar a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos, de consciência prática. [...] Essa consciência é a que se eleva na práxis criadora, e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou ainda quando se materializam fins formais como na prática burocratizada, ou se plasmam fins ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria. (VÁZQUEZ, 2011, p. 294).

### 3.2 A práxis em Freire, tema-problema, situação-limite, inédito-viável

Também podemos observar a importância dada por Freire (2018), ao desenvolvimento e à manutenção da consciência crítica como aporte obrigatório para a efetivação do processo de emancipação dos oprimidos, já que, “[...] a consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais [...]” (FREIRE, 2018, p. 41).

A conceituação de consciência crítica como uma capacidade que promove o entendimento da realidade como adotada por Vázquez (2011) e Freire (2018), está bem definida por Vieira Pinto (1960), ao nos esclarecer que:

A consciência crítica tem por marca dominante a objetividade. É, por definição, a representação das coisas e dos fatos tal como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais. A atitude fundamental dessa consciência é a certeza, que a anima, de estar refletindo em si um mundo existente fora dela, constituído por fenômenos submetidos a leis universais. [...] É uma consciência constantemente aberta para o universo, vivendo a sua vida interior fundada no curso da realidade que a envolve. (PINTO, 1960, p. 15).

Em um processo contínuo permanente, ao alcançar a consciência crítica, o homem está em condição de desenvolver a práxis e fazer história. Ou seja, neste sentido, “posto que *o homem é o que é em e pela práxis* — histórico — posto que a história é, definitivamente história da práxis humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 54), evidencia-se, a partir da consciência crítica, que a capacidade de elaboração de um processo sequencial e simultâneo, embasado em uma teórica que culmina em ações práticas, as quais são, em algum grau, mantenedoras ou revolucionárias em um sistema social, é também um processo que distingue o homem dos demais animais, conforme nos orienta Freire:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constituem “atos-límites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e de criação. (FREIRE, 2018, p. 219).

Em complementação, Freire (2018) assinala que práxis é “palavra verdadeira”. Em suas palavras o autor esclarece que: “Não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrantável de ação e reflexão, por isto, que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 2018, p. 185). A palavra verdadeira que surge do diálogo, leva a ação. Rossato (2008) nos facilita seu entendimento ao aclarar que:

[...] a ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (ROSSATO, 2008, p. 538).

Desta forma, sendo a práxis a “síntese entre teoria-palavra e ação” e, sendo esta compreendida como uma capacidade exclusiva do homem, constantemente geradora de uma nova contemporaneidade, com características sociais e científicas específicas, já que, podemos afirmar que é pela práxis que as mudanças ocorrem, retomamos em Rossato (2008) para lembrar o caráter histórico da práxis, ao destacar que:

[...] Nesse contexto, práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo. (ROSSATO, 2008 p. 540).

Porém, ao agir sobre o mundo, independentemente do exercício da práxis, o homem executa ações práticas, as quais Freire (2018) encadeia a partir da delimitação e conceituação dos “temas-problemas”, “situações-limites” e “inédito-viável”. O encadeamento das três proposições trazidas por Freire (2018) anuncia a ocorrência de um processo que antecede qualquer mudança, assim como a não realização de alguma das três etapas; denuncia a interrupção do processo e, conseqüentemente, a impossibilidade de mudança dos indivíduos em nível de ideias, ou do mundo real — mundo físico.

O tema-problema pode ser entendido como a ocorrência de um fato, de um incidente, ou de um episódio repetitivo ou inédito, que denuncia diretamente ou subjetivamente questões relevantes para um grupo, ou um indivíduo que o manifestou. Dessa forma, o tema problema pode ser percebido nas formações discursivas dos sujeitos envolvidos, ou em uma “[...] situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só ao nível intelectual, mas ao da ação.” (FREIRE, 2018, p. 205).

Freire alerta para o fato de que os temas-problemas “[...] se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’<sup>77</sup>, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras” (FREIRE, 2018, p. 223).

---

<sup>77</sup> Segundo Nita Freire, em *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 373): A categoria “situações-limites” Freire carregou de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como “[...] ‘o contorno infranqueável onde terminam as

Ou seja, os temas-problemas podem passar desapercibidos, já que, abordam questões naturalizadas, às vezes não entendidas como as bases geradoras de graves ocorrências — as situações-limites.

Porém, mesmo diante de uma situação histórica que pareça determinante, é possível que, através do diálogo e ao alcançar a palavra verdadeira, o homem, ao se conscientizar das dificuldades reais, ou barreiras subjetivas existentes em seu mundo real, consiga identificar as situações-limites que impossibilitam os avanços políticos e sociais dos quais sua comunidade necessita.

Assim, é a partir do mapeamento dos temas-problemas que se delimitam as situações-limites apresentadas por Freire (2018), em relação aos sujeitos como:

As “situações-limites” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-limites” quando passam a ser um “percebido-destacado”, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito-viável”. Os segundos são aqueles que se sentem no dever de romperem essa barreira das “situações-limites [...]”. (FREIRE, 2018, p. 106).

Deste modo, tal elaboração pode ser entendida como o início da superação da situação-limite previamente reconhecida, visto que, “[...] no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a superar a ‘situação limite’ [...]” (FREIRE, 2018, p. 215). A superação da situação-limite se dá na concretização do inédito-viável.

O inédito-viável é, portanto, um “sonho possível”. Freitas (2001, p. 28), em diálogo com Freire (2001), reitera a “obviedade de que o inédito-viável não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente”, sendo, portanto, compreendido como algo:

[...] que emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. (FREITAS, 2001, p. 28).

Embora Freire (2018) não especifique os tipos de práxis distintas, assim como Vázquez (2011) desenvolve em seus estudos, tal desempenho — delimitação e efetivação dos temas-

---

possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ [...]” (mais ser) (1975, p. 106).

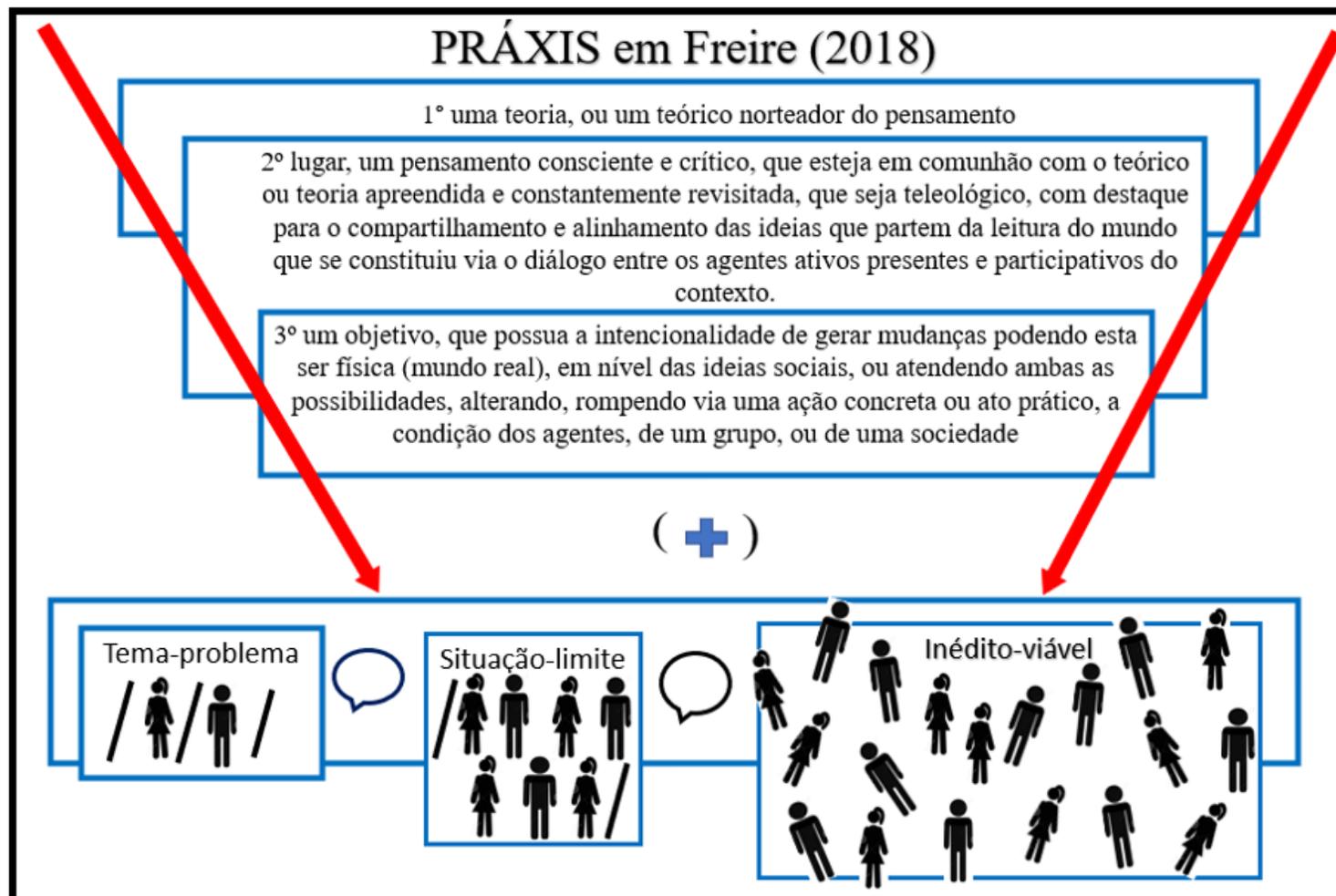
problemas, situações-limites e inédito-viável —, propicia a ocorrência de algum tipo de práxis como, por exemplo, práxis social, ou práxis política, porém, não imprescindivelmente a práxis revolucionária ou criativa.

Porém, não obstante ao fato que Freire não caracterize tipos de práxis distintas, podemos identificar a ocorrência da práxis revolucionária ou criativa de Vázquez (2011) em Freire (2018), pela ocorrência dos três conceitos trazidos por Freire, os quais, quando percebidos e efetivados, corroboram no entendimento da materialização da teoria, já que, “[...] a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 253).

Assim, pela junção das três etapas constituintes da práxis, e das três conceituações supracitadas, observa-se que, para que ocorra a práxis em Freire (2018), também se faz necessário um processo sequencial e simultâneo, conforme ocorre com a práxis em Vázquez (2011), isto é, a partir de componentes distintos e necessários, os quais, assim como em Vázquez (2011), também iniciam no nível das ideias, a partir de: primeiro, uma teoria, ou um teórico norteador do pensamento.

Em segundo lugar, e também similar a Vázquez (2011), um pensamento consciente e crítico, que esteja em comunhão com o teórico, ou teoria apreendida e, constantemente revisitada, que seja teleológico, porém, conforme apresentado por Freire (2018), com destaque para o compartilhamento e alinhamento das ideias que partem da leitura do mundo que se constitui via o diálogo entre os agentes ativos presentes e participativos do contexto. E, em terceiro, um objetivo que possua a intencionalidade de gerar mudanças, podendo elas serem física (mundo real), em nível das ideias sociais, ou atendendo ambas as possibilidades, alterando, rompendo, via uma ação concreta ou ato prático, a condição dos agentes, de um grupo, ou de uma sociedade, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a práxis em Freire (2018).

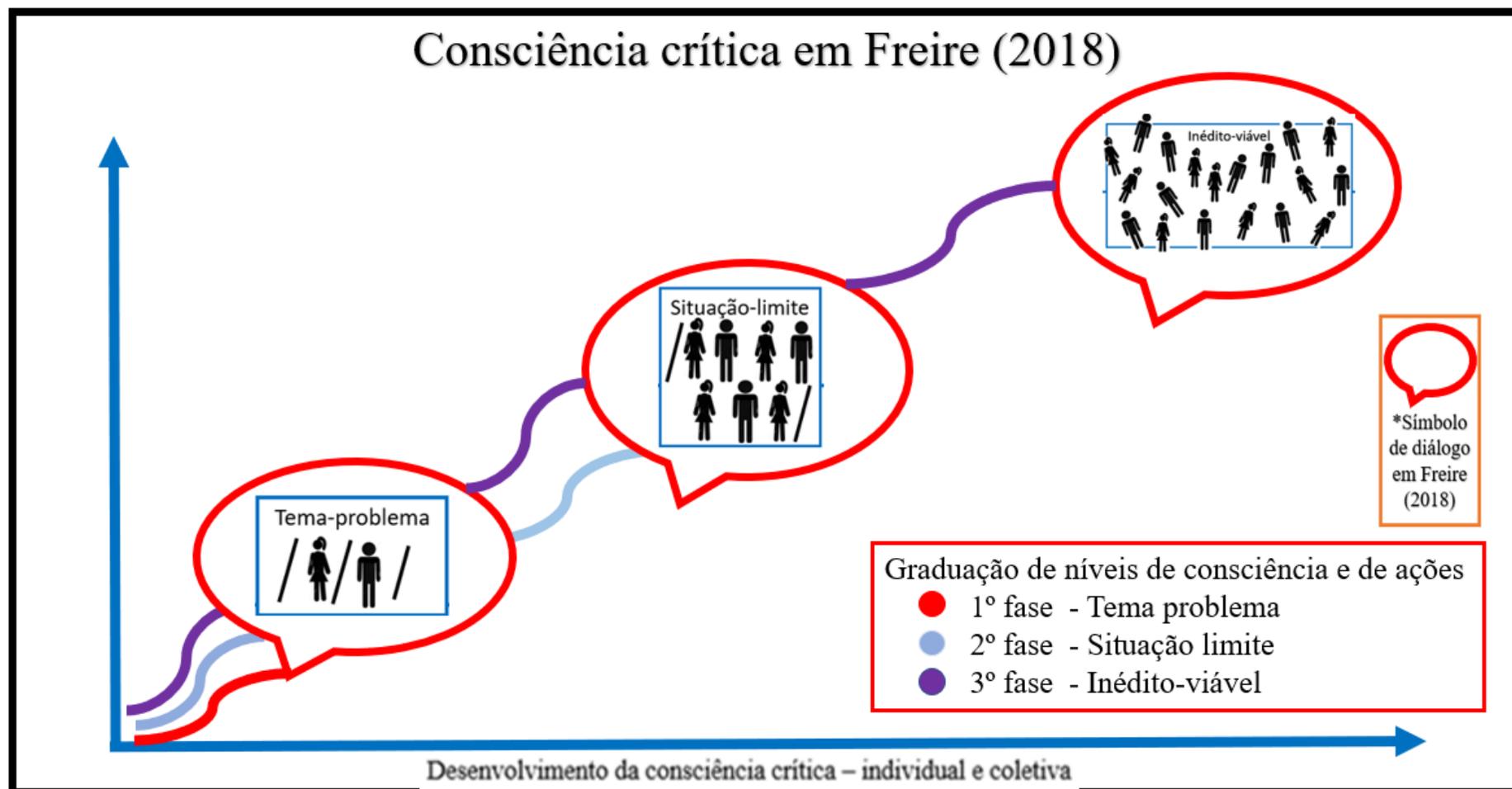


Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Freire (2018).

Desse modo, compreende-se que, além da estrutura anteriormente posta relativa a práxis em Vázquez (2011), indicado na Figura 4, ao falarmos de práxis em Freire (2018), é possível a inclusão dos conceitos de temas-problemas, situações-limites e inédito-viável, assim como é necessária sua efetivação para que a práxis revolucionária ou criativa ocorra, sendo, porém, tal ocorrência intimamente dependente do desenvolvimento de uma consciência crítica pelos indivíduos. A tomada de consciência crítica no processo de desenvolvimento da práxis, em Vázquez (2011) e em Freire (2018), não é impositivamente linear, nem tão pouco ocorrer em um ritmo cadenciado e progressivo.

Em Freire (2018), o desenvolvimento da consciência crítica é diretamente dependente do processo de leitura do mundo e do domínio da palavra verdadeira, gerados a partir do diálogo entre os envolvidos, podendo ou não progredir, ou estagnar em uma das suas fases de desenvolvimento – fase 1º, 2º ou 3º, conforme na Figura 6:

Figura 6 — Demonstrativo dos estudos desenvolvidos sobre a consciência crítica em Freire (2018).



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021) a partir dos estudos de Freire (2018).

## 4 METODOLOGIA

As metodologias e os métodos de pesquisa atualmente utilizados nas ciências sociais são procedimentos já sedimentados que norteiam e validam as pesquisas acadêmicas. Tais procedimentos foram construídos, ao longo da história das sociedades, tendo seus campos, sujeitos e objetos sido delimitados a partir de contextos reais, ou seja, utilizando um termo em moda, contextos presenciais. No entanto, o surgimento e o rápido avanço da pandemia causada pela Covid-19 impôs às atuais pesquisas acadêmicas realinhamentos metodológicos. Com a presente pesquisa, não foi diferente.

Assim, enquanto a qualificação do Projeto que aconteceu em dezembro de 2019, se deu ainda no contexto presencial, a elaboração da Tese, em si, realizou-se na “nova realidade” pandêmica. Desse modo, ficaram comprometidos não só o cronograma de trabalho original, impossibilitando de acontecer por mais de um ano letivo, como também, o próprio modo de aplicação dos questionários e das entrevistas; que previstos inicialmente para acontecer *in-loco*, com as clássicas idas a campo — ação fundamental nas pesquisas qualitativas —, acabando por se dar em um modelo on-line.

A partir de tais entendimentos, destaca-se que — embora o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa no sistema on-line altere o modo clássico da *observação livre*, ao minimizar o acesso às práticas manifestadas pelos sujeitos como, por exemplo, sua atuação em sala de aula ou, suas manifestações em reuniões pedagógicas, entre outras —, no que tange ao processo de retroalimentação das questões e dos dados gerados a partir das informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, não houve alteração.

A retroalimentação, que reclassifica dados e informações já obtidas em novos questionamentos, que reconduzem a novas buscas, enriquece a proposta de triangulação de dados que, ao ser adotada, institui uma nova estratégia no processo da pesquisa, possibilitando o (a) pesquisador (a) ao alcance da máxima compreensão sobre o campo, o sujeito e o objeto em estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Para tanto, o autor pontua algumas ações importantes, e que devem ser norteadoras durante o planejamento de uma pesquisa qualitativa, na qual haverá a triangulação dos dados. Assim, para Triviños (1987), a proposta deve iniciar com especial atenção na elaboração dos *Processos e Produtos* propostos pelo (a) pesquisador (a), tratando-se da etapa de criação dos questionários e da definição de tópicos iniciais para as entrevistas, instrumentos com os quais o pesquisador iniciará sua averiguação sobre o sujeito da pesquisa, objetivando conhecer suas características peculiares como a fala e comportamentos.

Em continuidade, Triviños (1987) destaca que pesquisadores (as) devem ampliar o campo de investigação, buscando conhecer os *Elementos Produzidos pelo Meio*, no qual o sujeito da pesquisa construiu suas trajetórias, tratando de uma nova etapa da investigação, na qual pode ocorrer, concomitantemente, a aplicação dos questionários e entrevistas, e que se desenvolve na prática de explorar as diversas formas de registros como, por exemplo, documentos internos produzidos pela escola — PPP, atas, pareceres; documentos legais — leis, diretrizes, informações quantitativas sobre o sistema escolar como o percentual de matrícula e índices de abandono, e; questões relacionadas à vida do sujeitos como fotografias, agendas de atividades, entre outras.

Por fim, Triviños (1987, p. 139) chama a atenção para a necessidade do (a) pesquisador (a) inteirar-se dos “[...] *Processos e Produtos* originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito [...]”, indicando o modo, as forças e as relações de produção existentes e delimitadoras da classe social a qual o sujeito da pesquisa pertence, tratando-se de questões determinantes para a atuação do mesmo.

Assim, em sequência, no primeiro subitem, são apresentados os estudos de Pêcheux (1995) sobre análise do discurso e as conceituações dos sujeitos enunciativos, ideologia dominante, e alguns dos modelos de relações possíveis entre o bom, o mau sujeito e o sujeito universal, entre outras importantes definições.

O segundo subitem inicia esclarecendo o processo de geração de dados ocorrido ainda no período presencial, e posteriormente no período pandêmico, via sistema on-line, e a formação dos conjuntos dos sujeitos da pesquisa por regiões e distrito.

No terceiro subitem são apresentados os dados gerados, via questionário, compostos da união dos questionários aplicados *in loco* e dos questionários enviados por meio do sistema on-line, estando no quarto subitem expostas as análises desses dados.

Em sequência, no quinto subitem está retratado os processos de desenvolvimento, assim como a geração e análise de dados das entrevistas, sendo o capítulo finalizado com a análise das entrevistas e triangulação de dados.

#### **4.1 Análise de discurso**

Para a análise de discurso, trabalhamos com Pêcheux (1995), que nos orienta sobre a impossibilidade da presença do homem no mundo em uma condição de total ignorância, portador de um discurso estéril, isolado, neutralizado, que não traga em si um arcabouço de conhecimentos históricos sociais e políticos.

Diante de tal condição, Pêcheux (1995) esclarece que o homem não ignorante, ou seja, o homem que possui algum grau de consciência em relação aos fatos ocorridos no mundo, deve ser entendido como sujeito falante, ou sujeito possuidor de um discurso contemporâneo às condições históricas dadas a ele, tornando-se sujeito representativo de uma dada ideologia existente e dominante, em relação a qual ele se posiciona.

A ideologia dominante, reverberada no discurso do sujeito falante, tem como veículo original de propagação (lugar e meio) os aparelhos ideológicos do Estado como, por exemplo, o macro sistema formal de educação ou o micro — a escola —, e possibilita dois tipos de manifestações advindas do sujeito: 1) manifestações que reproduzem e favorecem a manutenção do *status quo*; ou manifestações de rejeição que podem ou não, ocasionar alteração na ideologia dominante e, conseqüentemente, nas futuras condições históricas.

Dessa forma, ao compreender que a ideologia possui lugar e meio, e que, portanto, se compõe e se apresenta primeiramente exterior ao homem, assim como norteia um determinado momento histórico e sua correspondente sociedade, apreende-se a existência de um conjunto complexo de “relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus “elementos” (PÊCHEUX, 1995, p. 145) — os aparelhos ideológicos do Estado —, o qual denuncia a impossibilidade de haver estabilidade ou igualdade de forças entre os mesmos.

O embate existente na complexidade das relações de contradição-desigualdade-subordinação sentencia a subjetividade do sujeito falante que se manifesta pela manipulação de palavras, as quais, não podem ser compreendidas isoladamente, ou seja, fora do seu contexto ou apenas em seu significado literal (PÊCHEUX, 1975). Segundo o autor, as palavras são geradas e sofrem ressignificações em conformidade com a posição ideológica de cada sujeito falante. Tal processo é nomeado como formação discursiva e é revelador da formação ideológica de cada sujeito, em conformidade com as condições históricas dadas.

Ao assumir e proferir uma formação discursiva, todo sujeito passa a ser um sujeito-responsável no que tange a produção de seus discursos, passando então a ser nomeado pelo teórico como sujeito locutor ou sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação é, pois, o mesmo sujeito anteriormente apresentado como um sujeito inserido no mundo e que, devido a sua consciência se torna sujeito falante e denunciante de uma ideologia dominante, a qual passa a ser nomeada por Pêcheux (1995) como sujeito universal.

Sobre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, o autor pontua que, em acordo com as condições históricas dadas, caso ocorra uma superposição, um alinhamento, uma correspondência do sujeito da enunciação sobre o sujeito universal, realiza-se o seu

“assujeitamento sob a forma do “livre consentimento” à ideologia dominante — sujeito universal —, ocorrendo que:

[...] essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”) [...]. (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Em outras palavras, o bom sujeito, ou o sujeito que sofre cegamente a determinação e os efeitos de sua subordinação às ideologias dominantes, acreditando ter, a partir dos ensinamentos passados historicamente, o livre consentimento, também pode ser entendido, de modo similar, ao sujeito que desenvolve o modelo de práxis política ou social, assim como ao conceito de homem comum anteriormente apresentados por Vázquez (2011), sendo, porém, necessário para uma melhor definição, determinar qual seu nível de conscientização crítica diante das condições históricas dadas.

Porém, a condição supracitada não é a única possibilidade de relação existente entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. De acordo com Pêcheux (1995), uma segunda condição pode ocorrer, tratando-se de um modelo de relação no qual o sujeito da enunciação entra em desalinho, em discordância, se voltando contra o sujeito universal:

[...] por meio de uma “tomada de posição que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, constestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”; luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Nesse modelo de relação, o sujeito da enunciação é caracterizado pelo discurso do “mau sujeito”, pois, que, apresenta-se crítico e contrário à formação discursiva (discurso ideológico) do sujeito universal, a qual é ofertada, conforme anteriormente dito, externamente a sua subjetividade, porém, constituinte da sua condição histórica dada — via a utilização dos aparelhos ideológicos do Estado.

Através de seu discurso, o mau sujeito anuncia seu posicionamento, utilizando traços linguísticos que indicam e atendem a seus interesses de explicitar seu distanciamento, ou seu entendimento crítico à ideologia do sujeito universal. No mau sujeito anunciante delimitado por Pêcheux (1995), podemos observar similaridades com os oprimidos críticos de Freire (2018) apresentados anteriormente.

Tanto o mau sujeito, quanto o oprimido crítico manifestam um alto grau de consciência crítica relativa a suas condições históricas dadas. Tal manifestação pode ser entendida como a leitura do mundo em Freire, ou conforme por Pêcheux, como uma percepção que se contrapõe à ideologia dominante ou ao sujeito universal, localizado na sua exterioridade e que busca anular sua subjetividade.

#### **4.2 Geração e análise de dados**

A geração de dados teve início, em novembro de 2019, com a aplicação do questionário *in loco* junto a um conjunto de cinco professores (as), compondo o Conjunto DF1. Posteriormente, após a reformulação do questionário para a versão on-line e com a adoção do programa *Google Forms*, ocorreu o envio do mesmo entre os meses de junho de 2020 e outubro de 2021 — via redes sociais, grupos de *WhatsApp* —, por contato direto entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, e entre as demais entrevistas convidadas pelos sujeitos da pesquisa

Paralelamente ao período de recebimento das devolutivas on-line, foram feitas as análises individuais dos questionários, objetivando excluir respostas duplicadas, sem aceite para participação, ou devolutivas de interessados a responder ao questionário que não correspondiam aos critérios estipulados para a seleção do sujeito da pesquisa, totalizando cinco casos encontrados e excluídos. Assim como a reorganização dos dados gerados em tabelas, e a partir do critério localidade — estado e Distrito Federal —, no qual o sujeito da pesquisa reside, totalizando 72 participantes, e a formação de 12 conjuntos de professor (as), melhor apresentados a seguir na análise de dados.

Na sequência foi realizada a triangulação entre as informações ofertadas pelo programa *Google Forms*, em formato de gráficos pizza ou tabelas, e aos novos dados gerados a partir da construção dos conjuntos dos (as) professores (as). Tal processo, inicialmente, indicou divergências entre os resultados obtidos e alertaram para algumas das especificidades relativas à forma como são trabalhados e apresentadas pelo programa, as informações fornecidas pelos participantes. Tais especificidades necessitam de um olhar mais atento do (a) pesquisador (a), no entanto, não serão neste espaço apresentadas e problematizadas, pois que, embora sejam entendidas como questões relevantes para todos que se enveredam no campo da pesquisa, não compõem essa atual proposta.

Salienta-se, porém, que a questão acima apresentada, respeitando o devido distanciamento temporal em relação às orientações de Triviños (1987), atualiza e reforça a necessidade de atenção em relação aos *Processos e Produtos* gerados pelos (as) pesquisadores

(as) para o desenvolvimento de sua pesquisa. Evidencia-se, pois, que em tempos de pesquisa on-line, a visão positivista — que tem sido adotada em relação a utilização dos programas de buscas —, propicia uma leitura rápida dos gráficos respostas, podendo ocasionar uma análise equivocada sobre os dados obtidos.

Os aplicativos de gerenciamento de pesquisas como, por exemplo, o *Google Forms*, fazem parte do gigantesco artesanato tecnológico indicado pela sigla TICs, e têm sido amplamente utilizados quando o assunto é pesquisa, do mesmo modo que ocorre com as TICs quando o assunto é educação. Em uma rápida navegação pelas páginas da *web*, é possível se encontrar inúmeros *sites* e tutoriais ensinando como montar um questionário e analisar os gráficos respostas. No entanto, cabe salientar que, assim como tudo que se refere as TICs, dominar e utilizar de forma correta determinada tecnologia requer conhecimento e prática, que, por sua vez, requer tempo real para serem adquiridos, implicando em investimento pessoal de todo aquele (a) que se propõe pesquisador (a).

#### **4.2.1 Dados gerados via questionário**

O total de 77 professores (as), sujeitos da pesquisa, representam 11 estados e um Distrito, estando distribuídos entre 23 cidades, 3 áreas administrativas (DF) e 47 escolas. São predominantemente adultos, ocorrendo equilíbrio entre os que se declararam negros, brancos e pardos e, entre os gêneros masculino e feminino. Do total, 33 participantes são católicos, 19 não seguem uma religião, e os demais (24 participantes) estão divididos entre os que se declararam protestantes, espíritas e seguidores de religiões de matrizes africanas.

No que tange à formação familiar, predominam professores (as) com núcleo familiar originário de um único estado, ou seja, com avôs, pais, tios e irmãos nascidos na mesma região, tratando-se dos nascidos nos estados do BA, CE, GO, MT, PA, PE, PB, RN, RS. Em oposição, encontram-se os professores e as professoras cujo núcleo familiar possui origens diversificadas, sendo esses: nove participantes residentes em SP; nove em RJ; e sete no Distrito Federal.

Em relação a escolaridade e graduações, destacam-se as trajetórias no sistema público, ocorrendo que: 44 professores (as) cursaram o ensino médio no sistema público; apenas 14 cursaram no sistema particular, 18 em ambos; 45 graduaram-se no sistema público, 20 no particular e 11 em ambas; 54 licenciaram na área de humanas e 22 em exatas, e; 71 declararam possuir ao menos uma pós-graduação<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Em relação a possuir ao menos uma pós-graduação, a questão possibilitava mais de uma marcação.

Há equilíbrio entre os anos de prática docente (média de 22 anos); docência na EJA com média de 18 anos; docência na EAD com média de 5 anos e baixa representatividade dos que trabalham com EJATEC (11 participantes). Majoritariamente, os participantes trabalham com séries finais e EM, com turmas de 20 a 40 alunos, salientando-se que 64 dos participantes não possuem especialização para trabalhar no sistema on-line.

Em referência à posse de máquinas e ao domínio dos programas adotados pelo sistema educacional brasileiro (educação básica em nível nacional), todos os sujeitos professores declararam que mantêm algum modelo de relação com as TICs, desde a década de 2000. No que tange ao nível de domínio sobre as TICs, 38 professores (as) se autoavaliaram como possuidores de um bom domínio<sup>79</sup>, e 21 como muito bom domínio, ocorrendo 13 declarações de ruim e 3 de excelente (1 participante não respondeu). Os itens mais selecionados entre os dispositivos eletrônicos que possuem ou utilizam<sup>80</sup>, são o celular ou *smartphone* (67 participantes), *notebook* (63 participantes), e a televisão (50 participantes).

Em relação à preparação de material didático, 60 participantes declararam que preparam seu material para as aulas sozinhos. Entre os 16 participantes que declararam necessitar de ajuda, 5 participantes pedem ajuda aproximadamente de 15 em 15 dias, estando entre as necessidades mais comuns: inserir vídeos (11 participantes), produção de apostilas (6 participantes), anexar arquivos (5 participantes), e organizar diários (4 participantes), entre outros.

O grupo de professores (as) declarou extrapolar o horário escolar de trabalho, sendo que, 44 participantes o fazem conforme as possibilidades de tempo livre e, 32 participantes desenvolveram uma rotina. Quando perguntados sobre qual é o melhor local para o desenvolvimento das atividades docentes, quando fora da escola, 64 participantes declararam ser a própria residência. Em relação ao desenvolvimento de seus planejamentos, 56 participantes declararam que o fazem sozinhos.

Dentre os sujeitos da pesquisa, 66 participantes afirmaram manter um Banco de atividades pedagógicas<sup>81</sup> (Baps). Entre os arquivos mais presentes nos Baps, encontra-se em primeiro lugar os textos, seguidos respectivamente por vídeos e questões de provas, slides,

---

<sup>79</sup> As alternativas para a autoavaliação eram: ruim, bom, muito bom, excelente.

<sup>80</sup> O termo “utiliza” foi empregado para indicar a utilização de máquinas que não sejam de posse do professor (a) como, por exemplo, as máquinas existentes na escola etc.

<sup>81</sup> O termo Banco de atividades pedagógicas corresponde a todo tipo de arquivo, ou depósito, onde são armazenados ao longo de alguns semestres ou anos, diversos tipos de atividades (apostilas, textos, vídeos, provas etc.) a serem aplicadas em sala de aula, podendo essas ser de autoria do criador do banco de dados, assim como, atividades sugeridas pela coordenação, ofertadas por outros professores, ou coletadas em site de interesse do professor entre outros.

arquivos de imagens, apostilas, questionários e resumo de textos, entre outros. Os sujeitos que não mantêm Baps (11 participantes) declararam que desenvolvem novos materiais a cada semestre, ocorrendo, porém, a reutilização de alguns arquivos.

Em relação às questões direcionadas ao modelo pedagógico adotado pelas respectivas escolas, a geração dos dados indicou que 51 professores (as) já conheciam a proposta, destacando-se que 64 participantes declararam identificação com o modelo.

Majoritariamente, ou seja, 74 professores (as) acreditam que planejam e organizam suas aulas em conformidade com o modelo pedagógico de suas escolas. Nesse sentido<sup>82</sup>, 60 professores (as) desenvolveram diversas atividades avaliativas, ao longo do semestre; 37 utilizaram textos; 24 aplicaram provas bimestrais; um sujeito desenvolveu uma única prova avaliativa ao longo do semestre. Entre as opções propostas como alternativa, no que tange atender ao modelo pedagógico das escolas pelos (as) professores (as), apenas 13 participantes optaram pela opção de “acordo com os autores selecionados”.

Quando perguntados se sugeririam um outro modelo pedagógico para suas escolas, 46 participantes responderam que não, ocorrendo apenas sete justificativas, as quais, indicaram satisfação com o modelo adotado. Entre os que responderam que sim (21 participantes), as justificativas apresentadas, no total 16, se dividiram em 2 eixos. O primeiro eixo indicou questões que atendessem aos alunos como, por exemplo: “mais conectado a EJA”, “não conteudista, com formação ampla”, “mais contextualizado”, “participativo do ponto de vista dos estudantes” e, “coletividade”, “mais freiriano”, entre outros. O segundo eixo indicou questões relacionadas à educação, via sistema on-line, tais como, “trabalhar com ABP<sup>83</sup>, AP<sup>84</sup>”; “que passe a ser remota mesmo depois da pandemia”, “aderir parcialmente a EAD” e, “conforme necessidades EAD”. Houve 7 respostas inconclusivas e duas em branco.

Em relação a coordenação pedagógica, 66 professores (as) confirmaram ter atividades de coordenação pedagógica, as quais, na maioria das vezes, ocorrem semanalmente, com a participação de todos o grupo de professores (as) e a coordenação.

Sobre a visão dos (as) professores (as) em relação ao perfil dos alunos, as nomenclaturas mais utilizados foram: Adultos 39 vezes, Jovens e adultos (12 vezes), Jovens (12 vezes), baixa renda ou termos com o mesmo significado (10 vezes), e trabalhadores (sete vezes). Alguns professores (as) especificaram melhor suas respostas utilizando termos como, por exemplo:

---

<sup>82</sup> Para a avaliação de atendimento ao modelo pedagógico da escola era possível marcar mais de uma alternativa.

<sup>83</sup> “O método da ABP se configura como uma estratégia educacional e uma filosofia curricular, em que os discentes autodirigidos constroem o conhecimento de forma ativa e colaborativa e aprendem de forma contextualizada, apropriando-se de um saber com significado pessoal [...]” (MAMEDE, 2001, p. 32).

<sup>84</sup> Modelo de avaliação.

com “deficiência”, “esforçados”, “só querem diploma”, “desempregados”, “vulneráveis” e, “desconheço”.

Por fim, em complementação ao perfil dos educandos, na questão relacionada ao domínio das TICs, compromisso e entrega das atividades, na qual havia a possibilidade de pontuação entre 1 e 10, os educandos foram bem avaliados pelo grupo de professores (as), obtendo uma avaliação acima da média 5.

#### **4.2.2 Análise dos dados dos questionários**

As análises dos dados gerados, via questionário, classificam o conjunto dos (as) professores (as) como tendo um bom nível de representatividade dos profissionais da educação brasileira, assim como dos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema on-line. Tais classificações justificam-se por se tratar de um grupo composto por representantes de diversas localidades do território nacional, possuidores de boa formação acadêmica (com exceção para formação no sistema on-line), todos efetivados no sistema público (alguns com anos de experiência também no sistema privado), e todos possuidores de experiência prática na modalidade EJA, ofertada via sistema on-line.

No que tange à formação familiar, do conjunto de professores (as), observa-se uma disparidade entre os que possuem familiares com origem em um único estado, com os que possuem familiares com origens em estados diversificados, estando estes, atualmente, residentes em SP, RJ e no DF. Tal fato é analisado pelo nível de desenvolvimento regional, com destaque à categoria trabalho, principal fator gerador de uma migração populacional interna, e, conseqüentemente, importante influenciador nas mudanças de hábitos, acesso à novas culturas e a possível mobilidade social.

A predominância de trajetórias escolares no sistema público, desde o ensino médio até a graduação, sugere que os (as) professoras (as) possuam algum grau de conhecimento relativo ao modo como os (as) alunos (as) compreendem a escola (importância, sociabilidade, dificuldades, entre outros). Tais conhecimentos, possivelmente gerados de suas próprias vivências, são avaliadas como fatores positivos, no que tange suas relações com os alunos.

As análises referentes aos grupos de professores (as) e às TICs indicam que possuem um bom conhecimento sobre os programas adotados pelo sistema educacional brasileiro, prevalecendo os que se autodeclararam como tendo bom, ou muito bom domínio de navegação e adoção. Chama a atenção a classificação do item televisão — aparelho de uso coletivo —, em terceiro lugar, perdendo para o celular ou *smartphone* e *notebook* — máquinas de uso

individual. Tal fato se justifica, tanto pela funcionalidade do *smartphone* e *notebook* como máquinas para o trabalho, quanto pelas mudanças processuais de antigos hábitos identificados como *televizinho*, entretenimento ou, atualmente a migração midiática.

Já o baixíssimo indicativo do item filmadora (6 participantes) em um período de prevaência das aulas on-line, adverte para o fato de que a questão<sup>85</sup> deixou em aberto a possibilidade de dois entendimentos: 1) possuir um celular ou *smartphone* implica em possuir um filmadora, o que anula a necessidade de marcar o item filmadora; 2) para marcar o item filmadora seria necessário possuir uma máquina de filmagem, objeto caro, de difícil manuseio, substituível pela câmera do celular e, atualmente, em desuso. Ambas as avaliações justificam o baixo indicativo, porém sem desqualificar a mesma, já que no atual contexto, não cabem dúvidas sobre sua importância e funcionalidade.

Para inteirarmo-nos sobre o dia a dia do sujeito da pesquisa, no que se refere à organização e ao desenvolvimento das atividades docentes, buscou-se por informações relativas à preparação de material, horário de trabalho; locais de preferência para a elaboração das atividades; como ocorre o desenvolvimento do planejamento; e se possuem um Baps.

Ao cruzarmos os dados anteriormente apresentados — tempo de relação, nível de domínio, posse ou utilização de máquinas e, tempo de docência — justifica-se o alto índice de professores (as) que declararam desenvolver seus planejamentos e materiais sozinhos, já que se trata de indicativos de um bom grau de conhecimento técnico e prático para a organização docente. Porém salienta-se que tal conduta é avaliada como contrária às propostas de trabalho em equipe.

Em relação aos 16 participantes que declararam necessitar de ajuda para o desenvolvimento de seus materiais, os mesmos são avaliados como sendo de baixa representatividade no conjunto geral, embora chame a atenção a indicação de pedidos de ajuda para produção de apostilas, anexar arquivos e, organizar diários, ações rotineiras tanto para os profissionais atuantes no sistema presencial, quanto para no sistema on-line.

A frequência com que o grupo de professores (as) desenvolvem uma carga horária extra, preferencialmente em sua casa, justifica, em alguma medida, a prevalência entre os (as) participantes que possuem um Baps (total de 66). Sua existência é analisada como o resultado de um processo de planejamento e organização, o qual objetiva, tanto a oferta de uma boa aula, quanto agilizar o dia a dia do trabalho docente, como, também, sendo um provável indicativo de reaproveitamento em detrimento da produção e busca de novos materiais. Tal fato chama a

---

<sup>85</sup> Questão 29. Quais máquinas (dispositivos eletrônicos) você possui ou utiliza? (marque quantas alternativas preferir).

atenção para a possibilidade de utilização de materiais inadequados para as turmas. Entre os arquivos mais presentes nos Baps estão textos, vídeos, imagens, slides e questões de prova, tratando-se de materiais adequados ao sistema on-line, com destaque para o atual contexto pandêmico.

A análise dos dados gerados referentes ao modelo pedagógico adotado pela escola, destacou que, entre os 64 participantes que declararam identificação ao modelo pedagógico, 11 trocariam o modelo caso fosse possível. Inversamente, as análises indicaram que dentre os 11 participantes que declararam a não identificação com o modelo, dois não trocariam. Em ambos os casos, observa-se uma contradição entre a declaração em trocar ou não trocar, e a intenção ou desejo de troca.

O alto índice de professores (as) que declararam desenvolver, ao longo do semestre, diversas atividades avaliativas em contraposição à aplicação de provas bimestrais ou semestrais é avaliado positivamente, já que tal prática aponta para um rompimento — mesmo que discreto —, com o modelo formal de educação. Porém, o baixo índice de professores (as) que assinalaram a opção de seleção de teóricos como norteador para atender ao modelo pedagógico de suas escolas é avaliado como indicativo de carência teórica e conceitual no desenvolvimento de planejamentos e atividades, o que revalida a lógica do ensino formal.

O perfil dos alunos indicados pelos sujeitos da pesquisa corresponde ao perfil comumente encontrado nos artigos e demais escritos científicos como, por exemplo: *O conceito e as funções sociais da Educação de Jovens e Adultos* (DI PIERRO, 2017), *A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão* (ARROYO, 2008), *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem* (OLIVEIRA, 1999), entre outros<sup>86</sup>, cuja temática seja a modalidade EJA, Jovens, Adultos e Idosos.

#### **4.2.3 Desenvolvimento, geração e análise de dados das entrevistas**

Conjuntamente à análise dos questionários on-line, foi organizada uma tabela representativa dos professores que deixaram contatos e aceitaram participar de um vídeo ligação. Entre os 60 participantes que deixaram um contato, 41 participantes deram o aceite, sendo que a grande maioria dos contatos eram inexistentes, incompletos, ou não responderam aos convites enviados, ocorrendo a realização de sete entrevistas individuais via *Meet*<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Ver em Apêndice A, Quadro 5 – Estudos complementares: artigos, e Quadro 6 – Estudos complementares: capítulos de livros, mais algumas possibilidades.

<sup>87</sup> As entrevistas foram marcadas via e-mail, ou *Whatsapp*. Cada entrevistas durou em média 1h30.

Após a análise dos questionários houve um realinhamento dos tópicos das entrevistas, que se deu, primeiramente, embasado no perfil dos conjuntos formados por regiões nacionais e Distrito, agregados de informações geradas a partir da leitura flutuante dos dispositivos legais. A partir de então, foram organizados dois eixos temáticos, sendo o primeiro<sup>88</sup> direcionado às questões que envolvem a origem, construção e a manutenção da condição profissional de docente, assim como sua condição de trabalho no que tange a oferta da modalidade EJA via sistema on-line, e sua visão sobre seus educandos. O segundo<sup>89</sup> eixo tratou de questões do dia a dia relacionado à atuação dos (as) sujeitos da pesquisa.

Em sequência, foram pincelados alguns dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, gerando, de certo modo, uma personalização das entrevistas individuais. Tal processo, favoreceu, então, uma mediação junto ao sujeito entrevistado, promovendo reflexões, lembranças, e manifestações verbais e físicas (expressões faciais), que permitiram identificar sua formação discursiva, sua correspondência enquanto sujeito da enunciação (o bom ou mau sujeito), e ações correspondentes ao conceito de tema problema, inédito-viável e situação-limite.

#### **4.2.4 Análise das entrevistas e triangulação de dados**

Sobre a docência, a constância de relatos tais como: “eu fui levado pra educação pela minha esposa que era professora”; “você procura um curso que tem aqui [...] porque eu não tenho condições de bancar você fora.”, e; “minha mãe e minhas tias são professoras.”, indicaram que os sujeitos da pesquisa tiveram, no início de suas carreiras, seus percursos profissionais condicionados por terceiros (familiares e/ou amigos). Em sequência, destacou-se também declarações relacionadas a gostar muito da profissão, e ter prazer em dar aula, com afirmativas do tipo: “a educação básica é o xodó”; “o meu encantamento é a minha profissão” ou, “não me vejo em outra profissão”.

Em relação ao ingresso na EJA, o grupo de professores (as) apontou como direcionadores o acaso, ou situações políticas impositivas, conforme exemplificado nas declarações: “fui remanejado pro EJA”, ou “caí na escola e obrigatoriamente foi o público que eu tive que lidar”. Na atualidade, os sujeitos da pesquisa apresentam uma visão crítica relacionada à importância, função e limitações da modalidade, conforme esboçados nas frases:

---

<sup>88</sup> Temático do 1º eixo: docência (escolha, trajetórias, ingresso na EJA, sistema público, sistema on-line); TICs (posse, domínio, educandos).

<sup>89</sup> Temática do 2º eixo: Baps (teóricos, produção própria, pesquisa, troca de material entre professores), e modelo pedagógico adotado pela escola (concordância, correspondência).

“eu não tinha a compreensão que eu tenho hoje da importância desse trabalho”, ou, com queixas, conforme as citações: “escassez de material” e, “a gente ganha metade do salário de um professor num país de primeiro mundo.”

Outro ponto de destaque são os indicativos de conscientização sobre a importância dos norteadores legais e políticos — aparelhos ideológicos do Estado —, que direcionam a carreira do profissional da educação, sua atuação, o modelo de oferta educacional e, a realidade de seus alunos, sendo tais questões denunciadas com as afirmativas:

“O sindicato... luta ardentemente contra o ensino a distância. Acho que isso não é valorização do professor. (Docente 1)”

“Na minha percepção, todo e qualquer professor era pra ser um funcionário federal. Federal no sentido de estar mais distante das ingerências locais” (Docente 5);

“boa parte desse recurso é manipulado politicamente” (Docente 6);

“Naquela época, isso a 30 anos atrás, o acesso à universidade pública era muito restrito, né? Para a gente que era da periferia, que era da escola pública da época, por mais que a gente estudasse era muito difícil conseguir uma vaga na universidade. Mesmo que você conseguisse, permanecer na universidade era muito difícil. (Docente 7)”.

Com relação à docência no sistema público versus sistema privado, a exposição sobre tal questão surgiu espontaneamente, trazida pelos sujeitos da pesquisa, já que, em sua maioria, os sujeitos entrevistados<sup>90</sup> já atuaram, ou se mantêm atuando no sistema privado. Desse modo, destacou-se uma prevalência de iniciação na docência via sistema privado, e uma permanência justificada por questões financeiras. Já a escolha de atuação no sistema público se deu por afirmativas, tais como: “não vou negar que vem aquela questão da estabilidade”, “a gente na escola particular sofre uma pressão gigantesca”, ou, ainda, conforme já apresentado, por influência de terceiros, apresentada em afirmativas carregadas de afetividade como, por exemplo: “pedido de mãe.”

Assim, do bojo das enunciações relacionadas à questão docência no sistema público versus docência no sistema privado, a análise de dados destacou a ausência, ou o baixo nível de indicativo referentes a norteadores ideológico no que tange as justificativas pela escolha do sistema público, em detrimento ao sistema privado, para o qual prevaleceu o critério

---

<sup>90</sup> No questionário não há nenhuma questão direcionada à docência no sistema público versus docência no sistema privado.

estabilidade financeira e, subjetivamente, indicativos de superação ou capacidade intelectual pela aprovação em concursos públicos.

No tocante à docência no sistema on-line há, entre sujeitos da pesquisa, um claro entendimento relativo à existência de pontos positivos, apresentados, entre outras proposições, pelas afirmativas: “Eu sou favorável. O sistema funciona.”; “Eu acredito sim, num sistema de EAD em que o professor tem um suporte”, e; “Ele pode fazer esse estudo que ele ia fazer lá com o professor, ele pode fazer em casa, com um material bom na internet”.

Porém, prevaleceram os indicativos negativos relacionados ao excesso de trabalho, as dificuldades de atendimento, carência na oferta e na qualidade do material didático produzidos pelo governo, limitações de conhecimento técnico relacionados ao domínio dos programas utilizados, assim como baixa ou nenhuma formação específicas em relação à docência no sistema on-line, sendo tais questões apresentadas em alguns relatos como:

“Eu canso de responder alunos quando eu tô, por exemplo, esperando minha esposa no carro [...] Pra mim não existe educação sem educador.” (Docente 1);

“E aí vem essa frustração da limitação pela tecnologia tanto pelo que você tem de acesso em casa, como a própria limitação minha, pessoal, de lidar com as tecnologias. (Docente 2)”

“a gente bem sabe qual é a realidade” (Docente 3);

“Por que a turma, quando chegou a pandemia, o atendimento tava sendo pelo WhatsApp. E aí é muito precário... É mais precário ainda. Mas é muito difícil! [...] a gente teve que dá conta de tecnologias de coisas que a gente não tava acostumado. O professor tá se virando, como tem aquele programa assim, “se vira nos trintas” pra dá conta do trabalho, né? (Docente 5);

“salas da EAD que tem 300 alunos, como é que isso se dá, né? É. Não dá. Não dá. Não dá. [...] o EAD é uma alternativa já que o educando não te uma possibilidade de tá num atendimento, de tá numa escola regular, numa sala de aula presencial, né, com toda aquela condição que é muito mais favorável do que um atendimento a distância, né? (Docente 6)”

“Eu cai de paraquedas. Na escola não teve nenhum curso. Depois tiveram alguns encontros que alguns professores passaram os tutoriais para a gente” (Docente 7).

Nesse ponto, a triangulação das questões acima apresentadas às análises de dados do questionário referentes a posse ou utilização de máquinas indicaram que os participantes da pesquisa encontram-se equipados e com bom nível de conhecimento para atuarem no sistema on-line; observa-se o surgimento de lacunas, no que tange a relação professor e aluno, assim

como no que se refere aos processos de aprendizagem dos educandos no sistema on-line, conforme assinalados nas afirmativas:

“um professor de ensino a distância trabalha até mais que um do ensino presencial” (Docente 1);

“A aprendizagem, as lacunas que vão ficar, né? Não só de conhecimento, mas de interação humana, de tudo.” (Docente 2);

“É uma certeza que eu vou saindo assim dessa experiência do ensino remoto é que nada se compara a sala de aula. Você ficar falando olhando para uma câmera é algo extremamente desgastante, angustiante, né?!” (Docente 3);

“Eles não apareceram. Por mais que a gente esteja falando em rádio, chamando e... Bom, não apareceram” (Docente 5);

“se você demorar mais do que 24h o aluno some [...] a gente teve que recriar muitas alternativas pra fazer com que a gente segurasse o aluno vinculado a escola, recebendo atendimento, e isso não é fácil principalmente para o professor temporário” (Docente 6);

“Meus alunos eu tenho que trabalhar na plataforma, no WhatsApp e no impresso. [...] Não tem como dizer que o aluno aprendeu. [...] Gera frustração. (Docente 7)”

Em complementação às análises relacionadas ao perfil indicado pelos grupo de professores (as) em relação a seus alunos (as)<sup>91</sup>, evidenciou-se, ao longo das entrevistas, um aprofundamento espontâneo por parte dos sujeitos da pesquisa sobre tal questão, via relatos de episódios ocorridos entre professores (as) e alunos (as), detalhamento de condutas, conhecimento sobre os interesses subjetivos do grupo discente, e a adoção de novos adjetivos, entre outros. Tais exposições chamaram a atenção para a possibilidade de ter ocorrido uma indução para a adoção das sugestões de respostas oferecidas no enunciado da questão — mais jovens, mais adulto —, além da baixa citação do termo idoso<sup>92</sup>, gerando erroneamente, no primeiro momento, a ideia de uma visão limitada, ou de uma postura de distanciamento do sujeito professor em relação ao seu grupo de alunos (as). A visão social e política que cada professor (a) tem sobre seu grupo de alunos (as), relatadas via entrevistas, foram apresentadas nas afirmativas:

<sup>91</sup> Questão 53. Qual o perfil dos alunos das suas turmas? (mais jovens, mais adultos, classe social, interessados etc.)

<sup>92</sup> Outra questão a ser pensada seria saber qual a referência que os participantes da pesquisa utilizam para estipular jovens, adultos e idosos.

“um aluno carente, com pouca informação, não tem acesso à tecnologia, que muitas vezes estuda só com um “celularzinho” pequeno na mão [...] eles realmente têm essa questão do contato humano, de conhecer o professor, olhar no olho, a gente “bate no aluno”, eles veem que não é nenhum bicho de sete cabeças. Sai de lá com o rosto, é... com aquele sorriso no rosto, alegre, contente, saltitantes e tal.” (Docente 1);

“É a classe trabalhadora, é a classe mais humilde [...] embora esteja oficialmente no EM, não são pessoas alfabetizadas. [...] “tem um entendimento hoje em dia que a EJA é um jeito fácil de terminar o ensino médio.” (Docente 3);

“heroico” (Docente 6);

“Existe uma dificuldade muito grande de acessar o sistema, de lidar com todas as questões do uso das tecnologias. [...] Houve uma defasagem muito grande.” (Docente 6).

No que concerne à temática TICs versus professores, são adicionadas aos primeiros levantamentos, ocorridos via questionários, alguns entendimentos dados pelo conjunto de professores (as) como, por exemplo, a ideia de “uma flexibilidade maior” para o exercício da docência, a qual, segundo citado, impõe “mais responsabilidade”. Também se somam às posturas de interesse, dedicação e esforço na busca de conhecimentos e aprendizagens práticas, assim como ações criativas que favoreçam a preparação e oferta de uma boa aula, ou ainda, que promovam a solução de problemas existentes — temas-problema mapeados. Em relação ao grupo de alunos (as), destacam-se algumas preocupações exteriorizadas nas frases:

“tem uma abrangência maior que a presencial” (Docente 1);

“o aluno tem que saber mexer nos diversos sistemas que tão aí” (Docente 3);

“à tecnologia vai ser cada vez mais exigida” (Docente 5);

“não funciona para esse público, porque eles não têm recurso nem o letramento digital pra dá conta de utilizar essas ferramentas.” (Docente 6);

Dessa maneira, destacou-se, então, que a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as limitações dos alunos para navegação, posse de máquinas, escrita, e entrega de atividades, a prevaência da adoção do sistema on-line apenas como complementação ao sistema presencial, claramente posta na afirmativa: “eu sou contra 100% na EAD”, embora tenha sido defendido por três sujeitos da pesquisa, via questionário, o inverso.

Sobre a construção, posse e manutenção dos Baps, os dados das entrevistas confirmaram que os sujeitos da pesquisa possuem alguma forma de armazenamento e alimentação dos Baps, incluindo nesse sentido o sistema on-line, indicado pela citação “a gente sabe onde estão as coisas”, em referência à facilidade de acesso e à possibilidade de captura de conteúdos diversificados ofertados na *Web*<sup>93</sup>. A escolha pela busca e adoção de materiais, via pesquisa em site, por exemplo, foi justificada pelo conjunto de professores (as) pela falta de tempo, dificuldade de escrita e, em parte, pela indefinição de autores preferenciais.

Em referência ao desenvolvimento de uma produção própria de materiais, a coleta de dados indicou baixa ou inexistente produção entre os (as) professores (as), ocorrendo, porém, uma excessão de alta produtividades registrada pela declaração: “90% do material que eu uso sou eu que preparo”. As demais menções, como o ato de “pego, pincelo e inovó”, ou de “nós construímos um material assim de pesca” não foram avaliadas como correspondente à produção autoral. O não reconhecimento desse modelo de organização como produção própria baseia-se na ausência de uma escrita original, assim como de um pensamento crítico próprio do (a) professor (a). A falta de produção autoral foi, em parte, esclarecida por uma participante da pesquisa pela afirmativa: “a gente sabe da responsabilidade que é escrever um texto”.

Não houve declarações sobre troca de arquivos presentes nos Baps entre os professores participantes da pesquisa e seus colegas de escola (as). Porém, ocorreram citações referentes à troca de matérias em nível acadêmico, tanto entre professores (as), quanto entre alunos (as), ou, ainda, alusões a pedidos de materiais prontos de aulas, apostilas, slides entre outros, por equipe de coordenação para a organização de cursos de pós-graduação.

A análise dos dados revelou que não ocorre troca de material entre os sujeitos da pesquisa e seus colegas de escola devido questões pessoais, tais como: “porquê eu tenho um entendimento diferente da grande maioria do que é trabalhar com jovens e adultos” ou, “não houve troca de material porque eu sou “o bloco do eu sou sozinho” lá dentro<sup>94</sup>”. As justificativas apresentadas são analisadas como indicativos da ausência de trabalho em equipe, correspondendo a uma prática docente isolada, e atendendo ao modelo formal de educação.

Por fim, contemplando as análises no que tange o modelo pedagógico, embora os dados obtidos via questionários tenham indicado que o conjunto de professores (as) possuem conhecimento prévio, desenvolvam seus planejamentos em conformidade, e se identifiquem

---

<sup>93</sup> “*Web* significa um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet.”

<sup>94</sup> A expressão *o bloco do eu sozinho* foi utilizado para esclarecer que na escola só há um professor para cada disciplina por turno.

com o modelo pedagógico de suas escolas, apenas duas professoras mantiveram momentaneamente o foco da questão, comentando que “é um padrão estabelecido que se repete pra todas as disciplinas; “não tem ninguém, pra observar, não tem ninguém pra orientar”.

Durante o desenvolvimento das entrevistas, além da adoção de tópicos que propiciaram o detalhamento e, conseqüentemente, uma melhor compreensão sobre os fatos que constituem as trajetórias pessoais e o contexto histórico dos sujeitos da pesquisa, houve uma atenção especial focada na fala e na linguagem<sup>95</sup> dos participantes.

Desse modo, ocorreu, em primeiro lugar, o mapeamento de relatos, nos quais foram apresentados alguns fatos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, entre os quais, houve a identificação de temas-problema e situações-limite relacionados a posse de máquinas, questões prioritárias dos alunos, estrutura física das escolas, distribuição e qualidade do material produzido pelo governo.

Em proporção menor, as análises também identificaram relatos de fatos sequenciais, nos quais podem ser observadas as etapas tema-problema, situação-limite e a culminância com ações correspondentes ao conceito de inédito-viável, conforme apresentados no Quadro 1:

---

<sup>95</sup> “A fala se refere a forma como as pessoas se comunicam oralmente. Para que a fala seja compreendida, é necessário que o receptor (a pessoa que escuta) compreenda a língua em que a mensagem foi transmitida. Por sua vez, a linguagem refere-se a toda a forma de comunicação, seja através da fala (verbal) ou mesmo gestos, sons, imagens etc. (não-verbal)”. Disponível em: <https://www.diferenca.com/fala-lingua-e-linguagem/>.

Quadro 1 — Demonstrativo de enunciações com traços indicativos de tema problema, situação-limite e inédito-viável.

Enunciações com traços indicativos de: tema problema, situação-limite e inédito-viável			
Enunciações com traços indicativos de temas problema percebidos pelos (as) professores (as)	Enunciações com traços indicativos de situações-limite percebidas pelos (as) professores (as)	Enunciações com traços indicativos de ações práticas coletivamente pelos (as) professores (as)	Enunciações com traços indicativos de ações realizadas correspondentes ao conceito de inédito-viável
A cada novo semestre nova turma, porém, sem material para ser distribuído.	“não há mais verba do FNDE pra produção de livro a nível nacional pra educação de jovens e adultos” (Docente 3)	Reunião, debates e busca por solução em conjunto com a equipe docente, administrativa e coordenação da escola.	“foi feito um trabalho de digitalização de todos esses livros e eles estão disponíveis no <i>blog</i> da escola” (Docente 3)
Devido ao fechamento das escolas, “o governo criou e-mail institucional para todos eles que estão matriculados”.	“nenhum aluno da nossa escola conseguiu acessar”. (Docente 2)	Reunião, debates e busca por solução em conjunto com a equipe docente, administrativa e coordenação da escola: “nós tivemos que abrir uma exceção.”	“a solução que nós encontramos foi: o aluno procura o e-mail particular dele, entra em contato com o professor, e aquela atividade que tá na plataforma, então a gente disponibiliza para o aluno” (Docente 2)
Qualidade do material ofertado pelo governo antes de 2017	No livro “um capítulo tinha 2, 3 páginas, coisa inadmissível”. (Docente 3)	Reunião, debates e busca por solução em conjunto com a equipe docente, administrativa e coordenação da escola.	“nós construímos um material assim de...de pesca. Então pega de tal livro o capítulo de matrizes, digitaliza, coloca no <i>bloc</i> ” (Docente 3)

Em segundo lugar, os relatos foram analisados de acordo com a formação discursiva do sujeito da pesquisa e sua correspondência enquanto sujeitos da enunciação — o bom ou mau sujeito.

Nessa análise, a partir de alguns traços apresentados nas formações enunciativas dos sujeitos, foi possível perceber a existência de contradições entre suas percepções, interesses e ações ao enunciarem elogios e críticas ao mesmo sistema, sensações simultâneas de estabilidade ou de insegurança em relação a sua atual condição como cidadão (ãs), prazer e irritabilidade em relação ao cotidiano escolar, coordenação, ou seus pares, entre outros, conforme indicados nas enunciações a seguir:

“A gente tem que reconhecer as nossas limitações.” (Docente 2)

“A gente não tem muita voz. Entende? A gente acaba meio tendo que seguir, o que mandam que a gente faça”. (Docente 2)

“Na verdade, a grande maioria dá expediente na escola. Cumpre aquela coisa sem uma intenção, né?” (Docente 3)

“Os teóricos me ajudaram muito em muitos aspectos. [...] E agora, eu vou fazer isso aqui por causa da teoria, eu vou fazer por causa da prática, eu vou fazer por causa do social? Então é um conflito constante.” (Docente 7)

As dúvidas geradas sobre o real significado de algumas enunciações alertam para a ocorrência de enunciações indefinidas, não claras ou objetivas, as quais, podem ter ocorrido inconscientemente devido a diversos fatores - cansaço, falta de embasamento teórico, dificuldade para argumentar, vocabulário limitado, entre outros -, ou intencionalmente, objetivando nestes casos, o ocultamento sobre um determinado ponto de vista.

Porém, ao focar nos traços indicativos dos sentidos, ou das intenções discursivas predominantes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, sobressaíram-se as enunciações compreendidas ora em alinhamento, ora em discordância à ideologia do sujeito universal. Tais enunciações, não geraram dúvidas sobre o posicionamento dos sujeitos enunciante, seja na totalidade do discurso, seja isolada, conforme indicadas no Quadro 2.

Quadro 2 — Demonstrativos de enunciações com traços indicativos do bom e do mau sujeito.

Enunciações discursivas com traços correspondentes ao conceito de bom sujeito na lógica do sistema - sujeito universal.	Enunciações discursivas com traços correspondentes ao conceito de mau sujeito na lógica do sistema - sujeito universal.
<p>“Eu era tão inexperiente que eu queria reformar o mundo.” (Docente 1)</p> <p>“A gente tem um grupo lá que acha que toda decisão tem que ser comunitária e, eu tô no grupo oposto que eu acho que dá certa disfuncionalidade a direção porquê se não as coisas não fluem.” (Docente 1)</p> <p>“Eu não vejo ela (a coordenação) como me impedindo de fazer as coisas ou elaborar as coisas.” (Docente 1)</p> <p>“Eu reconheço os privilégios que eu tenho de estar em casa com meus filhos”. (Docente 2)</p> <p>“Mas assim, eu vou me adaptando, eu vou me moldando a cada realidade. As escolas públicas são duas realidades totalmente diferentes e a cada uma eu tenho uma estratégia de trabalho.” (Docente 3)</p>	<p>“A gente sabe que é a pressão econômica que leva tudo isso. Se todos tivessem condição econômica de qualidade, logicamente que não se necessitaria EJA” (Docente 5)</p> <p>“Sou do PCdoB e a gente lê as coisas do marxismo, tô voltando a reler”. (Docente 5)</p> <p>“Esse dinheiro da educação, né, ele vai e chega a um cabo eleitoral a quem o prefeito quer que ele chegue. “_Tu me deu tantos votos eu vou te dar uma rota de alunos pra tu transportar alunos.” (Docente 6)</p> <p>“Mas pra valorizar o professor, que é quem faz um diferencial na hora da aprendizagem, eu não vejo nenhum administrador pensando dessa forma, sinceramente. Na grande maioria o pensamento é outro”. (Docente 6)</p> <p>“de alguma forma, inclusive nas coordenações, eu tenho dado umas alfinetadas, ai eu trago um teórico” (Docente 7)</p>

Por fim, destaca-se ainda que os termos práxis, tema problema, situação-limite e inédito-viável não foram citados em nenhum momento, ao longo de todo o processo, pelos sujeitos participantes da pesquisa, promovendo, conseqüentemente, uma impossibilidade de teorização de suas próprias ações práticas, já que lhes falta riqueza teórica expressa ao longo de suas enunciações. Tal fato, que é analisado e compreendido a partir de uma provável carência, ou ausência conceitual desses termos, é compreendido a partir do modelo de formação acadêmica recebida, e anteriormente citado por de Silva (2018). Todavia, o fato da ausência dos conceitos ou níveis de teorização por parte dos sujeitos sobre a realidade vivida, não significa dizer que anule as práticas para mudar a realidade. Concluindo com Freire (2018, p. 219): “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e de criação. (FREIRE, 2018, p. 219)”.

## 5 DADOS FINAIS GERADOS APÓS A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados finais, após a triangulação de todos os dados gerados ao longo do processo de pesquisa, constituindo os pilares para as conclusões apresentadas posteriormente.

### 5.1 Dados finais gerados após triangulação dos dados advindos dos estudos sobre os normativos legais que regem a EJA, e da aplicação dos instrumentos questionários e entrevistas.

Inicialmente, a triangulação entre os dados advindos dos questionários, em conjunto com as informações obtidas a partir dos estudos dos documentos norteadores do sistema educacional brasileiro, que regem a oferta da modalidade EJA, e a oferta da educação via sistema on-line, possibilitaram a estruturação e compreensão das condições históricas dadas, por meio das quais, os sujeitos da pesquisa constituíram algumas de suas trajetórias pessoais e acadêmicas, evidenciando, entre outras questões, aspectos motivadores para a escolha e permanência na profissão de professor (a).

Em sequência, a triangulação de tais análises com as informações advindas das entrevistas individuais, possibilitou obter uma melhor compreensão do grau de conhecimento teórico e prático, assim como do nível de conscientização dos sujeitos da pesquisa em relação à realidade a qual ele pertence e atua como profissional da educação. A partir de tal compreensão, alinhada aos conceitos de práxis social, práxis política e homem comum (VÁZQUEZ, 2011), foi possível mapear sua participação no planejamento e desenvolvimento de ações práticas correspondentes aos conceitos de tema-problema, situação-limite e inédito-viável (FREIRE, 2011, 2018), assim como identificar em sua fala, sua formação discursiva e sua identificação enquanto sujeito anunciante — bom ou mau sujeito.

De modo mais pontual<sup>96</sup>, pode-se observar que nas questões que envolvem a docência, o conjunto de professores (as) tiveram como fatores determinantes de sua constituição profissional pessoas próximas — familiares e amigos —, que os influenciaram no início de suas carreiras, assim como permaneceram e permanecem, de algum modo, validando suas escolhas; declararam gostar de ser professor (a), com a adoção de expressões subjetivas de satisfação como, por exemplo, sorrisos e alterações na sonoridade da fala, ao apresentarem frases afirmativas referentes a tal condição; demonstraram possuir um alto nível de conhecimento

---

<sup>96</sup> Informações também apresentadas na lista de APÊNDICES.

sobre a profissão docente, advinda dos anos de prática, e de uma boa formação acadêmica; apresentam um alto nível de conscientização referente às ideologias dominantes correspondentes às condições históricas dadas a qual eles (as) pertencem, assim como do grau de determinismo de tais condições em suas trajetórias acadêmicas.

No desenvolvimento da prática docente e no que se refere aos seus alunos e alunas; indicaram a ausência ou baixo nível de adoção de teóricos e estudiosos da modalidade EJA como norteadores durante o planejamento e desenvolvimento de suas ações como docente, e; apresentam como justificativas, pela escolha do sistema público em detrimento ao sistema privado educacional, o critério estabilidade financeira acrescidos, subjetivamente, de indicativos de superação ou capacidade intelectual pela aprovação em concursos públicos.

No que tange a adoção das TICs como instrumento para a oferta da modalidade EJA, embora os sujeitos da pesquisa pontuem questões positivas, havendo a ocorrência de manifestações que privilegiem o sistema como satisfatório e funcional, sobressaem-se as críticas e queixas a esta proposta; possuem alto nível de consciência e conhecimento prático em relação às vantagens, dificuldades e limitações impostas pela inserção das TICs no sistema educacional e como veículo de ensino.

Sobre o perfil de seus educandos, o conjunto de professores (as) indicou ter consciência sobre os fatos pessoais e sociais que os afligem, sendo então avaliados entre muito bom e ótimo em relação ao nível de conhecimento sobre o perfil de seus educandos.

Em relação a percepção de fatos correspondentes ao conceito de tema-problema e situação-limite, professores e professoras foram avaliados como tendo um alto nível de percepções — conscientização e leitura do mundo —, referentes a ocorrência de fatos. Porém, houve poucas enunciações com traços correspondentes a ações de planejamento, organização e desenvolvimento de propostas, com cooperação de seus pares, correspondentes ao conceito de inédito-viável.

A partir dos traços presentes nas enunciações observa-se a predominância dos bons sujeitos em detrimento aos maus sujeitos, assim como a prevalência de traços indicativos de práxis social e práxis política, porém, com ocorrência de enunciações que correspondem ao conceito de homem comum em Vázquez (2011).

Por fim, embora não seja objetivo da presente pesquisa, compõe as análises a confirmação de que, embora tenha havido inúmeras mudanças no que tange aos normativos legais que regem a modalidade EJA, a mesma mantém-se carente de um modelo pedagógico que atenda as especificadas de seus sujeitos. Assim como, encontra-se referenciada e com previsão de ampliação para a oferta via sistema on-line, seguindo acriticamente a lógica de se

tratar de uma proposta que representa um avanço social e, um modelo motivador e favorecedor nos processos cognitivos dos educandos, independentemente dos indicativos de queda nas matrículas.

## 6 CONCLUSÕES

Os estudos desenvolvidos indicaram que, embora a modalidade EJA encontre-se ofertada na Constituição Brasileira, desde 1934 com o Plano Nacional de Educação, é clara a ausência (falta constituída historicamente) de normativos legais que atendam às especificidades de seus sujeitos, sejam esse discentes ou docentes. Porém, ao delimitarmos os sujeitos professores, observa-se que mesmo as mais novas mudanças educacionais estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018), não alteraram essa realidade, mantendo o mesmo desalinho no que tange ao atendimento às necessidades e aos direitos dos mesmos.

Tais questões, as quais, ao que nós parece, também já se consagraram historicamente emolduradas por um determinismo ideológico ofertado pelo sujeito universal, o qual, claramente desqualifica tais necessidades ao não definir delimitadores que especifique o sujeito professor da EJA a partir de critérios formativos; pela ausência de uma proposta metodológica adequada a modalidade; inexistência de editais específicos para contratação e efetivação no sistema público, e; horários de trabalho apropriados à necessidade da modalidade; seguem, em ritmo acelerado e utopicamente avançando acrescidas do mais novo modismo educacional: a oferta da modalidade EJA via sistema on-line.

Observa-se, contudo, que embora esteja estabelecido no sistema legislativo — instrumento ideológico do Estado — a ampliação de tal proposta com a busca de parcerias que favoreçam a implantação das TICs no contexto educacional, no que diz respeito às demandas dos professores e professoras do sistema público, as ações governamentais, com destaque às estabelecidas pelas secretarias de educação, não foram muito além da oferta de cursos on-line com certificação.

Tais cursos, voltados para uma formação técnica, ofertados 100% via sistema on-line, e montados a partir de um aglomerado de tutoriais pescados na *internet* (sem a identificação nominal de professores, coordenadores ou diretoria), nos quais, havia apenas a apresentação de programas e plataformas adotadas para as aulas on-line, vídeos e *podcast* sobre a funcionalidade de uma dezena de ferramentas e, modelos de avaliação já prontos (questionários fechados) ofertados como aplicáveis para “qualquer grupo”, entre outras dezenas de informações, são avaliados como mais um processo de massificação acrítica no que tange aos processos de ensino-aprendizagem (ou formação de professores).

Tais ações, compreendidas como um “lavar de mãos” das secretarias de educação diante do complexo contexto que se instaurou a partir de março de 2020, deliberou para os professores e as professoras, seja em nível de coordenação ou equipe docente, a responsabilidade de

“manter a escola aberta”. Desse modo, professores (as) se reinventaram, investiram em equipamentos tecnológicos e sinal de internet, desenvolveram novas habilidades e competências, abriram mão de sua privacidade transformando suas casas em estúdios de gravação e sala de aula, se dedicaram exaustivamente extrapolando seus horários de trabalho, atendendo, assim, como bons sujeitos, aos interesses do sujeito universal, ao manter uma proposta utópica funcionando, qual seja: a oferta de uma educação formal, de qualidade e humanizadora, via sistema on-line para a modalidade EJA.

A partir desse cenário, após a aplicação de questionários, desenvolvimento de entrevistas, triangulação e análises dos dados gerados juntos aos professores e professoras, concluiu-se que os mesmos possuem um alto nível de conscientização relativa às dificuldades que envolvem o fazer docente — sejam questões políticas ou questões existentes no cotidiano escolar —, assim como um alto nível de empenho na busca e efetivação de soluções práticas que rompem e superem os obstáculos surgidos diuturnamente, sejam estruturais (físicos e legais), ou barreiras humanas (questões relacionais do cotidiano escolar).

Nessa lógica, a análise dos dados reafirma o sujeito professor como o principal sujeito mediador (**sujeito indispensável**) no desenvolvimento dos processos cognitivos de seus alunos e alunas, assim como principal agente na busca de soluções práticas, para as quais, não raramente, redireciona o foco de suas ações às demandas existenciais do grupo discente, ou em alguns casos, para questões políticas ou sociais que afetam a escola e a comunidade na qual atua. Para tanto, destaca-se que, frequentemente extrapolam o exercício de uma docência pragmática ou conteudista imposta pelo sujeito universal, via a determinação de um modelo formal de educação presente ao longo de suas trajetórias, seja em sua formação acadêmica, ou pelos normativos legais desde os presentes na legislação brasileira, até o PPP de cada escola.

Assim, depreende-se que os professores e professoras que atuam em seus contextos escolares — em conformidade com as condições históricas dadas, a partir de sua leitura do mundo, dialogicidade e enunciação junto a seus pares —, desenvolvem e assumem uma formação discursiva apresentado traços, a partir dos quais é possível serem agrupados, em primeiro lugar pela predominância do bom sujeito, o qual também pode manifestar em algumas ocasiões, leves oscilações discursivas com traços indicativos do mau sujeito, como por exemplo, queixas sobre a falta de compromisso do Estado na produção dos livros didáticos. Em segundo, em contrapartida, por uma formação discursiva com traços característicos do mau sujeito — em minoria —, com baixa ou nenhuma oscilação discursiva correspondente as enunciações típicas do bom sujeito.

Nessa análise, podemos compreender que em todos os sujeitos há traços do bom ou mau sujeito, sendo o sujeito soberano determinado pelo grau de conscientização em relação a existência de uma ideologia dominante, posicionamento político alcançado, e nível de tomada de decisão que apresentem.

As análises também afirmaram que a formação discursiva do sujeito professor é intrinsecamente dependente da presença ou ausência de teóricos norteadores da área da Educação ou áreas afins (Filosofia, Sociologia), advindos de suas trajetórias pessoais, sociais e acadêmicas. Sua condição como sujeito enunciante, se materializa em seus planejamentos, organização de materiais e, conseqüentemente, em suas proposições de atividades avaliativas quando em alinhamento, ou em enfrentamento ao discurso do sujeito universal.

Tais questões nos remetem, mais uma vez, como no início desse processo, aos estudos da professora Silva (2018) e suas análises referentes à LDB nº 9.394/1996, ao nos apontar que após décadas, nas quais prevalecem propostas neoliberais no âmbito do sistema escolar brasileiro, professores e professoras recebem uma formação baseada no pragmatismo, para atuarem em espaços formais. Nessa condição, reproduzem, representam e perpetuam acriticamente as ideologias dominantes do sujeito universal, a partir da valorização do domínio da prática, assim como da busca imediata para soluções de problemas que surjam no cotidiano escolar, mantendo a ordem e, conseqüentemente, o *status quo*. Na mesma linha de convergência, relaciona-se o subitem dessa tese, *O professor como sujeito de estudo*, no qual estão alinhavadas análises (denúncias) de pesquisadores e estudiosos da área da educação, pelas quais se deslumbra um contexto histórico, por meio do qual, pode-se observar um conjunto de ações governamentais que desqualificam e subjugam os profissionais da educação.

Contudo, na contramão de tais propostas (como ato de resistência) estão os maus sujeitos questionando os fatos e denunciando através de suas enunciações a ausência de Freire nas escolas, persona representativa de uma proposta de ensino não-formal, a qual, se mantém não só através dos documentos normativos legais externos e internos da escola, mas, também, pela falta de um posicionamento político crítico dos bons sujeitos.

Contudo, as análises dos dados gerados revelam que, estando o sujeito professor em submissão ou em discordância às ideologias dominantes, os mesmos apresentam um alto nível de percepção dos temas-problemas existentes no contexto escolar, ou social, a qual pertencem, assim como, em suas enunciações, traços reveladores das ocorrências de fatos que equivalem ao conceito de situação-limite, atuando muitas vezes, individualmente e orgulhosamente, na busca por soluções imediatas, conforme aprendido em sua formação. Porém, em relação a

participações em atos que promovam a superação da situação-limite, e o alcance do inédito-viável, apresentam um baixo nível, ou ausência de atuação.

Observa-se, então, que a partir do posicionamento prático dos professores e professoras em seus contextos escolares e sociais, é possível compreender que os mesmos desenvolvem uma práxis social e política, apresentando, ao longo das entrevistas, traços enunciativos reveladores de uma conduta correspondente ao conceito de homem comum em Vázquez (2011). Tais posicionamentos indicam um comportamento alinhado às ideologias dominantes, sobre as quais a maioria vem atuando exaustivamente com a “maior das boas intenções”.

O esforço, dedicação e preocupação que os sujeitos apresentam no que tange ao desenvolvimento educacional e social de seus alunos e alunas, quando esvaziado de um olhar crítico sobre suas ações e a existência de uma ideologia dominante, não os permite se aperceberem subjugados ao sujeito universal, rejeitando todos que denunciam sua existência, isolando-o ou isolando-se, silenciando-o ou silenciando-se, ou apenas omitindo-se da realidade e, dando-se por satisfeito diante do que definem como privilégios, os quais, acreditam estarem recebendo — salário, “folga”, “formação”, *home office*, “ajuda saúde”, entre outros.

Certamente que após dois anos de pandemia, nos quais, predominou um modelo educacional ofertado via sistema on-line, professores e professoras avançaram consideravelmente em relação ao domínio dos programas, dos aplicativos e de uma infinidade de instrumentos tecnológicos adotados pelas secretarias da educação em nível nacional, assim como, de modo criativo na organização e apresentação de suas aulas, o que pode ser analisado como um novo padrão, ou um novo modelo de prática docente, conforme indicado nos estudos de Santos (2018).

Compreende-se, então, que o que ficou conhecido como nova realidade, desde março de 2020, alterou, de modo acelerado e irreversível, o funcionamento de um dos principais instrumentos ideológicos do Estado: o sistema educacional. A partir desta lógica, cabe então a pergunta: Como? E a resposta é: dando-lhe cada vez mais poder de comunicação devido a abrangência territorial agora em nível planetário, a partir da qual, o sujeito universal exerce uma doutrinação ideológica e massificadora efetivada na repetição de ideias disseminadas por robôs — as *FakeNews* —, que encobrem um novo modelo de escravidão — escravidão digital —, na qual o homem (todos os sujeitos) não se reconhece aprisionado, não se percebe subjugado, acredita ter voz ativa, poder de decisão, e sente orgulho ao cumprir com as expectativas impostas (metas a serem alcançadas, datas a serem cumpridas e, um padrão comportamental institucional e social).

Em contrapartida, como reconhecimento por seu esforço, recebe pelos mesmos canais reconhecidos reforços simbólicos, indicados pelas *curtidas* de seus pares nas redes sociais, ou pela aquisição de certificações via sistema formal — diplomas e títulos — não raramente esvaziados de conhecimento científico, didáticos e pedagógicos, de criticidade, ou de históricos de participação (trajetórias) que tenham efetivamente atendido ou correspondido, em algum grau, as principais utopias tecnológicas ou minimizados os paradoxos educacionais, quais sejam: as melhorias sociais.

Após todo o processo da pesquisa, compreende-se que antes mesmo de se superar questões históricas e relevantes no tocante ao sujeito professor, as quais seguem, a longa data, praticamente inalteráveis, ocorrendo ora pequenos avanços, ora retrocessos sem que, contudo, sejam implementadas soluções definitivas que alterem de modo significativo a realidade do profissional da educação, a nova realidade já se impôs, fortalecendo e ampliando, mais uma vez, o foço existente entre a oferta de uma educação mantenedora e o desejo por uma educação emancipadora.

Contudo, conforme dito no início desse texto, embora a presente pesquisa tenha como campo o sistema on-line de educação, como sujeito o professor, e como objeto o modelo de práxis desenvolvida pelo sujeito da pesquisa durante suas atividades profissionais, nosso interesse maior mantém-se em contribuir, avançando no entendimento que se tem sobre o profissional da educação, já que, acreditamos ser ele a mola mestra que propiciará avanços reais nos processos emancipatórios dos jovens e adultos inseridos na modalidade EJA, na perspectiva de uma educação humanizadora, base para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Assim, apesar de cientes dos limites existentes em todas as pesquisas, conseqüentemente, na importância de novos estudos e investimentos em pesquisas, assim como, embora não seja nossa área de estudo, questão ou objeto de pesquisa a formação de professores, ou as políticas públicas, foi possível entender que, para que mudanças significativas ocorram, são necessárias ações coordenadas nas áreas da Educação, iniciando pela formação dos professores (as) com proposições que privilegiem os conhecimentos teóricos; nos espaços legislativos, avançando em políticas públicas que promovam a oferta de uma educação não-formal, e, em espaços sociais, que propiciem manifestações, debates e soluções necessárias a cada comunidade, assim como, ao modelo de sociedade a ser formada.

## REFERÊNCIAS

- AREA, Manuel. **Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao Sistema Escolar**. In: SANCHO, Juana Maria *et al.* Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.
- ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: **Construções coletivas: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. – Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. R. V. Militarização do ensino fere a constituição. **Carta Capital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/militarizacao-do-ensino-fere-constituicao>. Acesso em: mar. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. p. 30.
- BRASIL. LDB nº 9.394/1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 2017. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: maio 2022.
- \_\_\_\_\_. **Portal do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: maio 2020.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em educação a distância**. 2009. Disponível em: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_0154.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0154.pdf) . Acesso em: out. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. Prólogo. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a. p. 9-13.
- \_\_\_\_\_. Capital simbólico e classes sociais. Tradução Fernando Pinheiro. [S.I.]: **Novos Estudos CEBRAP**, v. 96, p. 105-115. 2013.
- \_\_\_\_\_. Espaço social e o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004c. p. 149-168. 82
- \_\_\_\_\_. Um espaço com três dimensões. In: BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. p. 107-120.
- \_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. com contribuições de A. Accardo ... I et. ai. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 693-733.
- BRANDÃO, Carlos Antônio; NETO, Aristides Monteiro *et al.* (org.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. 352p.

CATELLI, Roberto Jr. **O não lugar da EJA na educação de Jovens e Adultos na BNCC.** Disponível em: [https://www.academia.edu/39500381/O\\_N%C3%83O\\_LUGAR\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS\\_NA\\_BNCC](https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC). Acesso em: jun. 2019.

CENSO ESCOLAR 2021 – Divulgação de resultado. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: mar. 2022.

DELORS, Jacques. Educação em tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** CORTEZ EDITORA. UNESCO no Brasil. 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. O conceito e as funções sociais da educação de Jovens e adultos. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: **Formação e práticas na educação de jovens e adultos** [S.l.: s.n.], 2017. p.11-21

FERREIRA Liliana. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>. FERREIRA, Silvia Roberta. A docência na EAD. [S.I.]. 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira.** Olho D'água: [S.I.], p. 7-23, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 83

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido:** (o manuscrito). In: FREIRE, Paulo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (org.). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, M<sup>a</sup> C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: maio 2020

INSTITUTO PAULO FREIRE. A noção de fake news, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação. In: SOARES, Ismar. **Curso Paulo Freire em tempos de fake news:** atualidade, metodologias e práticas. São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/16.

\_\_\_\_\_. A noção de fake news, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação. Docente Ladislau Dowbor. **Curso Paulo Freire em tempos de fake news:** atualidade, metodologias e práticas. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 7/16

\_\_\_\_\_. A noção de fake news, de pós-verdade e as contribuições de Freire à educação. Docente: Paulo Roberto Padilha; Profa Ângela Biz Antunes. **Curso Paulo Freire em tempos de fake news: atualidade, metodologias e práticas**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 4/16.

LEMOS, Fabiano. O que é um modelo pedagógico? Contribuições filosóficas a um problema de metodologia histórica. **Educação, Sociedade & Cultura**, p. 155 -171, 2017.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1978.

MACHADO, M<sup>a</sup>. M. O financiamento público das pesquisas em educação de jovens e adultos integrada a educação profissional. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. 165 p.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: abril/2019.

MELLO, Marcos. **Culturas e Identidades Juvenis: Na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Disponível em: [websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/.../artigo-marco-2009.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/.../artigo-marco-2009.pdf). Acesso em: 25 jan. 2016.

MIRANDA, Tereza Cristina Rodrigues. **O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MILLS, C.W. A Promessa. **A Imaginação Sociológica**. Tradução Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. p. 9-31. Disponível: [http://www.crarj.adm.br/publicacoes/textos\\_classicos/a\\_imaginaca\\_sociologica/files/assets/basic-html/index.html#31](http://www.crarj.adm.br/publicacoes/textos_classicos/a_imaginaca_sociologica/files/assets/basic-html/index.html#31). Acesso em: maio/2019.

MORÃES, Martins. Acesso em: <https://tribunapr.uol.com.br/conteudo-publicitario/unibrasil/ensino-a-distancia-e-ensino-online-tem-muitas-diferencas-entenda-quais-sao>. Acesso em: maio/2019.

NASCIMENTO, Marinalva F. do; JUNIOR, Jorge R. Ataidés. O que a pandemia da covid-19 revelou sobre o ensino remoto? **Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico] / organização de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Leandro Gileno Militão Nascimento**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v. 6, 1037 p.: il.

OLIVERIA, MARTA K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, nº 12, set./out./nov./dez. 1999.

PÊCHEUS, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. PINTO, Álvaro Vieira; SAVIANE, Dermeval; OLIVEIRA, Betty Antunes de. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

\_\_\_\_\_. **Consciência e realidade nacional**. ISEB: Rio, 1960, v. II, p 284. Disponível em: [https://www.academia.edu/43788462/Consci%C3%Aancia\\_e\\_Realidade\\_Nacional\\_%C3%81lvaro\\_Vieira\\_Pinto\\_2\\_Volume\\_ISEB\\_1960](https://www.academia.edu/43788462/Consci%C3%Aancia_e_Realidade_Nacional_%C3%81lvaro_Vieira_Pinto_2_Volume_ISEB_1960). Acesso em: ago. 2021.

PONTES, Ana P. F. S.; FIRMINO, C. A. B. **Docência como profissão: condições de trabalho e precarização**. Disponível em: [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0049.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0049.pdf). Acesso em: abr. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448p.

RIBEIRO, Ricardo L. Tecnotopia versus Tecnofobia. O mal-estar no século XXI. **Série Antropologia**. Brasília-DF: Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 1999.

SANCHO, M<sup>a</sup>. Juan. De Tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. *In*: SANCHO, Juana Maria. **Em Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SANTOS, Noeli Batista dos. **A transmediação dos sentidos de docência na prática dos MOOCs: perspectivas emergentes**. 2018. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade** 67. Andes-SN, Ano XXXI, n. 67, jan. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SOUZA, Helga. **Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICEs**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22800>. Acesso em: abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto mosaico: práxis docente na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). *In*: **Paulo Freire em tempos de fake news [livro eletrônico]**: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire / Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, organizadores. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019, p. 379 – 386.

TONUS, Mirna; GURÃO, Bruno F.; SILVEIRA, Diego S. da. Tecnofobia x tecnoutopia: o equívoco simétrico. **Revista Eco Pós/ Perspectiva**. p. 241-255, 2016. Acesso em: set. 2021.

VASCONCELOS, M<sup>a</sup>. Celi. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis**, v. 2, n. 2, p.57-72, jan./dez. 2004.

XAVIER, L. Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out./dez. 2014. BRASIL. CNE. Diretrizes para a educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: ago. 2019.

SANTANA, Judith Sena da Silva; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do (org.). **Pesquisa: métodos e técnicas de conhecimento da realidade social** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010. 203 p.

RUMMERT, S. Maria; VENTURA, J. Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre o Programa Brasil Alfabetização e Fazendo Escola. **Educ. ver** [on-line], n. 29, p. 29-45, 2007.

SOCRATES. **Os Pensadores**. Coleção on-line. Disponível em: <https://mega.nz/#F!NklEVJYY!qfznm8WAOF6oARZ9VN9oA>. Acesso em: 07 jan. 2019. Acesso em: maio 2019.

## APENDICE A — Quadros de Estudos Complementares

Quadro 3 — Estudos complementares: livros.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
Álvaro Vieira Pinto (1986)	Sete lições sobre educação de adultos
Álvaro Vieira Pinto (2005)	O conceito de tecnologia
Álvaro Vieira Pinto (1960)	Consciência e realidade nacional
Carlos Garcia (1999)	Formação de professores. Para uma mudança educativa
Freire (1979)	Conscientização
Freire (1989)	A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam
Freire (1996)	Pedagogia da autonomia
Freire (1997)	<b>Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar</b>
Freire (2001)	Pedagogia dos sonhos possíveis
Freire (2003)	À sombra desta mangueira
Freire (2018)	Pedagogia do Oprimido
Menga Lüdke e Marli Andre. (1986)	Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.
Carlos Ângelo Sousa (2015)	Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 — Estudos complementares: teses e dissertações.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
Dissertação - Alencar (2007)	A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana.
Dissertação - Tereza C. R. Miranda (2017)	O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático
Dissertação - Anderson Abreu (2014)	Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e conhecimento (escolar).
Dissertação - Geraldo Reis (2014)	
Dissertação – Helga Souza (2016)	Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES.
Tese - Noeli Santos (2018)	A transmediação dos sentidos de docência na prática dos MOOCs: perspectivas emergentes

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 — Estudos complementares: artigos.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
M <sup>a</sup> das Gracas Alves Cascais; Augusto Fachin Terán (2014)	Educação formal, informal, e não formal na educação em ciências.
Adenilson Souza C. Júnior; Leôncio Soares (2020)	Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um campo em definição

Adriana de Almeida; Ângela M <sup>a</sup> Corso (2015)	A educação de jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais.
Carlos Ângelo; Leonardo Soares; Ricardo Mariz (2019)	Utopias e distopias em um cenário prospectivo entre a educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação.
Carlos J. Cury (2002)	Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.
Carlos Marcelo (2009).	Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.
Cleyton Machado; André L. Oliveira (2021)	Ensino de ciências em tempos de pandemia: reflexões de professores em formação
Fabiano Lemos (2017)	O que é um modelo pedagógico? Contribuições filosóficas a um problema de metodologia histórica
Georg Lukács (1978)	As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem
Geraldo M. P. Leão (1998)	Gestão da Educação e Qualificação Docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as
Helga Souza (2019)	Projeto mosaico: práxis docente na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).
Isabel Lelis (2001)	Profissão docente: uma rede de histórias
José Barbosa da Silva (2006)	Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA Em: Formação de educadores de jovens e adultos/ SECAD-MEC-UNESCO
José R.V. Barroso (2018)	Militarização do ensino fere a constituição
Liliana Ferreira (2018)	Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?
Luciana Pacheco Marques; Anderson Romualdo (2015)	O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana.
M <sup>a</sup> E. B. Andrade; Estrela. (2021)	Educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: análise de pesquisas realizadas no Brasil no ano de 2020
M <sup>a</sup> Hermínia Laffin (2012)	A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos
M <sup>a</sup> Margarida; Claudia B. Costa (2021)	Docentes da EJA no contexto de 20 anos das diretrizes curriculares.
Marcos Mello (2009)	Culturas e Identidades Juvenis: Na EJA, de quem é mesmo o bagulho?
Marinalva Ferreira Do Nascimento Jorge Rodrigues Ataiades Junior (2021)	O que a pandemia da covid-19 revelou sobre o ensino remoto? Em: Coletânea Profissão Docente na Educação Básica
Marlei Dambros e Bruna Mussio (2014)	Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações
Marlí André (2010)	Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.
Sergio Haddad e M <sup>a</sup> Di Pierro (2000)	Escolarização de jovens e adultos
Vera B. Fartes, Cássia Brandão Gonçalves (2009)	Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Quadro 6 — Estudos complementares: capítulos de livros.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
Ana P. A. Moura; Jaqueline P. Ventura (2018)	A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos
M <sup>a</sup> Di Pierro; Sergio Haddad (2015)	Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil o início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional
Leôncio J. G. Soares; Rafaela C. e S. Soares (2014)	O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA
M <sup>a</sup> Di Pierro (2017)	O conceito e as funções sociais da educação de jovens e adultos Em: Tradições e conceitos de educação de jovens e adultos
M <sup>a</sup> M. Machado. (2018)	Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede
Marta Kohl de Oliveira (1999)	Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem

Miguel G. Arroyo (2007)	Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Em: Diálogos na educação de jovens e adultos
Miguel G. Arroyo (2008)	A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

### Quadro 7 — Estudos complementares vídeos.

<b>Autoria/Professor (a)</b>	<b>Título</b>
Ângela B. Antunes e Paulo R. Padilha. Instituto Paulo Freire – São Paulo. Videoaula 4/16 (2019)	Acervo Paulo Freire; Círculo de Cultura; Tese do currículo intertranscultural.
Ismar Soares. Instituto Paulo Freire – São Paulo. Videoaula 2/16 (2019)	Apresentação do conceito de educomunicação; Análise dos grupos contrários aos pensamentos de Freire e; noções de Fake News.
Ladislau Dowbor. Instituto Paulo Freire - São Paulo. Videoaula 7/16 (2019)	Apresentação dos “valores incorporados” as tecnologias; noção de “conectividade planetária”; grupos dominadores do processo de conectividade e; noções de Fake News
Live – Enio Serra; Claudia Borges Costa	Que EJA cabe na BNCC
Live – J. Ventura; M <sup>a</sup> . M <sup>a</sup> . Machado; Daniel Berger (2021)	Educação, Trabalho e Capitalismo: impactos, lutas e resistências na EJA
Live – José V. de Sousa (2021)	VII Café com Paulo Freire – RN. A singularidade do sujeito na educação: notas a partir do pensamento de Paulo Freire
Live – Júlia Malachen (2021)	Currículo e PHC: uma perspectiva de formação emancipatória
Live – Kátia Curado (2021)	Formação de professores em pauta: práxis
Live – Marinaide Freitas; Cláudia B. Costas; M <sup>a</sup> Luiza P. Pereira (2021)	V Café com Paulo Freire Nacional
Live – Mônica Gardin (2021)	As tecnologias digitais como recursos para personalização do ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

**APENDICE B — Questionário On-Line**

PROFESSOR (A) da EJA atuando no sistema on-line. Olá. Com este questionário buscamos uma melhor compreensão das trajetórias pessoais e profissionais dos professores da EJA atuando no sistema on-line. O questionário é parte integrante de uma pesquisa de doutorado desenvolvida pela doutoranda Helga Souza e seu orientador Dr. Carlos Lopes. Para participar, por favor leia e aceite o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Obrigada pela participação.

[helgaarte@gmail.com](mailto:helgaarte@gmail.com)

[carloslopes@unb.br](mailto:carloslopes@unb.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE** Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa de intitulada Práxis Docente na Dimensão Político–Pedagógica da EJA que está sendo realizada pela doutoranda Helga Valéria de Lima Souza sob orientação Prof. Dr Carlos Alberto Lopes de Sousa, ambos da FE/UnB. O principal objetivo desta pesquisa é obter dados que possibilitem uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento de suas trajetórias pessoais e como docente atuando no sistema on-line. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. No caso específico da sua participação, esta consiste em responder a um questionário on-line, cujas questões serão lidas e respondidas por você mesma/o, que deverá assinalar as respostas, serão 56 itens, a maioria sendo de múltiplas escolhas e algumas abertas, cujo tempo aproximado de duração para a resposta do instrumento completo será de vinte minutos. Você poderá desistir de participar a qualquer momento e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa. A identificação de todas as pessoas envolvidas será mantida em segredo e as informações levantadas serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa, sendo utilizados apenas pelos pesquisadores. Será permitido o acesso às informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. A pesquisa possui os seguintes benefícios: a temática possui relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre as trajetórias dos docentes da rede pública. As/os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso haja desconforto causado pela pesquisa, isso poderá ser resolvido com interrupção imediata da coleta de informações. Somente após devidamente esclarecida/o e ter entendido o que foi explicado, deverá assinalar que aceita e concorda com o termo na opção abaixo, caso não ao **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE** Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa de intitulada Práxis Docente na Dimensão Político–Pedagógica da EJA que está sendo realizada pela doutoranda Helga Valéria de Lima Souza sob orientação Prof. Dr Carlos Alberto Lopes de Sousa, ambos da FE/UnB. O principal objetivo desta pesquisa é obter dados que possibilitem uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento de suas trajetórias pessoais e como docente atuando no sistema on-line. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. No caso específico da sua participação, esta consiste em responder a um questionário on-line, cujas questões serão lidas e respondidas por você mesma/o, que deverá assinalar as respostas, serão 56 itens, a maioria sendo de múltiplas escolhas e algumas abertas, cujo tempo aproximado de duração para a resposta do instrumento completo será de vinte minutos. Você poderá desistir de participar a qualquer momento e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. A sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. Você não receberá nenhuma recompensa financeira para participar da pesquisa. A identificação de todas as pessoas envolvidas será mantida em segredo e as informações levantadas serão utilizadas exclusivamente para essa pesquisa, sendo utilizados apenas pelos pesquisadores. Será permitido o acesso às informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. A pesquisa possui os seguintes benefícios: a temática possui relevância para o meio acadêmico, sendo geradora de informações que poderão ser utilizadas para debates e reflexões sobre as trajetórias dos docentes da rede pública. As/os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso haja desconforto causado pela pesquisa, isso poderá ser resolvido com interrupção imediata da coleta de informações. Somente após devidamente esclarecida/o e ter entendido o que foi explicado, deverá assinalar que

aceita e concorda com o termo na opção abaixo, caso não aceite não poderá participar da pesquisa. Informações das responsáveis pela pesquisa: Nomes: Helga Valéria de Lima Souza; Carlos Alberto Lopes de Sousa Instituição: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Telefone para contato: (61) 982430055; (61) 92123654 E-mail: helgaarte@gmail.com; carloslopes@unb.br

Sim. Aceito o convite para participar da pesquisa.

Não. Não aceito o convite para participar da pesquisa.

1. Em qual ESTADO (UF) está localizada sua escola/polo?

AC  AL  AP  AM  BA  CE  DF  ES  GO  MA  MT  MS  MG  PA  PB  PR  
 PE  PI  RJ  RN  RS  RO  RR  SC  SP  SE  TO

2. Em qual CIDADE está localizada sua escola /polo?

3. Qual o nome da ESCOLA (s) ou polo (s) em que você atua?

#### PERFIL SOCIAL

5. Qual sua idade?

Entre 20 e 30  Entre 31 e 40  Entre 41 e 50  Entre 51 e 60  Acima de 60 anos

6. Como você se define?

Negro  Branco  Pardo  Indígena  Outros

7. Qual seu gênero?

Masculino  Feminino  Outros

8. Caso tenha uma religião, qual a sua religião? Sua resposta

Não sigo nenhuma religião ou doutrina  Católica  Protestantes (evangélicos)

Espírita  Afro-brasileira

9. De qual região do Brasil é a sua família de origem (família do pai e família da mãe)? Se preferir marque mais de uma questão.

AC  AL  AP  AM  BA  CE  DF  ES  GO  MA  MT  MS  MG  PA  PB  PR  
 PE  PI  RJ  RN  RS  RO  RR  SC  SP  SE  TO

10. Como se constitui sua família de origem? (se preciso, marque mais de uma resposta)

Pai  Mãe  Avôs (as)  Tios (as)  Irmãos (ãs)

11. Caso possua irmãos (ãs), qual o número total de filhos da família? (caso não possua resposta 0)

#### TRAJETÓRIA ESCOLAR

12. Sua trajetória escolar, até a conclusão do Ensino Médio, foi em escolas:

Públicas  Particulares  Ambas

13. Qual a sua formação?

Sou normalista  Sou bacharel (a)  Sou bacharel (a) e licenciado (a)

Sou licenciado (a)

14. Qual (is) sua (s) área (s) de formação?

Ciências exatas

Ciências humanas

15. Você graduou em uma instituição pública ou particular?

Pública  Particular  Ambas

16. Qual(is) o(s) ano(s) de sua(s) graduação(ões)?

17. Você possui outras formações além da graduação?

Não possuo.  Certificado: Curso (s) de curta duração ou aperfeiçoamento (média de 180 horas)

Certificado: Especialização (ões) - 360 horas  Mestrado  Doutorado

Participação em seminários, congressos, encontros, etc.

#### Trajetória profissional

18. Em que ano você iniciou seu trabalho como professor?

19. Em que ano você iniciou a docência na EJA?

20. Em que ano você iniciou a docência atuando no sistema on-line?

21. Caso você trabalhe ou tenha trabalhado na EJATEC, entre quais anos ocorreu?

22. Com que séries (anos) você trabalha na EJA atuando no sistema on-line e/ou EJATEC? (marque mais de uma alternativa se preferir)

Séries iniciais (1º ao 5º ano)  Séries finais (6º ao 9º ano)  Ensino médio

23. Quantas turmas você tem na EJA atuando no sistema on-line, e/ou na EJATEC?

	Não tenho turmas	turmas 1	turmas 2	turmas 3	turmas 4	turmas 5
EJA no sistema on-line						
EJATEC						
Ensino remoto						

24. Qual o número de alunos por turma?

	Não tenho alunos	Entre 20 e 40 alunos	Entre 41 e 60 alunos	Entre 61 e 80 alunos	Entre 81 e 100 alunos	Mais que 100 alunos
EJA no sistema on-line						
EJATEC						
Ensino remoto						

#### ESPECIALIZAÇÃO EJA PARA ATUAR NO SISTEMA ON-LINE

25. Você possui alguma especialização específica para a docência na EJA atuando no sistema on-line ou/e EJATEC ou ensino remoto?

Sim  Não

#### ESPECIALIZAÇÃO

26. Qual especialização?

27. Instituição e ano de conclusão?

#### TRAJETÓRIA: RELAÇÃO COM AS TICS

O foco das questões está no ano. Dia e mês pode ser 01/01.

28. Quando você iniciou seu contato com as Tics (ano)?

(Sugestão: dia e mês - 01/01)

29. Quais máquinas (dispositivos eletrônicos) você possui ou utiliza?

(marque quantas alternativas preferir)

Rádio  Televisão  DVD  Celular ou smartphone  Tablet  Computador de mesa  Notebook

Filmadora  Gravador  Impressora  Jogos eletrônicos ou digitais

Outro: \_\_\_\_\_

30. Em relação às suas necessidades como professor (a), como você avalia o seu nível de domínio das Tics?

Ruim  Bom  Muito bom  Excelente

31. Você prepara o material a ser utilizado em suas aulas sozinho (a) ou necessita de ajuda? (Ex: slides, seleção ou produção de vídeos, etc.)

Necessito de ajuda  Sozinho (a)

#### CARACTERIZANDO AS PRÁTICAS DOCENTES

35. Como você organiza seu horário de trabalho? (marque quantas alternativas preferir)

Você desenvolve todas as suas atividades relacionadas ao trabalho no horário escolar.  Possui uma rotina de horário fora da escola.  Além do horário escolar, trabalha conforme as possibilidades de tempo livre.  Outro: \_\_\_\_\_

36. Caso desenvolva atividades docentes fora do horário escolar, onde prefere fazê-la? (marque quantas alternativas preferir)

Em casa  Na escola  Em uma biblioteca  Não desenvolvo trabalho fora da escola

37. Você costuma desenvolver seu PLANEJAMENTO (diário, semanal ou semestral) sozinho (a) ou com a participação de terceiros?

Sozinho  Com participação de terceiros

#### NOVO SEMESTRE E MATERIAL (IS) PEDAGÓGICO (S)

41. Você mantém um BANCO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS com o qual sempre trabalha? O termo banco de atividades pedagógicas corresponde a todo tipo de arquivo, ou depósito, onde são armazenados ao longo de alguns semestres ou anos, diversos tipos de atividades (apostilas, textos,

vídeos, provas etc.) a serem aplicadas em sala de aula, podendo essas ser de autoria do criador do banco de dados, assim como, atividades sugeridas pela coordenação, ofertadas por outros professores, ou coletadas em site de interesse do professor entre outros.

Sim. Eu mantenho um banco de atividades pedagógicas

Não. Eu não mantenho um banco de atividades pedagógicas

#### MANTÉM BANCO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

42. Quais atividades você possui no seu banco de atividades pedagógicas? (marque quantas alternativas preferir)

Vídeos  Questões de provas  Questionários prontos  Textos  Resumo de textos  Arquivos de imagens  Apostilas  Slides  Outro: \_\_\_\_\_

#### MODELO PEDAGÓGICO

44. Você já conhecia o modelo pedagógico da sua escola antes de iniciar suas atividades como professor (a)?

Sim  Não

45. Você faz seu planejamento e organiza suas aulas em conformidade com o modelo pedagógico da sua escola?

Sim  Não

#### FORMAÇÃO E MODELO PEDAGÓGICO

47. De acordo com a sua formação você se identifica com o modelo pedagógico adotado por sua escola?

Sim  Não

48. Você possui momentos de coordenação pedagógica?

Sim  Não

#### COORDENAÇÃO

49. Com que frequência ocorrem as coordenações pedagógicas?

Semanalmente  De 15 em 15 dias  Mensalmente  Semestral  Outro: \_\_\_\_\_

50. Como ocorre as coordenações pedagógicas?

Individual e coordenação  Com o grupo dos professores da sua área (ex: humanas ou exatas)  Entre todos os professores e coordenação  Entre os professores de cada turno e coordenação

Outro: \_\_\_\_\_

51. Se você pudesse optar, você sugeriria a adoção de outro modelo pedagógico para sua escola? Se sim, QUAL e PORQUÊ?

#### O EDUCANDO DA EJA PRESENTE NO SISTEMA ON-LINE

52. Qual o perfil dos alunos das suas turmas? (mais jovens, mais adultos; classe social, interessados etc.)

53. Qual o nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados para o acompanhamento das aulas e para o desenvolvimento das atividades? (ex.: Hangouts, Word, PowerPoint, YouTube, etc.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo											Excelente

54. Qual o nível de compromisso com a entrega das atividades pelos alunos?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="checkbox"/>										Excelente

55. Qual a porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos?

10%  25%  50%  75%  100%

56) Você aceitaria fazer uma entrevista por vídeo ligação?

Sim.  Não

#### **FIM**

Muito obrigada.

Telefone para contato: (61) 982430055

E-mail: helgaarte@gmailcom

**APENDICE C — Dados finais gerados após a triangulação dos dados gerados via questionário com os dados gerados via entrevistas**

	<b>C ATEGORIAS</b>	<b>DADOS FINAIS</b>
<b>DADOS FINAIS GERADOS</b>	SOBRE DOCÊNCIA	Professore (as) tiveram como fatores determinantes de sua constituição profissional, pessoas próximas — familiares e amigos —, que os influenciaram no início de suas carreiras, assim como, permaneceram e permanecem, de algum modo, validando, suas escolhas;
		Professore (as) declararam gostar de ser professor (a), com a adoção de expressões subjetivas de satisfação como, por exemplo, sorrisos e alterações na sonoridade da fala, ao apresentar frase afirmativas referentes a tal condição;
		Professore (as) demonstraram possuir um alto nível de conhecimento sobre a profissão docente, advinda dos anos de prática, e de uma boa formação acadêmica;
		Professore (as) apresentam um alto nível de conscientização referente as ideologias dominantes correspondentes as condições históricas dadas a qual eles (as) pertencem, assim como, do grau de determinismo destas em sua trajetória acadêmica, no desenvolvimento da prática docente e no que se refere aos seus alunos;
		Professore (as) indicaram a ausência ou baixo nível de adoção de teóricos e estudiosos da modalidade EJA como norteadores durante o planejamento e desenvolvimento de suas ações como docente;
		Os (as) professore (as) são avaliados entre muito bom ou ótimo em relação ao grau de compreensão, conscientização e compromisso em relação a importância da oferta da modalidade EJA;
		Professore (as) apresentam como justificativas pela escolha do sistema público em detrimento ao sistema privado educacional o critério estabilidade financeira acrescidos, subjetivamente, de indicativos de superação ou capacidade intelectual pela aprovação em concursos públicos;
	SOBR E AS TI Cs	Em relação a adoção das TICs como instrumento para a oferta da modalidade EJA, embora os professores (as) pontuem questões positivas, havendo a

		ocorrência de manifestações que privilegiem o sistema como satisfatório e funcional, sobressaem as críticas e queixas a está proposta;
		Os (as) professore (as) possuem alto nível de consciência e conhecimento prático em relação às vantagens, dificuldades e limitações impostas pela inserção das TICs no sistema educacional e como veículo de ensino;
	SO BR E O PE RF IL D OS	Professore (as) são avaliados entre muito bom e ótimo em relação ao nível de conhecimento que possuem sobre o perfil de seus educandos;
	RELACIONADOS AOS CONCEITOS DE TEMA- PROBLEMA, SITUAÇÃO-LIMITE, INÉDITO-VIÁVEL BOM E MAU SUJEITO, PRÁXIS SOCIAL, PRÁXIS POLÍTICA E HOMEM COMUM	Professore (as) apresentam um alto nível de percepções — conscientização e leitura do mundo —, referentes a ocorrência de fatos reais, correspondendo ao conceito de tema problema, assim como, ao conceito de situação-limite;
		Professore (as) indicaram poucas enunciações correspondentes a ações de planejamento, organização e desenvolvimento de propostas, com cooperação de seus pares, correspondentes ao conceito de inédito-viável;
		Entre os professore (as) predominam os bons sujeitos em detrimento dos maus sujeitos;
		Prevalece indicativos de práxis social e práxis política, porém com ocorrência de enunciações que correspondem ao conceito de homem comum Vázquez (2011);
REFEREN TES AOS NORMATI VOS QUE REGEM A EJA		A oferta da modalidade EJA via sistema on-line, encontra-se referenciada, e com previsão de ampliação prevista nos documentos legais que norteiam a modalidade;
		A modalidade EJA, mantém-se carente de um modelo pedagógico que atenda as especificadas de seus sujeitos;

**APENDICE D — TABELA CONJUNTO BA**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	7
Número dos participantes	30/31/40/42/43/44/46
Representatividade por cidades	4 cidades
Representatividade por escolas	6 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		7			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígenas	Outros
	2	1	3		1
Gênero	M	F	Outros		
	3	4			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
	2	3	2		
Família origem - estado	BA				
	Total 7				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	5	7	4	5	7

**Trajétoria escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta				
	3	2	2					
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura		Licenciatura			
			1		6			
Área (s) de formação	Exatas	Humanas						
	2	6						
Sistema de graduação	Público	Particular		Ambas				
	3	2		2				
Ano de graduação	?	2015/2018	1998/2004	2012	2021	2010	1993/2003/2019	
Outras formações	Não	180h	360h		Mestrado		Doutorado	Sem/Cong/et c
		5	7				4	
Iniciou como professor	2001	2000	2021	2012	2003	2009	1999	
Iniciou docência na EJA	2009	2000	2021	2017	2007	2014	2000	
Iniciou docência na EAD	2021	2020	2020	2020	2019	2019	2021	
Trabalhado na EJATEC	-----	-----	2020/2021	-----	-----	-----	-----	
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM					
		5	1					
Possui turmas EJA EAD	5	3	2	2	2	2	4	
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Nº de alunos por turma EJA EAD	+100	20/40	20/40	20/40	20/40	20/40	20/40	
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim	Não						
	2	5						

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2004	2021	2021	2012	2020	2015	2019					
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	
	2	5	3	6	4	4	6	1	1	6	1	
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente								
		4	1	2								

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)					
	2			5					
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros	
	1	-----	-----	1	-----	-----	1	-----	
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente				
	-----	-----	-----	1	1				

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sem resposta</b>
	2		3

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
	1	3	4	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	7			
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	6	1		

**Banco de Atividades Pedagógicas**

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	6	1							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	7	5	4	6	1	6	5	6	2
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
		1							

**Formação e modelo pedagógico**

	Sim	Não
--	-----	-----

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	2	5					
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não					
	7						
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.		
	3	3	4	2			
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não					
	6						
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros		
	3	2	1		1		
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.			
	3	1	1	1	1		
Sugeriria outro modelo	Sim. + conectado a EJA	Ñ	Ñ	Modelo ultrapassado	Ñ	Ñ	Sim. Modelo integral curricular e participativo de vista dos estudantes

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	J e A com alguma renda ou em busca	J.	+J.	Heterogêneo	+A.	+A	J e adolescentes
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas	Abaixo da média	Na média ou acima da média					
	4	3					

utilizados (de 0 a 10)		
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	3	4
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	5	2
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 6	Não 1

**APENDICE E —TABELA CONJUNTO CE**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	9
Número dos participantes	13,14,15,16,17,18,19,20,21
Representatividade por cidades	3 cidades
Representatividade por escolas	4 escolas

**Trajatória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
	1	8			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena s	Out
	1	3	5		
Gênero	M	F	Outros		
	4	5			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espírita s	Afro
	1	7	1		
Família origem - estado	CE				
	Total 9				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	8	8	2	2	7

**Trajatória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta
	7		2	
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura

					2		7				
Área (s) de formação	Exatas		Humanas								
			9								
Sistema de graduação	Público		Particular		Ambas						
	8		2								
Ano de graduação	1991	2000	1986	1984	2013	2001/2006		?	2008	1995	
Outras formações	Não		180h		360h		Mestrado		Doutorado		Sem/Cong/et c.
			7		8		2				5
Iniciou como professor	1998	2011	1978	1986	2013	1999	1989	2009	1996		
Iniciou docência na EJA	2006	1997	1980	2009	2017	2019	2007	2012	2000		
Iniciou docência na EAD	2018	1997	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020		
Trabalhado na EJATEC	-----	1997/ 2006	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----		
Séries (anos) que atua	Iniciais		Finais		EM						
	X		Total		Total						
			7		9						
Possui turmas EJA EAD	3	5	2	-----	2	3	2	2	----		
Possui turmas EJATEC	-----	5	1	-----	----	3	1	-----			
Nº de alunos por turma EJA EAD	60	60	40	-----	100	40	80	100	===		
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	----	-----	----	40	?	-----	----		
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim		Não								
			9								

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2009	1997	2015	2000	2020	2000	2005	2020	2012		
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DV D	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos
	3	5	2	8	2	2	7	1	3	5	Mimeografo
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente							
	2	6	1								

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda				Sozinho (a)			
	6				3			
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	2	2	5	1	1	2	1	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	1	1	2	2			

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim 4	Não 2	Sem resposta 3
---	----------	----------	-------------------

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
	3	3	6	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	7	2	1	1
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	6	3		

**Banco de Atividades Pedagógicas**

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	8	1							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	5	7	4	6	5	3	4	5	1
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
			1						

**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não							
	1	8							
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não							
	9								
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.				
	4	2	8	1	1				
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não							
	9								
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros				
	8	1							
Como ocorre as coordenações pedagógicas	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.					
		8	1						
Sugeriria outro modelo	Não	Não EJA e SEDUC acolhedora	Não	Sim	Aderir parcialmente a EAD	Não	Não	Não	Não Satisfatório

**Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC**

Perfil dos alunos	+A. trabalhadores e arrimo de família	J/I/Mulheres casadas, homens separados, trabalhadores, adolescentes gestantes.	J/A menos favorecidos	J/A	+A.	+A., interessados, Classe baixa	+ A , classe baixa	J/A, humildes, trabalhadores	+ A.
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média							
	3	6							
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média							
	3	6							
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Na média ou acima da média							
	4	5							
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 4	Não 5							

**APENDICE F —TABELA CONJUNTO DF**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	19
Número dos participantes	A, B, C, D, E, 1, 3, 22, 23, 34, 35, 45, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57
Representatividade por cidades	3 áreas administrativas
Representatividade por escolas	6 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos			
		19				
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígenas	Outros	
	5	10	4			
Gênero	M	F	Outros			
	10	9				
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro	S/ resposta
	6	5	3	2		3
Família origem - estado	Múltiplas					
	BA, DF, GO, MA, MG, PB, RS, RJ, SE					
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)	
	16	18	6	7	17	

### Trajatória escolar

Ensino Médio	Público		Particular.		Ambas		S/Resposta							
	12		1		6									
Formação	Normal		Bacharelado		Bach e licenciatura			Licenciatura						
			1		4			14						
Área (s) de formação	Exatas		Humanas											
	5		14											
Sistema de graduação	Público		Particular			Ambas								
	9		7			2								
Ano de graduação	A/1992/2000/2019			B/1996		C/1997, 2016		D/1993		E/1992				
	2009	2001	2003/2008	2003	2001 2004	1997	2001 e 2004		--	2004 2020	2002	1996	2009	2005
Outras formações	Não		180h			360h		Mestrado		Doutorado				
	1		13			12		6		1				
Iniciou como professor	A/1996		B/1998			C/1996		D/1993		E/1992				
	2003	2015	2012	2009	2008	1995	1995	1999	2020	2000	1993	2012	1997	1992
Iniciou docência na EJA	A/2013		B/2012		C/2004		D/2011		E/2012					
	2004	2015	2017	2020	2020	2005	2008	2017	2020	2000	1998	2018	2008	2000
Iniciou docência na EAD (s/resposta A,B,C,D,E)	2005	2015	2017	2012	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2019	2020	2021	2020
Trabalhado na EJATEC (s/resposta A,B,C,D,E)	2009	-----	-----	2019	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM											
	7	8	8											
Possui turmas EJA EAD	A/2	B/2	C/4	D/4	E/2									
	?	?	2	4	1	----	1	---	5	5	3	1	4	5
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Nº de alunos por turma EJA EAD	A/300	B/170	C/150	D/80	E/380									
	-----	-----	100	80	20/40	-----	20/40	-----	20/40	41/60	20/40	20/40	81/100	41/60
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim		Não											
	10		9											

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	A/1993	B/?	C/1996	D/?	E/?									
	2009	2015	2016	2012	2002	2009	2015	2016	2012	2002	2009	2015	2016	2012
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Com p	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos			
	7	15	7	19	13	10	19	2	4	14	5			
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente										
	3	8	7	1										

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda				Sozinho (a)			
	5				14			
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	-----	1	3	3	-----	2	-----	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	-----	2	1	2			
Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?					Sim	Não	Sem resposta	
					7		1	

**Acesso à internet****Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
----------------------------------	--------------------	-----------------------	----------------------------	--------

	11	06	12	.1 - pela demanda
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	15	3		2
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	13	5		

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	18	1							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	17	11	10	17	08	17	09	13	X - Aulas prontas, livros em PDF
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
			1						

### Formação e modelo pedagógico

Já conhecia o modelo	Sim	Não
	9	10

pedagógico da sua escola					
Planejamento e organização das aulas em conformidade	Sim	Não			
	19				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	12	2	14	2	2
Se identifica com o modelo pedagógico adotado por sua escola	Sim	Não			
	16	2 (1 s/ resposta)			
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	19				
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
	17	3			1 - aleatoriamente

Como ocorre as coordenações pedagógicas	Individual		Grupo por área			Profes. e coord.			Turno e coord.					
	2		08			5			1					
Sugeriria outro modelo	A/Sim. + participativo e democrático		B/?			C/Não			D/ com cursos EAD			E/?		
	Não	Não	Sim. Um não conteudista, com formação ampla, que preparasse para a diversidade, e não apenas para as universidades	+ interação, linguagem de textos e materiais mais acessíveis.	Sim. Mais contextualizado com a realidade do aluno	Trabalho com o currículo em movimento e as diretrizes	Sim. Mais contextualizado com a realidade do estudante	Não	Não	Que passe a ser remota mesmo depois da pandemia	Não	Conforme e necessidade EAD. Não conteudista.	Até o momento atendo minhas expectativas	Até o momento é o melhor

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	A/Desconheço		B/Diversificado (J e A) pobres.		C/?	D/ + adultos	E/ + adultos							
	+ J	+ A	J/A. O número de jovens tem aumentado.	+A .	J e A. J com deficiência. Pouca participação no EAD.	Trabalhadores, alguns deficientes, baixo poder aquisitivo	J e A. J com deficiência . Pouca participação no EAD	+ A.	J e A, classe baixa	J, A, ouvintes e surdos	A, baixa interessados	+ A.	+ A .	J socioeducativos, e A, classe baixa
Nível de domínio que os alunos em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média		Na média ou acima da média											
	11		8											
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média		Na média ou acima da média											
	10		9											
Porcentagem dos trabalhos entregues pelos alunos	Abaixo da média		Na média ou acima da média											
	6		13											
Porcentagem dos	Abaixo da média		Na média ou acima da média											

trabalhos entregues	6	13
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim	Não
	12	7

**APENDICE G — TABELA CONJUNTO GO**

**Tabela Conjunto GO**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	5
Número dos participantes	36/37/38/39/41
Representatividade por cidades	1 cidades
Representatividade por escolas	2 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		5			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena(s)	Outros
	1	2	2		
Gênero	M	F	Outros		
		5			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
		4	1		
Família origem - estado	GO				
	5 (2 – MG)				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	5	5	1	1	5

**Trajetória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta			
	5						
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura			
				5			
Área (s) de formação	Exatas	Humanas					
	1	4					
Sistema de graduação	Público	Particular		Ambas			
	3			2			
Ano de graduação	2006/2010	2001		2008	2017	1999	
Outras formações	Não	180h		360h	Mestrado	Doutorado	Sem/cong/etc
		3		5			2
Iniciou como professor	1999	1997	2008	1999	1995		
Iniciou docência na EJA	2013	1997	2016	2000	2003		
Iniciou docência na EAD	2020	2020	2020	2020	2020		
Trabalhado na EJATEC	2020	-----	-----	-----	-----		
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM				
		4	4				
Possui turmas EJA EAD	3	5	5	3	7		
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	2		
Nº de alunos por turma EJA EAD	41/60	41/60	20/40	41/60	20/40		
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	20/40		
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim					
	5						

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2014	2000	2020	2020	2020								
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	Outros	
	1	3	2	5		4	5			1	1		
Domínio das Tics	Ruim	Bom	MB	Excelente									
	1	3	1										

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)					
				5					
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros	
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente				
	-----	-----	-----	-----	-----				

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta
			5

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
----------------------------------	--------------------	-----------------------	----------------------------	--------

	1		4	1– finais de semana
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	3	2		1
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	4	1		

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	1	4							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	1	1	1	1	X			1	1 - jogos
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
	1	3							

### Formação e modelo pedagógico

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não
	3	2
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não
	5	

Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	1		5	2	
Se identifica com o modelo pedagógico adotado por sua escola	Sim	Não			
	4	1			
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	5				
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
			3	1	1– sempre que necessário
Como ocorre as coordenações pedagógicas	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
	1		4		
Sugeriria outro modelo	Não	Sim, que mesclasse presencial e EAD	Não	Não	Não

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	+ A.	+A. cansados e desinteressados	+A.	+A. Classe baixa, só querem diploma	+ A.
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média			
	5	1			
Nível de compromisso com a	Abaixo da média	Na média ou acima da média			

entrega das atividades (de 0 a 10)	3	2
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	3	2
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 1	Não 4

**APENDICE H — TABELA CONJUNTO MG**

**Tabela Conjunto MG**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	1
Número dos participantes	53
Representatividade do cidades	1 cidades
Representatividade por escolas	1 escolas

**Trajatória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		1			
Etnia	Negros (as)	Branco (as)	Pardos (as)	Indígena s	Out
			1		
Gênero	M	F	Outros		
		1			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espírita s	Afro
	1				
Família origem - estado	MG				
	1				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	1	1			1

**Trajetória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta	
			1		
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura	
				1	
Área (s) de formação	Exatas	Humanas			
		1			
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas		
	1				
Ano de graduação	1997 / 2001				
Outras formações	Não	180h	360h	Mestrado	Doutorado
					1
Iniciou como professor	2002				
Iniciou docência na EJA	2020				
Iniciou docência na EAD	2020				
Trabalhado na EJATEC	-----				
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	E M		
	X				
Possui turmas EJA EAD	4				
Possui turmas EJATEC	-----				
Nº de alunos por turma EJA EAD	20/40				
Nº de alunos por turma EJATEC	-----				
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim			
	1				

**Trajatória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2020										
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Com p	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos
	1	1		1		1				1	
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente							
			1								

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta 1
---	-----	-----	-------------------

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)				
				1				
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	-----	-----	-----	-----			



**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não			
		1			
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	1				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
			1		
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
		1			
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
			1		
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
			1		
Sugeriria outro modelo	Não				

**Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC**

Perfil dos alunos	Jovens	
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas	Abaixo da média	Acima da média
	4	

utilizados (de 0 a 10)		
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Acima da média
	4	
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Acima da média
	10%	
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 1	Não

**APENDICE I — TABELA CONJUNTO MT**

**Tabela Conjunto MT**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	1
Número dos participantes	72
Representatividade por cidades	1 cidade
Representatividade por escolas	1 escola

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		1			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígenas	Outros
	1				
Gênero	M	F	Outros		
	1				
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
			1		
Família origem - estado	MA				
	1				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	1	1	1	1	1

### Trajetória escolar

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta	
	1				
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura	
				1	
Área (s) de formação	Exatas	Humanas			
		1			
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas		
	1				
Ano de graduação	2003				
Outras formações	Não	180h	360h	Mestrado	Doutorado
				1	
Iniciou como professor	2005				
Iniciou docência na EJA	2007				
Iniciou docência na EAD	2020				
Trabalhado na EJATEC	-----				
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM		
		X	X		
Possui turmas EJA EAD	-----	2	2	-----	-----
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----
Nº de alunos por turma EJA EAD	-----	-----	-----	-----	-----
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim			
	X				

**Trajetória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2008										
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Com p	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente							
			X								

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)				
				X				
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	-----	-----	-----	-----			

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta X
---	-----	-----	-------------------

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
			1	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	1			
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
		1		

**Banco de Atividades Pedagógicas**

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	1								
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	1			1		1		1	
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				

**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não			
		1			
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	1				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	1		1		
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
		1			
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
					1
Como ocorre as coordenações pedagógicas	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
		1			
Sugeriria outro modelo	Sim. Sinto muito a falta da participação dos pais, tanto na educação dos filhos, quanto no projeto da escola.				

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	nas turmas iniciais são mais idosos. entre as turmas finais do ensino fundamental e ensino médio temos notado um juvenilização completa		
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas	4	Abaixo da média	Acima da média
		1	

utilizados (de 0 a 10)			
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	4	Abaixo da média	Acima da média
		1	
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	50%	Abaixo da média	Acima da média
			1
Aceitaria fazer uma entrevista		Sim 1	Não

**APENDICE J — TABELA CONJUNTO PA**

**Tabela Conjunto PA**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	12
Número dos participantes	26/66/67/68/69/70/71/72/73/74/75/76
Representatividade por cidades	4 cidades
Representatividade por escolas	12 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
	2	14			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena s	Out
	3	2	7		
Gênero	M	F	Outros		
	6	6			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espírita s	Afro
	5	6		1	
Família origem - estado	PA				
	Total 11, (1 RN)				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	9	10	6	7	11

**Trajetória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta								
	8	2	2									
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura					Licenciatura				
			2					11				
Área (s) de formação	Exatas	Humanas										
	5	07										
Sistema de graduação	Público	Particular		Ambas								
	11			1								
Ano de graduação	1994	2014	2016	2005	2004	2016	2005	2004	2015	2004/2008	2003/2018	1985/1988
Outras formações	Não	180h		360h			Mestrado		Doutorado			
	2	5		6			3		6			
Iniciou como professor	1994	2018	2011	2000	2012	2019	1995	2004	2019	2009	2011	1986
Iniciou docência na EJA	2009	2018	2016	2004	2014	2020	2000	2005	2019	2011	2011	1989
Iniciou docência na EAD	2019	2020	2020	2020	2020	2020	2016	2020	2020	2020	2019	2020
Trabalhado na EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM									
	6	4	7									
Possui turmas EJA EAD	5	2	1	5	1	1	5	2	2	2	1	3
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1	-----
Nº de alunos por turma EJA EAD	20/40	61/80	20/40	81/100	20/40	20/40	+100	20/40	20/40	41/60	20/40	20/40
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	20/40	-----
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim										
	12											

**Trajetória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2020	2010	2000	2020	2020	2020	2016	2020	2020	2020	2019	2021
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	
	4	8	1	12	3	4	9	----- -	1	7	2	
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente								
	3	6		3								

### Materiais para sala de aula

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)						
	3			9						
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros		
	2	-----	2	1	1	1	2	-----		
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente					
	1	-----	1	-----	-----					
Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?					Sim 3	Não	Sem resposta 9			

**Acesso à internet**

### Caracterizando as práticas docentes

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
	1	7	9	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	10	2	1	
Desenvolve seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	9	3		

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	11	1							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	8	10	5	8	4	7	9	9	2
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
	1								

### Formação e modelo pedagógico

	Sim	Não
--	-----	-----

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	6	5			
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	10	3			
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	6		8	7	
Se identifica com o modelo pedagógico adotado pela escola	Sim	Não			
	9	3			
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	10	3			
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
	4	1	1	3	1 -Não ocorrem 1-Nunca 1 -Ocorrem pouquíssimas vezes
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	Obs.:
	1	1	7	1	1- maior auxílio nas atividades com TICS 1-Não há esses momentos

								1-Nunca				
Sugeriria outro modelo	Sim. Trabalhar com ABP e AP	Nosso ainda é de 2016	Não. Mudaria a forma com é executado.	- - - -	Sim. Mais freireano	Ñ.	Ñ. Nosso modelo é via rádio e funciona muito bem.	Sim.	Ñ.	Ñ.	Eu gosto da metodologia	Ñ.

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	J.	De dia +J, De noite +A. e I.	J.. A. e I. Com dificuldade de se alimentar.	+A.	J. A. I.	A.	A. Interessados apesar das dificuldades.	J.	A. Zona Rural	+A.	+A.	J, A,
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média		Na média ou acima da média									
	10		2									
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média		Na média ou acima da média									
	3		9									
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média		Na média ou acima da média									
	4		8									
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 7		Não 5									

**APENDICE K — TABELA CONJUNTO PB**

**Tabela Conjunto PB**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	6
Número dos participantes	6,7,8,9,11,12.
Representatividade por cidades	1 cidades
Representatividade por escolas	1 escolas

**Trajatória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		6			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena(s)	Outros
	3	1	1		1
Gênero	M	F	Outros		
	3	3			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
	1	4	1		
Família origem - estado	PB				
	6				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	6	6	1	3	6

**Trajatória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta			
	2	3	1				
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura		Licenciatura		
					6		
Área (s) de formação	Exatas	Humanas					
	4	2					
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas				
	5		1				
Ano de graduação	2006	2004	2008	2000/2005	1999/2005	2013	
Outras formações	Não	180h	360h	Mestrado	Doutorado		
	2		1	3			
Iniciou como professor	2000	2005	1988	2005	2000	2013	
Iniciou docência na EJA	2012	2005	2012	2012	2013	2013	
Iniciou docência na EAD	2016	2019	2020	2013		2020	
Trabalhado na EJATEC	2012	2019/2020	2012/2020	Deste 2013	2013/2020	-----	
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM				
		5	6				
Possui turmas EJA EAD	-----	-----	-----		2	4	4
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----		2	4	4
Nº de alunos por turma EJA EAD	-----	-----	-----		60	20	100
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----		60	60	100
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim	Não					
		6					

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2013	2020	2010	2007	2011	2018						
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	
	1	5	1	6	2	3	6			3	1	
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente								
	1	3	2									

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)						
				6						
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros	<b>Acesso à internet</b>	
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----		
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente					
	-----	-----	-----	-----	-----					
Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?				Sim		Não		Sem resposta		
								6		

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
	1	4	1	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	6			
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	5	1		

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	6								
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	3	6		5	1	4	4	3	
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
	-----	-----	-----	-----	-----				

### Formação e modelo pedagógico

	Sim	Não
--	-----	-----

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola		6				
Planeja e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não				
	6					
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores		C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	2	1		3	2	
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não				
	6					
Se identifica com o modelo pedagógico adotado por sua escola	Sim	Não				
	5	1				
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias		Mensalmente	Semestral	Outros
	1	5				
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área		Profes. e coord.	Turno e coord.	
		4		2		
Sugeriria outro modelo	Não	Não	Não	Não	Não	Não

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	Adultos	Todos perfis	Mais adultos	J/A/trabalhadores	Mais adultos, baixa renda e mediano	Adultos, classe baixa e média
-------------------	---------	--------------	--------------	-------------------	-------------------------------------	-------------------------------

Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	2	4
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	5	2
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Na média ou acima da média
	4	1
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim	Não
	3	3

**APENDICE L — TABELA CONJUNTO PE**

**Tabela Conjunto PE**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	1
Número dos participantes	5
Representatividade por cidades	1 cidade
Representatividade por escolas	1 escola

**Trajatória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		1			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígenas	Outros
			1		
Gênero	M	F	Outros		
	1				
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
		1			
Família origem - estado	PE				
	1				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	1	1			1

**Trajatória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta	
		1			
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura	
				1	
Área (s) de formação	Exatas	Humanas			
		1			
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas		
		X			
Ano de graduação	1987				
Outras formações	Não	180h	360h	Mestrado	Doutorado
		1			
Iniciou como professor	2007				
Iniciou docência na EJA	2010				
Iniciou docência na EAD	2011				
Trabalhado na EJATEC	2020				
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM		
			X		
Possui turmas EJA EAD	-----	-----	-----	-----	-----
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----
Nº de alunos por turma EJA EAD	-----	-----	-----	-----	-----
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim			
		1			

### Trajetória: Relação com as TICs

Iniciou seu contato	<b>2011</b>
---------------------	-------------

com as Tics												
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Com p	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	
	1	1		1	1		1					
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente								
		1										
Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)								
	1											
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros				
	----	----	----	----	----	----	----	----				
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente							
	----	----	----	----	----							

**Materiais para sala de aula**

### Acesso à internet

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta
---	-----	-----	--------------

### Caracterizando as práticas docentes

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
----------------------------------	--------------------	-----------------------	----------------------------	--------

		1	1	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	1			
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	1			

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	1								
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	1	1	1	1			1	1	
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				

### Formação e modelo pedagógico

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não
		1
	Sim	Não

Planejamento e organiza as aulas em conformidade	1				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	1	1	1	1	
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	1				
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
			1		
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
				1	
Sugeriria outro modelo	Sim. Sinto muito a falta da participação dos pais, tanto na educação dos filhos, quanto no projeto da escola.				

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	+ A. Baixo renda, trabalhadores, mais interessados que os jovens, pois muitos vem direto do trabalho para a escola.		
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	3	Abaixo da média	Acima da média
		1	
Nível de compromisso com a	7	Abaixo da média	Acima da média

entrega das atividades (de 0 a 10)			1
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	75%	Abaixo da média	Acima da média
			1
Aceitaria fazer uma entrevista		Sim 1	Não

**APENDICE M — TABELA CONJUNTO RJ**

**Tabela Conjunto RJ**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	7
Número dos participantes	10/27/28/29/47/60/61
Representatividade por cidades	2 cidades
Representatividade por escolas	7 escolas

**Trajatória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		7			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena(s)	Outros
	3	3			1
Gênero	M	F	Outros		
	3	4			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
	2	2	1	2	
Família origem - estado	Multipla				
	BA, PB, AC/PA, PE, MG/RJ, RJ, PE/RJ				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	5	6	4	3	5

**Trajatória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta				
	5	1	1					
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura			Licenciatura		
		1	2			4		
Área (s) de formação	Exatas	Humanas						
	2	5						
Sistema de graduação	Público	Particular		Ambas				
	3	4						
Ano de graduação	2007/2013	1982/1986		2004	1987	2007/2008	1987	2008
Outras formações	Não	180h		360h	Mestrado	Doutorado	Sem/Cong/etc.	
		4		6	3		4	
Iniciou como professor	2000	1988		2012	1987	2008	1987	2003
Iniciou docência na EJA	2008	2004		2013	1996	2010	2007	2012
Iniciou docência na EAD	2020	2004		2020	2005	2020	2020	2020
Trabalhado na EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM					
		XXX X	XXXXX					
Possui turmas EJA EAD	3	4	4	4	1	2	4	
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Nº de alunos por turma EJA EAD	20/40	20/40	20/40	20/40	20/40	41/60	20/40	
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim	Não						
	3	4						

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2020	2021	2012	1996	2020	2007	2020				
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos
	2	4	1	7	2	3	6	2	1	6	1
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente							
	2	4	1								

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)				
	1			6				
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	-----	-----	1	-----	1	-----	-----	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	-----	-----	1	-----			

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta 5
---	-----	-----	-------------------

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
	1	3	5	1- finais de semana
Onde desenvolve atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	6	1		
Desenvolve seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	5	2		

**Banco de Atividades Pedagógicas**

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	7								
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	5	6	2	5	3	5	3	6	
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				

**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não
	2	5
	Sim	Não

Planejamento e organiza as aulas em conformidade	7						
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.		
	3	1	6	3			
Se identifica com o modelo pedagógico adotado PELA escola	Sim	Não					
	6	1					
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não					
	5	2					
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros		
	5		1	1			
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.			
	1	1	4	1			
Sugeriria outro modelo	Problemas: Salas cheias, pouco recursos	Sim. Por falta de atuação coletiva.	Não	Um modelo + democrático, participativo e dialógico.	Não	Não	Problemas: Salas cheias, pouco recursos

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos	+ J.	A.I. (J. ocorrendo “higienização”)	J.e mais velhos	A Interessados, trabalhadores, desempregados , periferia	+ A Interessados	+A. interessados , sem autonomia para o uso de ferramentas e recursos. Sendo o celular o mais usado	+A.	+ J.
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média						
	3	4						
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Na média ou acima da média						
	2	5						
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Acima da média						
	2	5						
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 5	Não 1						

**APENDICE N — TABELA CONJUNTO RS**

**Tabelas Conjunto RS**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	5
Número dos participantes	48/49/58/65/77
Representatividade por cidades	2 cidades
Representatividade por escolas	4 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
	1	4			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena(s)	Outros
	2	3			
Gênero	M	F	Outros		
	1	4			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
	1	1		3	
Família origem - estado	RS				
	5				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	3	5	3	1	3

**Trajetória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta		
	1	1	1			
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura		Licenciatura	
			1	4		
Área (s) de formação	Exatas	Humanas				
	2	3				
Sistema de graduação	Público	Particular		Ambas		
	1	3		1		
Ano de graduação	2017	2010/2014		2009	2018	2004
Outras formações	Não	180h		360h	Mestrado	Doutorado
		3		5		
Iniciou como professor	1995	2018		2010	2006	2010
Iniciou docência na EJA	2010	2018		2010	2011	2010
Iniciou docência na EAD	2021	2020	2020	-----	-----	2020
Trabalhado na EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	-----
					-	
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM			
		XXXX	X			
Possui turmas EJA EAD	2	3	1	2	1	
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	
Nº de alunos por turma EJA EAD	20/40	20/40	20/40	20/40	20/40	
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----	-----	-----	
Especialização EJA EAD / EJATEC	Não	Sim				
	5					

**Trajatória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2019	2020	2020	2000	<b>2020</b>							
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Com p	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos	
	3	3	2	6		1	4		1	4	2	
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente								
	1	3	1									

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)					
				5					
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros	
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente				
	-----	-----	-----	-----	-----				

**Caracterizando as práticas docentes**

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
		2	3	
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	5			
Desenvolve desenvolver seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros		
	4	1		

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta
			5

**Banco de Atividades Pedagógicas**

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	4	1							
Quais atividades possui	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros
	2	1	3	3	3	2	2	3	
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material	Reutiliza / desenvolve novos	utiliza os materiais da escola	Pedi indicação aos profes.	sugestões de pessoas próximas				
		1		1					

**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não			
	2	3			
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	5				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	2		4	1	
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	3	1			
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
	1	1	2	1	
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
			5		
Sugeriria outro modelo	Não	Metodologias ativas, sala de aula invertida e métodos construtivistas. Acredito que um aprendizagem Passiva dos alunos é ineficiente	Que inserisse projetos do município de Robótica Educacional, incentivo à leitura.	Não. É uma proposta interessante, porém alguns professores trabalham individualmente	trabalhe com projetos do município,

**Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC**

Perfil dos alunos	+ A.	J e A Trabalhadores CLT e informais, grupo vulneráveis	+J Desinteressados	+A	Jovens, de classe baixa, desinteressados, na pandemia tem pouca participação
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Acima da média			
	2	3			
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Acima da média			
	5				
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Acima da média			
	5				
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim	Não 5			

**APENDICE O — TABELA CONJUNTO SP**

**Tabela Conjunto SP**

**Representatividade**

Quantidade de participantes	3
Número dos participantes	59/62/63
Representatividade por cidades	1 cidades
Representatividade por escolas	3 escolas

**Trajetória social**

Idade	Jovens	Adultos	Idosos		
		3			
Etnia	Negros (as)	Branco(s)	Pardos (as)	Indígena(s)	Outros
	1	2			
Gênero	M	F	Outros		
	2	1			
Religião	S/Religião	Católicos	Protestantes	Espíritas	Afro
	1				XX
Família origem - estado	Múltiplos				
	BA/CE/RJ/SP/, BA/MG, SP				
Família origem – parentes	Pai	Mãe	Avôs (ós)	Tios (as)	Irmãos (ãs)
	3	3	2	1	3

**Trajetória escolar**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas	S/Resposta		
	1	2				
Formação	Normal	Bacharelado	Bach e licenciatura	Licenciatura		
			2	1		
Área (s) de formação	Exatas	Humanas				
	2	2				
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas			
	1		2			
Ano de graduação	2006/2015 /2018	2007	2001/2020			
Outras formações	Não	180h	360h	Mestrado	Doutorado	Sem/Cong/etc.
		3	2	3	1	3
Iniciou como professor	2015	2008	2002			
Iniciou docência na EJA	2015	2008	2002			
Iniciou docência na EAD	2020	2020	2020			
Trabalhado na EJATEC	-----	-----	-----			
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM			
	1	3	1			
Possui turmas EJA EAD	3	5	2			
Possui turmas EJATEC	-----	-----	-----			
Nº de alunos por turma EJA EAD	20/40	+100	20/40			
Nº de alunos por turma EJATEC	-----	-----	-----			
Especialização EJA EAD / EJATEC	Sim	Não				
		3				

**Trajétória: Relação com as TICs**

Iniciou seu contato com as Tics	2014	2014	2010								
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DVD	Cel/smart	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr.	Jogos
	3	3	2	3	3	3	3	1	2	2	1
Domínio das Tics	Ruim	Bom	MB	Excelente							
		1	2								

**Materiais para sala de aula**

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)				
				3				
Necessita de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividades	Org Diários	Outros
	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Com que frequência você pede ajuda	Diariamente	Semanalmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente			
	-----	-----	-----	-----	-----			

**Acesso à internet**

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	Sim	Não	Sem resposta
			3



**Formação e modelo pedagógico**

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não			
	1	2			
Planejamento e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	3				
Com quais atividades	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	3	3	3	1	
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	3				
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
	3				
Como ocorre as coordenações pedagógica	Individual	Grupo por área	Profes. e coord.	Turno e coord.	
		1	2		
Sugeriria outro modelo	Identifico parcialmente, falta + democracia (Ex: Summerhill, Escola da Ponte)	Não	Não.		

**Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC**

Perfil dos alunos	+ A.	+A. J. e I., + mulheres., Vulneráveis. , Interessados	Diversos
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)	Abaixo da média	Acima da média	
	3		
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)	Abaixo da média	Acima da média	
	1	2	
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos	Abaixo da média	Acima da média	
	3		
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim	Não	
	3		

**APENDICE P — Tabela Geral**

**Formação conjuntos dos sujeitos da pesquisa**

Conjunto	BA	CE	DF (DF1 e DF2)	GO	MG	MT	PA	PB	PE	RJ	RS	SP
Quantidade	7	9	19 (5; 14)	5	1	1	12	6	1	7	5	4

**Tabela geral dos conjuntos dos sujeitos da pesquisa**  
(algumas questões foram subtraídas para a construção desta tabela)

**Total de representatividade**

Número dos participantes	77
Representatividade por cidade	23 cidades
Representatividade de escolas	47 escolas

**Trajatória social**

Idade	Jovens			Adultos			Idosos					
	4			73								
Etnia	Negros (as)			Branco (as)			Pardos (as)			Indígenas	Out	
	23			30			23			0	3	
Gênero	M			F			Outros					
	33			44								
Religião	S/Religião			Católicos			Protestantes	Espíritas	Afro	Sem resposta		
	19			33			10	9	3	3		
Família origem - estado	BA	CE	DF	GO	MG	MT	PA	PE	PB	RN	RJ	SP
	7	9	9	5	1	1	11	1	6	1	9	7

**Trajatória escolar**

**\*Obs.: Os dados sem resposta (S/resposta) indicam respostas em branco, respostas inconclusas ou possível erro de digitação)**

Ensino Médio	Público	Particular.	Ambas		S/Resposta		
	45	14	18		0		
Formação	Normal	Bacharelado		Bach e licenciatura	Licenciatura	Sem resposta	
		5		13	59	0	
Área (s) de formação	Exatas		Humanas				
	22	55					
Sistema de graduação	Público	Particular	Ambas				
	46	20	11				
Outras formações	Não	180h	360h		Mestrado	Doutorado	Sem/Cong/etc.
	5	37	44		19	9	7
Iniciou como professor / Décadas	Antes 2000	2000	2010	2020	S/resposta		
	24	22	21	2	8		
Iniciou docência na EJA/ Décadas	Antes 2000	2000	2010	2020	S/resposta		
	16	26	30	3	2		
Iniciou docência na EAD/ Décadas	Antes 2000	2000	2010	2020	S/resposta		
	1	2	27	39	8		
Trabalhado na EJATEC	11						
Séries (anos) que atua	Iniciais	Finais	EM				
	15	45	43				
Nº de alunos por turma EJA EAD	20-40	41-60	61-80	81-100	S/resposta		

	35	13	2	12	4
Especialização EJA EAD/ EJATEC	Sim	Não	S/resposta		
	12	66	0		

### Trajetória: Relação com as TICs

Iniciou seu contato com as Tics/ Décadas	Antes 2000	2000	2010	2020	S/resposta						
	2	22	28	24	2 (DF1)						
Máquinas que possui ou utiliza	Rádio	TV	DV D	Cel/smar t	Tab	Comp	Note	Film	Gravad	Impr	Jogos
	29	56	24	71	32	37	69	8	15	50	15
Domínio das Tics	Ruim	Bom	M B	Excelente	S/resposta						
	13	38	22	3	1						

### Materiais para sala de aula

Preparação do material para aulas	Necessito de ajuda			Sozinho (a)						
	16			61						
Os que necessitam de ajuda para	Anexar	Pesq texto	Inserir vídeos	Prod de apostila	Prod de provas	Prod de atividade s	Org Diários	Prod Cards	Prepara aula	Prod vídeos
	5	3	11	6	3		4	1	1	1
Com que frequência você pede ajuda	Diaria mente	Semana lmente	15/15 dias	1 vez ao mês	Raramente	S/resposta				
	1	1	5	5	3	2				

### Caracterizando as práticas docentes

Organiza seu horário de trabalho	No horário escolar	Rotina fora da escola	Conforme as possibilidades	Outras
----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------------	--------

Obs.: alguns participantes marcaram mais de uma alternativa	19	32	48	2
Onde desenvolva atividades docentes fora do horário escolar	Em casa	Na escola	Biblioteca	Não desenvolve fora da escola
	69	12	2	4
Desenvolve seu planejamento	Sozinho (a)	C/ participações de terceiros	Ambos	
	56	20	1 /Bsb	
<p>Obs.: Entre os 20 que desenvolvem com participação de terceiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 desenvolvem com a equipe de professores;</li> <li>• 6 com 1 ou 2 professores;</li> <li>• 7 com a coordenação;</li> <li>• 1 precisa de ajuda;</li> <li>• 2 acreditam ser o certo.</li> </ul>				

### Acesso à internet

Você possui um bom acesso a internet no local onde desenvolve suas atividades (fora da escola)?	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sem resposta</b>
Obs.: questão anulada.			

### Banco de Atividades Pedagógicas

Mantenho banco de atividades	Sim	Não							
	67	11							
	Vídeos	Questões provas	Questionários	Textos	Resumo textos	Imagens	Apostilas	Slides	Outros

Quais atividades possui	51	46	26	58	24	48	34	46	7
Não mantém Desenvolve novas atividades	cada semestre um novo material			Reutiliza / desenvolve novos		utiliza os materiais da escola		Pedi indicação aos profs.	sugestões de pessoas próximas
	4			7		1		1	0

### Formação e modelo pedagógico

Já conhecia o modelo pedagógico da sua escola	Sim	Não			
	51	26			
Planeja e organiza as aulas em conformidade	Sim	Não			
	75	2			
Com quais atividades acredita atender ao modelo ped de sua escola	C/ textos	C/ autores	C/ diversas atividades	C/ provas bimestrais	Única prova final sem.
	38	13	61	24	3
Se identifica com o modelo ped adotado por sua escola	Sim	Não	S/resposta		
	65	11	1		
Possui coordenação pedagógica	Sim	Não			
	66	11			
Coordenações pedagógicas	Semanalmente	15/15 dias	Mensalmente	Semestral	Outros
	39	13	10	8	17
Como ocorre as coordenações pedagógicas	Individual	Grupo por área	Profs. e coord.	Turno e coord.	Outros ou s/resposta
	8	24	31	8	6
Sugeriria outro modelo	Sim	Não	Resposta indefinida		S/resposta / impresso
	21	46	7		2

Sugeriria outro modelo pedagógico? Qual e porquê?

Sugeriria outro modelo			
	SIM	NÃO	Respostas indefinida
BA	Mais conectado a EJA; Modelo integral curricular e participativo de vista dos estudantes.		Modelo ultrapassado
CE	Aderir parcialmente a EAD.	EJA e SEDUC acolhedora; satisfatório.	
DF	Um não conteudista, com formação ampla, que preparasse para a diversidade, e não apenas para as universidades; Mais interação, linguagem de textos e materiais mais acessíveis; Mais contextualizado com a realidade do aluno; Que passe a ser remota mesmo depois da pandemia; Conforme necessidades EAD. Não conteudista;	Até o momento atende minhas expectativas; Até o momento é o melhor.	
GO	Que mesclasse presencial e EAD,		
MG	-----		
MT		A escola precisa ter identidade e ofertar apenas um sistema de ensino.	Respostas indefinida
PA	Trabalhar com ABP e AP; Eu gosto da metodologia; Semanalmente com maior auxílio nas atividades utilizando as Tics.	Não. Mudaria a forma com é executado; Nosso modelo é via rádio e funciona muito bem;	Nosso ainda é de 2016
PB	-----		
PE	Sim. Sinto muito a falta da participação dos pais, tanto na educação dos filhos, quanto no projeto da escola.		
RJ	Sim. Por falta de atuação coletiva; Um modelo mais democrático, participativo e dialógico.		Problemas: Salas cheias, pouco recursos
RS	Metodologias ativas, sala de aula invertida e métodos construtivistas. Acredito que uma aprendizagem passiva dos alunos é ineficiente; Que inserisse projetos do município de Robótica Educacional, incentivo à leitura.	É uma proposta interessante, porém alguns professores trabalham individualmente.	
SP			Identifico parcialmente, falta

			mais democracia (Ex: Summerhill, Escola da Ponte).
--	--	--	--

### Visão sobre o educando da EJA EAD e EJATEC

Perfil dos alunos (termos mais usados)	Jovens	Jovens e Adultos	Adultos	Com deficiência	Idosos	Baixa renda/pobres/menos favorecidos/classe baixa	Trabalhador	Desinteressados	Interessados
	Total 13	Total 12	Total 39	Total 02	Total 07	Total 10	Total 07	Total 03	Total 05
Nível de domínio que os alunos possuem em relação aos programas utilizados (de 0 a 10)			Abaixo da média 26	Na média ou acima da média 46					
Nível de compromisso com a entrega das atividades (de 0 a 10)			Abaixo da média 33	Na média ou acima da média 53					
Porcentagem dos trabalhos entregue pelos alunos			Abaixo da média 32	Na média ou acima da média 54					
Aceitaria fazer uma entrevista	Sim 42	Não 27							

Obs: Termos mais utilizados

	JOVENS	JOVENS E ADULTOS	ADULTOS	J,A, IDOSOS	OUTROS
BA	2	1	2	1	Heterogêneo, adolescentes,
CE	1	3	5		Trabalhadores e arrimo de família, Mulheres casadas, homens separados, trabalhadores, adolescentes gestantes, menos favorecido.
DF1 E DF2	2	5	9		Desconheço, Diversificado, pobres, O número de jovens tem aumentado. J com deficiência. Pouca participação no EAD. Trabalhadores, alguns

					deficientes, baixo poder aquisitivo, classe baixa, ouvintes e surdos, interessados, Jovens socioeducativos, Adultos classe baixa.
GO			5		Cansados e desinteressados, classe baixa, só querem diploma.
MG	1				
MT	1		1		
PA	2	1	6	3	De dia +J, de noite +A. e I, Com dificuldade de se alimentar, Interessados apesar das dificuldades, Zona Rural.
PB		1	4		Todos perfis, trabalhadores, baixa renda e mediano, classe baixa e média.
PE	2		1		Baixa renda, trabalhadores, mais interessados que os jovens, pois muitos vem direto do trabalho para a escola.
RJ	2		4	1	J. ocorrendo “higienização”, mais velhos, Interessados, trabalhadores, desempregados, periferia, sem autonomia para o uso de ferramentas e recursos. Sendo o celular o mais usado.
RS		1	2		Trabalhadores CLT e informais, grupo vulneráveis, Desinteressados, Jovens, de classe baixa, desinteressados, na pandemia tem pouca participação.
SP			1	1	Mais mulheres., Vulneráveis, Interessados, Diversos.
Total	12	12	39	6	