



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSIANE ALVES MOURA

**DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA: SABERES E ESTRATÉGIAS CONSTITUÍDOS NA AÇÃO DOCENTE**

**BRASÍLIA - DF
2022**

ROSIANE ALVES MOURA

**DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA: SABERES E ESTRATÉGIAS CONSTITUÍDOS NA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito para obtenção de título de mestre em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.

Orientadora. Prof. Dra. Maria Clarisse Vieira

**BRASÍLIA - DF
2022**

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

Moura, Rosiane
MM929d DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA: SABERES E ESTRATÉGIAS CONSTITUÍDOS NA AÇÃO DOCENTE
/ Rosiane Moura; orientador Maria Clarisse Vieira. --
Brasília, 2022.
153 p.
Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2022.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de
Professores. 3. Autoformação. 4. Pandemia Covid 19. I.
Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

ROSIANE ALVES MOURA

**DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA: SABERES E ESTRATÉGIAS CONSTITUÍDOS NA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito para obtenção de título de mestre em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira – PPGE/UNB (Orientadora)

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva - UFOP

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – PPGE/UNB

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior - UESB

BRASÍLIA - DF

2022

Ao Deus Jeová, o Todo Poderoso que tornou possível a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a realização de um sonho. E, ao realizá-lo, é necessário prestar honra àqueles que pela benção, amorosidade, acolhimento, doação, e solidariedade tornaram tudo isto possível:

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder tamanha benção e me capacitar para realizar algo que eu pensava ser impossível.

À minha orientadora, companheira de jornada, por acreditar em mim, pela disponibilidade e generosidade com as quais me guiou por essa estrada da pós-graduação.

Ao meu amado esposo, companheiro fiel, que sempre acreditou em mim, até quando eu mesma não acreditava. Por estar sempre presente para mim e para nosso querido Murilo, por compreender minhas ausências e me apoiar.

Ao meu amado filho Murilo, benção preciosa que Deus me deu durante o mestrado, mesmo tão pequenino sempre colaborou para que a mamãe pudesse ter seus momentos de estudo.

À minha irmã Rosimeire, segunda mãe para mim e para meu filho, pelo apoio incondicional de todas as horas, e por se dedicar tanto ao nosso precioso. Você foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, exemplo de mulher, por sempre me incentivar a estudar e ser uma entusiasta das minhas empreitadas acadêmicas.

Ao meu irmão Rildson, que como um pai sempre está a postos para apoiar os meus sonhos.

À minha querida amiga Brenda, uma irmã para mim, por segurar minha mão e me ensinar como trilhar o caminho da dissertação. Você foi bússola na partida, e porto seguro na chegada. Obrigada por tanto.

Ao Paulinho, Vini e Maria Alice, por compreenderem as madrugadas e tardes que Brenda dedicou a mim.

Ao querido amigo Rodrigo Piubeli, pela acolhida e prontidão em me ajudar no momento de ida a campo.

Ao Hércules, amigo querido que a SEEDF me proporcionou, pela sua costumeira disponibilidade em me ajudar, e por ter sido aquele que proporcionou a manutenção da minha relação com a escola durante os anos de pesquisa.

A todos os meus companheiros de CEF Esperançar, pelo apoio dado a esta pesquisa, e por me ensinarem tanto sobre a EJA.

Aos professores da Universidade de Brasília, Edileuza, Liliane, Rodrigo, Shirleide, Patrícia Pederiva e Cristina Massot por todo conhecimento compartilhado.

Ao querido prof. Renato Hilário, pela sua humanidade, acolhida e abraço caloroso. Nunca esquecerei da sua escuta atenta e de seus conselhos no início desta jornada.

À querida Julieta, ser humano admirável, pela sua prontidão, acolhida e gentileza nos momentos iniciais da minha caminhada pela pós da UnB.

Às professoras Fernanda – UFOP e Shirleide - UnB, por se dedicarem a este trabalho fazendo preciosas contribuições.

Ao meu estimado pastor Nilson e sua esposa Cristina, pelas orações e pela prontidão ao acolhimento nos momentos de maior angústia.

Aos amigos Paty e Ricardo, pelas orações de toda manhã.

Aos companheiros de PG 8 pela torcida e orações.

À minha amiga Gi, suporte amoroso nos momentos mais delicados da minha vida.

Às queridas amigas Adriana, Érika, Jessika e Kátia, pelo carinho em forma de carona durante todo o 2º semestre de 2019.

À Learice, parceira de longa data, pela sua sensibilidade e apoio.

À equipe do setor de afastamento da EAPE, pelo suporte, orientação e compreensão.

À equipe técnica gestora da escola pesquisada Juliana, Claudio e Leila, por estarem prontos a me ajudar na coleta de dados.

Às amigas Dedé e Mariflor, por me acolherem como educadora iniciante de EJA, e me ensinarem tanto.

À querida Rosimeire Aguiar, pela companhia durante esta viagem magnífica que é o mestrado.

À Christina, revisora deste trabalho, que mesmo sem me conhecer deu-me a ajuda que eu precisava para chegar segura à banca de qualificação.

Por fim, agradeço aos impulsionadores desta jornada: meus estimados alunos e alunas da EJA da Estrutural por me tornaram mais consciente e humana.

A todos vocês minha eterna gratidão.

*O coração do que tem discernimento adquire conhecimento; os ouvidos
dos sábios saem à sua procura.*

Provérbios 18:15

RESUMO

Este trabalho busca compreender, a partir dos saberes constituídos na ação docente, os desafios enfrentados por educadores da educação de jovens e adultos, e as estratégias de superação elaboradas a partir de sua ação pedagógica no contexto da pandemia por Covid-19. A sustentação teórica é dada por André (2013); Arroyo (2017); Bauer e Gaskell (2008); Bourdieu (2008, 2015); Fontana (2010); Freire (1996, 2018); Galvão (2019); Gamboa (2008); Haddad e Di Pierro (1994); Kopnin (1879); Machado (1998, 2000, 2016); Nicodemos e Serra (2020); Nóvoa (2002); Pineau (1985); Schütze (1983); Saviani (2009); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Wachowicz (2001). A pesquisa de abordagem qualitativa faz uso da hermenêutica dialética como estratégia de investigação e compreensão, mediante aplicação de questionário e entrevistas narrativas. Os participantes do estudo são professores que atuaram durante o contexto da pandemia em turmas de EJA, durante os anos de 2020 e 2021, em uma escola pública situada em um bairro periférico do Distrito Federal. A taxa de retorno dos questionários foi de 93,3%. Os dados obtidos por meio dos questionários mostram que os docentes da EJA enfrentaram algum tipo de desafio ao lecionarem durante a pandemia. Os principais desafios apontados foram: 1) a falta de preparação dos alunos da EJA ao ambiente virtual; 2) a dificuldade de acesso à *internet* e computadores por parte dos alunos; 3) a pouca adesão dos alunos às aulas remotas; 4) a dificuldade de adaptação dos professores ao ambiente virtual de aprendizagem; 5) falta de condições estruturais para ministrar as aulas remotas; e, 6) o uso de tecnologias educacionais. Os dados revelam que a pandemia influenciou sobremaneira o fazer docente em EJA, levando os professores a reinventarem suas práticas para responder aos desafios do processo de ensino e aprendizagem na escola pesquisada. As estratégias de superação utilizadas estão concentradas em quatro categorias: 1) aproximação dos discentes por meio de busca ativa; 2) diversificação da prática pedagógica; 3) enfrentamento da situação por meio próprios; e, 4) trabalho coletivo. O estudo evidenciou que a atividade pedagógica durante a pandemia foi enfrentada principalmente pela busca de conhecimento por meio da autoformação, sendo a aprendizagem adquirida neste período o fato de maior relevância no apontamento dos professores entrevistados.

Palavras-chaves: saberes docentes; educação no contexto da Covid 19; formação de professores na educação de jovens e adultos; autoformação.

ABSTRACT

This work seeks to understand, from the knowledge constituted in the teaching action, the challenges faced by educators in the education of young people and adults, and the overcoming strategies developed from their pedagogical action in the context of the Covid-19 pandemic. Theoretical support is given by André (2013); Arroyo (2017); Bauer e Gaskell (2008); Bourdieu (2008, 2015); Fontana (2010); Freire (1996, 2018); Galvão (2019); Gamboa (2008); Haddad e Di Pierro (1994); Kopnin (1879); Machado (1998, 2000, 2016); Nicodemos e Serra (2020); Nóvoa (2002); Pineau (1985); Schütze (1983); Saviani (2009); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Wachowicz (2001). Qualitative research makes use of dialectical hermeneutics as a strategy for investigation and understanding, through the application of a questionnaire and narrative interviews. Study participants are teachers who worked during the context of the pandemic in EJA classes, during the years 2020 and 2021, in a public school located in a peripheral neighborhood of the Federal District. The return rate of the questionnaires was 93.3%. The data obtained through the questionnaires show that EJA teachers faced some kind of challenge when teaching during the pandemic. The main challenges pointed out were: 1) the lack of preparation of EJA students for the virtual environment; 2) the students' difficulty in accessing the internet and computers; 3) the low adherence of students to remote classes; 4) teachers' difficulty in adapting to the virtual learning environment; 5) lack of structural conditions to teach remote classes; 6) the use of educational technologies. The data reveal that the pandemic greatly influenced the teaching practice in EJA, leading teachers to reinvent their practices to respond to the challenges of the teaching and learning process in the researched school. The overcoming strategies used are concentrated in four categories: 1) approaching students through active search; 2) diversification of pedagogical practice; 3) coping with the situation on their own; and 4) collective work. The study showed that the pedagogical activity during the pandemic was mainly faced by the search for knowledge through self-training, with the learning acquired during this period being the most relevant fact in the appointment of the interviewed teachers. Keywords: teaching knowledge; education in the context of Covid 19; teacher training in youth and adult education; self-training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua..... | 15 |
| Figura 2 - Mapa do Distrito Federal | 38 |
| Figura 3 - Post de aviso sobre encerramento da EJA à comunidade escolar..... | 63 |
| Figura 4 - Trajeto Setor Oeste - Cidade Estrutural para CED Acolher - Guará..... | 65 |
| Figura 5 - Lembrete enviado por WA lembrando sobre o questionário..... | 78 |
| Figura 6 - Processo da autoformação | 110 |
| Figura 7 - Quadro síntese das Estratégias utilizadas pelos docentes durante a pandemia..... | 112 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição segundo Estado de nascimento das pessoas que vieram de fora do DF..... | 39 |
| Gráfico 2 - Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais | 40 |
| Gráfico 3 - Modalidades de acesso à internet no domicílio, SCIA/Estrutural, Distrito Federal, 2018 | 41 |
| Gráfico 4 - Concentração de teses e dissertações realizadas em 2020 e 2021 publicadas no Catálogo da Capes | 51 |
| Gráfico 5 - Pertencimento étnico/racial dos professores | 79 |
| Gráfico 6 - Ocupação durante o diurno dos professores do CEF Esperançar | 81 |
| Gráfico 7 - Formação em nível de pós-graduação dos professores | 83 |
| Gráfico 8 - Componentes ministrados pelos professores | 85 |
| Gráfico 9 - Anos de experiência no ensino na EJA | 87 |
| Gráfico 10 - Professores com desafio para lecionar em EJA | 87 |
| Gráfico 11 - Acesso a estrutura para ministrar aulas remotas | 99 |
| Gráfico 12 - Professores que fizeram investimento em insumos necessários à prática docente na pandemia..... | 100 |
| Gráfico 13 - Insumos adquiridos para as aulas durante a pandemia | 100 |
| Gráfico 14 - Professores que receberam formação pela SEEDF para desenvolvimento das aulas remotas durante a pandemia | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Detalhamento das publicações acadêmicas plataforma CAPES 2020/2021 | 52 |
| Quadro 2 - Artigos publicados em periódicos de 2020 a 2022 segundo os descritores EJA e PANDEMIA | 60 |
| Quadro 3 - Migração dos professores efetivos lotados na EJA do CEF Esperançar da Estrutural – turno noturno | 76 |
| Quadro 4 - Forma e número de sensibilizações para adesão a pesquisa | 76 |
| Quadro 5 - Enquadramento temático das estratégias usadas pelos professores | 96 |
| Quadro 6 - Formações promovidas pela DIEJA para os Professores da EJA | 120 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BDT | Banco de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CED | Centro Educacional |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODEPLAN | Companhia de Planejamento do Distrito Federal |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| COVID | Corona vírus disease |
| CPIP | Coordenação Pedagógica Individual Programada |
| CRE | Coordenação Regional de Ensino |
| DF | Distrito Federal |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DIEJA | Diretoria de Educação de Jovens e Adultos |
| EAPE | Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GDF | Governo do Distrito Federal |
| GT | Grupo de Trabalho |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MPT | Ministério Público do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde |
| PDAD | Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio |
| PIL | Projeto de Intervenção Local |
| PL | Projeto de Lei |

| | |
|--------|--|
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio |
| PPGE | Programa de Pós-graduação em Educação |
| RA | Região Administrativa |
| SIA | Setor de Indústria e Abastecimento |
| SCIA | Setor Complementar de Industria e Abastecimento |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDF | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SINPRO | Sindicato dos Professores |
| SOE | Serviço de Orientação Educacional |
| TJDFT | Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNIEB | Unidade Regional de Educação Básica |
| WA | WhatsApp |
| ZEIS | Zonas Especiais de Interesse Social |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 MEU ENCONTRO COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 18 |
| 1.1 Uma pandemia no meio do caminho: a COVID-19 | 31 |
| 2 ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA | 36 |
| 3 METODOLOGIA | 43 |
| 3.1 A dialética como estratégia de investigação e compreensão | 45 |
| 3.2 Recursos e procedimentos de levantamento de dados | 47 |
| 3.3 Levantamento bibliográfico | 49 |
| 3.3.1 <i>Teses e dissertações</i> | 50 |
| 3.3.2 <i>Artigos em periódicos</i> | 59 |
| 3.4 Os itinerários desta investigação..... | 62 |
| 4 A CONQUISTA DE IR A CAMPO | 66 |
| 4.1 Registros oficiais do campo de pesquisa | 68 |
| 4.2 O questionário e o que suas respostas nos dizem | 78 |
| 4.2.1 <i>Atuação docente na EJA durante a pandemia</i> | 93 |
| 5 AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS DURANTE AS AULAS REMOTAS E O DESVELAR DO CAMINHO PERCORRIDO..... | 106 |
| 5.1 O processo formativo desencadeado..... | 112 |
| 5.2 Estratégias e desafios alvo | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| ANEXO..... | 140 |
| ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS (GOOGLE FORMS) | 140 |

INTRODUÇÃO

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)

No artigo da Constituição Federal em epígrafe, a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo este garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e ainda preparar para o trabalho. Por sua vez, o artigo 206 cita como princípios que norteiam o ensino “igualdade de condições para acesso e permanência” e “valorização do profissional de educação”. No entanto, o que presenciamos em relação à oferta da educação de jovens e adultos, é justamente a ausência destes princípios e uma grande lacuna no que, segundo a Constituição, é dever do Estado.

No que se refere à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que observamos são desigualdades sociais muito latentes, e um número relevante de pessoas ainda não alfabetizadas, mesmo com a oferta de uma educação a qualquer tempo, entendido aqui pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
 § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, Art. 37)

No entanto, na oferta de EJA observamos em um contexto real que, ao invés de “oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, encontramos um ensino precário, um contexto desafiador e falta de incentivo, o que provoca uma quantidade expressiva de evasão escolar.

Para ilustrar essas reflexões, trazemos os dados de uma pesquisa elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 com publicação em 2019. Essa pesquisa mostrou que ainda temos no Brasil 11,3 milhões de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos de idade, o que representa 6,8 % da população brasileira.

Figura 1 - Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua

| Taxa de analfabetismo (%) | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|----------------|------|------|------|
| Grupos de idade (%) | 15 anos ou mais | | 7,2 | 6,9 | 6,8 |
| | 25 anos ou mais | | 7,6 | 7,4 | 7,2 |
| | 40 anos ou mais | | 12,3 | 11,8 | 11,5 |
| | 60 anos ou mais de idade | | 20,4 | 19,2 | 18,6 |
| Sexo (%) | 15 anos ou mais | Homem | 7,4 | 7,1 | 7,0 |
| | | Mulher | 7,0 | 6,8 | 6,6 |
| | 60 anos ou mais de idade | Homem | 19,7 | 18,3 | 18,0 |
| | | Mulher | 20,9 | 20,0 | 19,1 |
| Cor ou raça (%) | 15 anos ou mais | Branca | 4,1 | 4,0 | 3,9 |
| | | Preta ou parda | 9,8 | 9,3 | 9,1 |
| | 60 anos ou mais de idade | Branca | 11,6 | 10,8 | 10,3 |
| | | Preta ou parda | 30,7 | 28,8 | 27,5 |

■ 2016 ■ 2017 ■ 2018

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018

Esses dados com números tão relevantes trazem certas inquietações acerca do papel da escola que entendemos ser o de contribuir para a transformação social. Mas isso muitas vezes não acontece e, assim, nos remetemos à Bourdieu quando afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2015, p. 45).

Diante dessas reflexões é importante também discutir sobre o papel do professor neste contexto.

A legislação brasileira garante ao educador (a) formação continuada fundamentada na “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço”, e destaca que essa formação visa atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 1996, p. 4).

No entanto, temos visto que, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada dos professores não atende às especificidades do exercício de suas atividades. Muitos deles chegam, e permanecem na EJA, sem nunca terem realizado uma formação continuada específica para este segmento, conforme demonstrado em estudo coordenado por Haddad:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 16)

Assim vivenciamos um cenário de exclusões, no qual se encontram a escola e nós, educadores da EJA. As políticas de formação de professores são um exemplo de exclusão, uma vez que, não raramente, são pensadas para educadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio regular. A chamada Diretrizes Curriculares Nacionais, e a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica¹, por exemplo, em sua versão preliminar, mencionava a EJA e seus educadores uma única vez, somente para quantificá-los. Ainda neste documento havia uma total ausência de referências bibliográficas alusivas ao educador da EJA, ou sobre contexto pedagógico dessa modalidade.

Portanto, o que era pensado em conjunto no projeto inicial, foi separado e transformou-se em dois documentos: uma resolução para tratar da formação inicial, e outra para indicar diretrizes para os programas de formação continuada.

Contudo, o que podemos verificar é que a EJA continua ignorada pelas esferas que legislam sobre a educação nacional.

A Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC - Formação)”, não cita sequer uma única vez a EJA de forma específica. Aborda, de maneira geral, quando diz que é um princípio relevante a “formação docente para todas as etapas e modalidades [...] que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade[.]”.

Na versão final, a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que trata da formação continuada do professor, menciona a EJA apenas no artigo 8º, para dizer que:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de

¹ Esse texto preliminar que ainda estava em processo de aprovação pretendia “estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC.” (3ª VERSÃO DO PARECER CNE, Atualizada em 18/09/19). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 11 jun. 2020.

A proposta recebeu várias críticas, especialmente porque “foi marcada pela ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares” (Manifesto GT 08 e ANPEd) disponível em <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.² (BRASIL, 2020)

Desta forma, entendemos que, o desafio não está posto apenas aos estudantes, mas, sobretudo, também aos educadores. Assim como os educandos, os professores enfrentam situações de formação precária, falta de incentivo dentro e fora da escola, dentre muitos outros fatores desencadeadores de uma não compreensão do seu trabalho no âmbito político, e social.

Destarte, é a partir desse contexto de negação de direitos e de superação dos desafios impostos pelo cotidiano escolar da EJA, que esta pesquisa pretende se situar. Partindo destas reflexões iniciais que tanto me causam inquietações, trago nas seções a seguir a minha trajetória profissional e meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos, bem como as pretensões deste estudo e sua linha metodológica.

² Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724#wrapper>. Acesso em: 18 abr. 2022.

1 MEU ENCONTRO COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Minha trajetória com a Educação de Jovens e Adultos e com a comunidade da Estrutural, comunidade periférica de Brasília, começou em 23/12/2008, dia em que fui convocada para assumir uma vaga como orientadora educacional na Secretaria da Educação do Distrito Federal (SEEDF), cujo concurso ocorreu em 2004. Por atuar, também na área da Educação, como supervisora pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com uma carga horária de 40 horas, no momento de escolha de minha lotação optei por uma carga horária de 20 horas, no turno noturno, na Regional de Ensino do Guará, região administrativa do DF em que residia.

Escolhida a Regional de atuação, a próxima etapa foi optar por uma das escolas da Coordenação Regional de Ensino³. Em dezembro de 2008 no Guará, no turno noturno, funcionavam sete escolas, sendo seis ofertando Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma, Ensino Médio Regular. A Escola proposta para eu assumir foi um Centro de Ensino Fundamental do Guará (CEF) Iniciar⁴ do Guará, que oferecia EJA 2º Segmento e atendia, majoritariamente, aos educandos moradores da cidade Estrutural. Assim começou minha relação com a EJA, e com a comunidade desta região.

Contudo, na época, isso não representou nada de diferente para mim. Minha visão acerca dos educandos pertencentes àquela comunidade era a mesma construída pelo senso comum: moradores da invasão, trabalhadores do lixão, cidade perigosa, dentre outras características. A única coisa que eu sabia mesmo, é que a EJA era um campo educacional ainda inexplorado por mim.

Ao assumir este desafio na rede pública do Distrito Federal - DF, busquei um referencial que orientasse o caminho a ser seguido, agora como orientadora educacional. Revisitei as teorias estudadas durante minha trajetória escolar no curso de Pedagogia, e as minhas memórias de anos de experiência na rede particular de ensino.

Como minha posse no cargo aconteceu quando o ano letivo de 2008 já havia sido encerrado, só iniciei as atividades no início do ano letivo de 2009. Em janeiro desse ano fui apresentada com muito entusiasmo pela diretora da unidade escolar ao grupo de professores durante a semana pedagógica, mas não me forneceram nenhum dado sobre a escola, alunos e professores.

³ O Distrito Federal possui 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE que são subordinadas à secretaria de Educação.

⁴ Para resguardar as escolas citadas neste texto, usaremos nomes fictícios para identificá-las.

Sem nenhuma referência sobre o contexto escolar da unidade, fui eu mesma em busca de tais informações. Foi quando me deparei com situações muito diversas: faixa etária⁵ super diversificada nas turmas, idosos, jovens, adolescentes, trabalhadores, desempregados, negros, brancos, homens, mulheres, homossexuais, menores infratores, adultos com antecedentes criminais, enfim, uma realidade com histórias de vida muito difíceis, marcadas por muito sofrimento. Um cenário bastante diferente do que eu tinha tido contato até então. Tudo isto me causou muita estranheza.

Uma experiência muito impactante logo no início do ano, foi o atendimento de uma estudante considerada pelos professores e equipe gestora, como muito agressiva.

Uma moça de 17 anos, bonita, maquiada, mas, de fato, agressiva. As experiências vividas em meu fazer pedagógico me ensinaram que é sempre preciso compreender o sujeito de interlocução para conseguir estabelecer um diálogo, entendido aqui, como “encontro dos homens para a tarefa de saber agir” (FREIRE, 2018, p. 111).

Assim, iniciamos nossa conversa. Conforme o diálogo foi se desenrolando, fui percebendo o quanto seu contexto de vida era difícil: sua mãe também era estudante da escola, a família morava às margens do “lixão⁶” em um “barraco” de madeirite, no qual ratazanas entravam facilmente, chegando a passar por cima delas. Uma história muito triste, que me emocionou. Fiquei tomada por uma enorme angústia. Não consegui enxergar, naquele momento, diante daquela situação, uma maneira de intervir. Percebi então, que “entre o falar e o fazer, o analisar e o agir existia um buraco. Como transpô-lo?” (FONTANA, 2010, p. 15).

Nesse momento, muitos questionamentos surgiram em minha mente: comportamento agressivo da educanda? O que significava a agressividade dela diante do narrado e do vivido com sua mãe? Não seria compreensível tal comportamento com tal realidade? Será que nunca pararam para ouvi-la? Com tantas inquietações e ainda sem saber como intervir na situação, finalizei o atendimento, e disse à educanda que conversaria com os educadores, e que em um momento posterior voltaríamos a nos falar.

Sem saber ao certo como proceder, fui até a direção da escola e relatei o atendimento. Estava um tanto assustada. A diretora, uma pessoa com anos de experiência na SEEDF e com aquela comunidade, tentou me acalmar dizendo que eu estava recém chegando à unidade

⁵ Na época, o ingresso na EJA era a partir de 14 anos. A alteração da idade de entrada para 15 anos ocorreu com a publicação da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010, baseada no parecer CNE/CEB nº 6/2010, que lançou vistas às distorções do que preconizava a LDB quanto a idade de entrada na EJA. Manteve, assim, a oferta obrigatória de educação básica até os 14 anos para assegurar o ECA estabelece como adolescentes, parar tentar conter o “adolescer da EJA”.

⁶ Nome coloquial usado para se referir ao antigo Aterro Sanitário da Estrutural.

escolar, e que, conhecendo melhor aquele contexto observaria como aquela história, que acabara de ouvir durante o atendimento, existiam muitas outras. Incomodava-me o fato de parecer natural à educanda que ratos passassem por cima dela à noite, e igualmente natural aos educadores, conviverem com aqueles relatos.

E neste discurso de que eram muitas histórias de vida tristes, e não se podia fazer por um o que não poderia fazer por todos, fui, inconscientemente, me afastando destas questões mais complexas. Paludo (2015, p. 224), ao refletir sobre o papel social da escola, diz que é por meio da educação que “há a internalização de valores, condutas, e a representação e aceitação da organização social como natural”.

Naquele mesmo semestre, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), ofertou o curso de formação continuada: “Orientação Educacional – da Teoria à Construção de uma Nova Prática”. Fiquei muito entusiasmada, e logo fiz minha inscrição. Enxerguei ali uma oportunidade de conhecer mais sobre o Ensino de Jovens e Adultos, e de poder exercer minha função de maneira a me aproximar mais dos educandos e educadores, e assim, realizar as intervenções necessárias.

Apesar de atuar na supervisão pedagógica do SENAI durante toda a carga diurna, fiz o curso. Sentia que era imprescindível naquele momento. Era a minha esperança de saber lidar com aquele contexto tão complexo do CEF Iniciar do Guará.

Naquele momento entendia que “a concepção metodológica de um curso de formação continuada há que partir de prática (de educadores e alunos), seguida da teorização sobre ela e do regresso das reflexões para a prática.” (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p. 254). Partindo dessa visão, iniciei o curso muito empolgada, com muitas expectativas, entre elas: compreender a atuação do Orientador educacional na EJA e trocar experiências com a finalidade de agir de forma significativa na minha escola. No entanto, no decorrer do curso fui me desanimando, uma vez que eu era a única participante que atuava na EJA. As discussões não dialogavam comigo, nem com os desafios enfrentados por mim em meu fazer pedagógico.

Paralelo as minhas aflições e a minha atuação como orientadora na EJA do CEF Iniciar do Guará, o contexto político de 2009 era tenso. O movimento de luta por educação, saúde, moradia e saneamento básico continuava intenso na cidade da Estrutural, e a comunidade que até então contava apenas com uma unidade escolar, passou a ter no 1º semestre daquele mesmo ano, um Centro de Ensino Fundamental: o CEF Conquistar da Estrutural.

Contudo, essas discussões não eram pauta na sala dos professores, mesmo todos sabendo que os nossos educandos da EJA eram em sua totalidade, moradores daquela região. Eu mesma não sabia o que estava se passando por lá. Então, não demorou muito, recebemos o

comunicado de que a escola em que atuávamos encerraria suas atividades em julho, uma vez que o CEF Conquistar da Estrutural ofertaria a EJA.

Isso causou imenso desconforto, pois com a transferência dos alunos, os professores também seriam transferidos. No entanto, ninguém queria ir trabalhar na Estrutural, pois as informações que tínhamos era de que se tratava de um lugar muito perigoso.

Com a notícia, agora, a sala dos professores não tinha outro assunto, que não, o encerramento das atividades da EJA na nossa unidade escolar. Todos estavam muito preocupados em permanecer lotados em uma das escolas do Guará, inclusive eu.

Com o remanejamento dos professores e orientadores, fui lotada no CED Acolher do Guará. Fiquei muito feliz, pois o contexto me agradava bastante: escola muito próxima da minha casa, poucas turmas, apenas 3º seguimento (Ensino Médio – EJA), poucos adolescentes, comunidade majoritariamente do Guará, mais jovens e adultos e feições familiares. Porém, a minha felicidade durou pouco.

Neste mesmo período, em agosto de 2009, outra escola foi inaugurada na Estrutural: o Centro de Ensino Fundamental Esperançar – CEF Esperançar da Estrutural e com isso, a cidade passou a ter duas escolas recém-inauguradas.

Então, no 1º semestre de 2010, a cidade Estrutural contava com três escolas, sendo que em duas delas ofertavam a EJA no turno noturno. O CEF Esperançar passou a oferecer os 1º e 2º segmentos. Por ser uma comunidade compreendida pela SEEDF como de atendimento prioritário⁷, devido a sua vulnerabilidade social⁸, a escola precisaria de um orientador educacional. A partir dessa necessidade, logo recebi a informação de que haveria mais um remanejamento de orientadores a fim de atender àquela unidade escolar. Como eu era a orientadora educacional com tempo menor de matrícula, logo supus que seria eu a contemplada com a vaga. E foi exatamente isso que aconteceu.

A princípio fiquei arrasada, pois não era minha vontade trabalhar naquela escola. Quando cheguei na unidade, tinha apenas uma certeza: minha estadia ali seria curta.

Assim que me apresentei no CEF Esperançar da Estrutural, a minha impressão não foi das melhores. Fui mal-recebida. Senti que ninguém se interessar por mim. A sala do Serviço de Orientação Educacional - SOE ficava no final de um dos corredores. Dirigi-me para lá e, por alguns dias de trabalho, permaneci ali reclusa.

⁷ Apesar da CRE – Guará considerar a escola como de atendimento prioritário, pesquisa sobre a origem, ou documentos, sobre os critérios para tanto revelaram que não há normativas sobre esta classificação.

⁸ Justificativa de senso comum utilizada pelos servidores da CRE – Guará.

No entanto, em meio a estranheza de não pertencer àquele lugar, algumas coisas me chamaram atenção: escola limpa, não havia pichações, estavam fazendo um jardim no meio da escola sem cerca, enfim, era algo diferente, senti que naquele ambiente havia mais vida. Em relação ao perfil dos educandos, observei mais idosos, muitos adolescentes, um ambiente bem diversificado. Eram muitos alunos.

A ideia primeira de redigir um processo e protocolá-lo na Regional do Guará solicitando a mudança de escola foi sendo adiada pela minha falta de tempo, já que minha carga horária de trabalho semanal era muito grande, 60 horas. Na ausência do tempo para redigir tal documento, conforme passavam os dias, fui observando a dinâmica da escola, os alunos, e fui gostando do que observava.

Resolvi, então, me aproximar da direção da escola, começando pelo supervisor pedagógico e com isso, já não ficava mais tanto dentro da sala em que trabalhava. Passei a recepcionar os alunos na entrada. Depois fui em todas as turmas e me apresentei. Diferente das duas escolas em que havia trabalhado, o ambiente do CEF Esperançar da Estrutural era diferente, os alunos eram mais falantes e mais risonhos. Percebi muitas coisas boas. Então fui ficando naquela unidade escolar e a certeza inicial de uma estadia breve, transformou-se em afeto e compromisso, sentimentos tais responsáveis por minha permanência lá, até a saída promovida pela atual licença de estudos.

Percebi que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2002, p. 23).

Assim, ao vivenciar o CEF Esperançar, aprendia e me constituía. Era um ambiente afetuoso: abraços, diálogos e sorrisos eram muito comuns nos corredores da escola. A diretora chamava os alunos de príncipes e princesas, mesmo quando precisávamos intervir rigidamente após uma situação mais grave de agressão. À época ainda lidávamos com muitas situações de violência escolar.

Apesar desse contexto controverso e desafiador, eu não me sentia mais só. O sentimento era de pertença. Gostava de estar ali, me esforçava para contribuir e compreendia que:

É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 2004, p. 142)

À medida que ia compreendendo meu papel, apoiada pela rica convivência e experiência que tive com a diretora, educandos e educadores, fui aprendendo que a atuação na EJA exigia

de nós mais do que um saber formal. Precisávamos aprofundar-nos nos saberes produzidos nos interstícios do espaço escolar.

Ao ir ganhando autonomia e confiança, aprendi a dar intencionalidade às ações cotidianas: andar pelos corredores, conversas informais com os alunos, lidar com situações conflitantes como, por exemplo, o uso de cigarros no interior da escola, já não eram mais feitas ao acaso.

Aprendi a não afrontar, e a ouvir. Aprendi o valor intangível de ter uma escola na Cidade, e quão importantes eram as situações que ela proporcionava: da possibilidade de tomar um banho antes de ir para aula, até ascender socialmente. Aprendi que era necessário flexibilizar até mesmo exigências legais para não lidar com o aumento da evasão, como, por exemplo, a situação dos alunos fumantes. Aprendi a lidar com os menores em “liberdade assistida”⁹ como educandos, e não como infratores. Aprendi, infelizmente, a lidar com notícias como: “foi assassinado”, “teve overdose”, “está preso”, “desistiu da escola”. Aprendi que os educandos também sentiam medo, apesar de morarem em uma comunidade que, de fato, é bem violenta. Aprendi que a escola representava esperança.

Aprendi a não me vitimizar. Aprendi quando deveria me calar. Aprendi a lidar com situações de conflito em que a escola estava toda em risco, e precisávamos mandar todos para casa. Aprendi a lidar com policiais que não entendiam que dentro da escola a pessoa é, antes de mais nada, educando e não delinquente. Aprendi a me impor. Aprendi a não sentir medo de tudo, apenas quando necessário. Aprendi a retirar-me de cena quando ameaçada. Aprendi a perdoar. Aprendi que um educando que lhe afronta, quando acolhido, pode mudar radicalmente sua conduta.

Aprendi que as pessoas têm muitos sonhos e que buscam a escola para realizá-los. Aprendi que ajudá-las nessa caminhada é também nosso papel. Aprendi que nós, educadores, também precisamos ser compreendidos e acolhidos, pois não estamos preparados para lidar com todas as situações que vivenciávamos, e que a preparação era urgente. Aprendi a enxergar o que é importante para o outro e que todos aqueles sujeitos, educadores e educandos, podiam, de forma colaborativa, contribuir para a elaboração de novos percursos educacionais que possibilitassem transformações na ação docente, e na vida dos educandos.

⁹ Liberdade assistida é uma “Medida socioeducativa prevista nos artigos 112, 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente, aplicada pelo Juiz da Infância e da Juventude a adolescentes que cometeram atos infracionais”. “O jovem permanece em liberdade, [...] submetendo-se, no entanto, às exigências do programa, tais como frequência escolar [...]”. Disponível em, <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-la-vij-do-df/medidasSocioeducativas.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Após esse processo de envolvimento e compreensão daquele contexto escolar busquei formas de contribuir com o processo pedagógico da escola: organizei oficinas, formaturas, aproximei-me dos educadores. O espaço físico do SOE tornou-se os corredores da escola, a sala dos professores, a sala da direção, o pátio, o portão de entrada e saída, a fila da merenda, a sala de aula, entre outros.

Os educadores, à medida que íamos ganhado intimidade, me procuravam para ajudá-los no pensar, e no agir, de algumas situações mais desafiadoras.

Um dos diálogos mais interessantes ocorreu quando um educador, de forma despreziosa, mas em tom de preocupação, relatou que os educandos não compreendiam os conteúdos por ele abordados em sala de aula. Sua preocupação caracterizava-se pelo fato de os educandos não terem compreendido o conteúdo ministrado sobre território europeu. Aquela informação me deixou incomodada, pois, para mim, apesar de estar há dois anos atuando na EJA, parecia óbvia a necessidade de uma prática dialética, que considerasse o contexto dos educandos e os seus conhecimentos prévios. Mas, para o educador, parecia não ser.

A fim de provocar uma reflexão acerca daquela situação fiz alguns apontamentos a respeito do contexto de vida daqueles educandos: nas casas de muitos não havia parede e nem muro; por muito tempo ficaram sem ter endereço pelo fato de a cidade ser considerada uma invasão. E que diante àquelas circunstâncias, eles precisariam entender primeiro sobre o seu território domiciliar, sua rua, seu bairro, sobre o DF e sobre, por exemplo, o conflito territorial existente na Cidade entre o Setor Oeste¹⁰ e o Setor Leste, pois moradores de um setor não podiam adentrar no outro.

Ao pensar sobre aquela situação e tentar compreendê-la, compreendi que eu só conhecia tal realidade porque estava sempre em contato com os educandos, e também por entender que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2018, p. 120).

Apoiada por esse entendimento, outro embate pedagógico me fez refletir sobre nosso papel como educadores da EJA.

Durante um conselho de classe, o primeiro que participei, solicitei aos educadores que falassem um pouco sobre os alunos: algo que lhes tivesse chamado atenção ou alguma informação que julgassem importante. Naquele momento, um dos educadores, de maneira

¹⁰ A Cidade estrutural é dividida em setores: Leste, Oeste, Central.

muito ríspida em sua fala, deu a entender que eu estava solicitando algo completamente sem sentido e fora de hora. Ao tentar justificar o porquê da minha petição, fui interrompida de forma agressiva. Ninguém interveio. Senti-me só, e muito envergonhada.

Ao perceber que não havia sentido continuar aquele debate, me retirei. Fui à sala da direção para pedir ajuda: chorei, vitimei-me e busquei respaldo à intervenção realizada. A diretora acolheu-me e acalmou-me.

Um tempo depois, quando eu estava na sala do SOE, a vice-diretora apareceu para saber se eu estava mais calma, e começamos a conversar sobre o ocorrido. Narrei sobre o silêncio dos demais educadores, e como aquilo me machucara. Então ela justificou a atitude deles, dizendo que não sabiam o que falar, uma vez que aquela pergunta nunca fora feita. Esse diálogo com a vice-diretora desvelou o meu desconhecimento com relação aos meus colegas educadores, e suas práticas pedagógicas.

Na obstinada busca por novas formas de contribuir com aquele grupo pedagógico, e de melhor compreender o meu papel como educadora da EJA, iniciei, em 2013, na Universidade de Brasília (UnB) uma especialização na área. Vislumbrei nessa formação uma grande oportunidade. A especialização *Latu Sensu* com a carga horária de 360 horas, teve sua oferta inicial entre 2009 e 2010. Fruto de uma parceria entre UnB, Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e apoiados pela Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi estabelecido um convênio com a SEEDF.

O curso foi ambientado na plataforma *moodle* com objetivo principal na formação continuada dos profissionais da educação da rede pública de ensino, “criando condições para construção local de um projeto de educação contextualizado, de acordo com suas especificidades e constituição de uma comunidade de trabalho/aprendizagem em Rede na diversidade” (REGO; SOUSA; VIEIRA, 2014, p. 95).

A metodologia desenvolvida buscou apoiar-se na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, uma vez que proporcionava ao professor um “per-curso” de aprendizagem, que se iniciava na elaboração de um diagnóstico da sua realidade escolar local, sustentado por um aprofundamento teórico-metodológico que pudesse apoiar a compreensão dessa realidade, permitindo intervenção/ação de forma consciente.

O trabalho de conclusão do referido curso era o desenvolvimento de um “Projeto de Intervenção Local – PIL”. Seu formato didático, proporcionou que fosse pensado, elaborado e desenvolvido/iniciado no decorrer do curso, e não ao final. Para isso, foi necessária a realização de um diagnóstico da realidade escolar, pois uma “formação centrada nas situações

problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma inovação a partir de dentro”. (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

O formato entusiasmou-me, pois teria a oportunidade de pensar um projeto colaborativo, com vistas a promover uma aprendizagem significativa, pensada para todos os envolvidos: educandos e educadores, “na prática e para a prática” (VEIGA, 2008).

Inicialmente, estabeleci como principal desafio a ser enfrentado no CEF Esperançar: o grande número de adolescentes que tínhamos em nossas salas de aula. No entanto, o pensar reflexivo promovido pelas leituras, vídeos e debates realizados nos fóruns de discussão foram dando significado a minha vivência naquele contexto educacional, sustentando a análise crítica da minha prática, e desvelando a *práxis* que eu gostaria de ter. Tudo isso me levou a perceber que temas como: juvenilização, abandono, reprovação, dentre outras questões que enfrentávamos na EJA, eram sintomas e não causas.

Precisando identificar um problema, refletindo sobre todas essas questões já apresentadas neste texto, pensei sobre o motivo/causa de estar inscrita naquele curso. Estava ali porque ainda encontrava muita dificuldade para atuar na EJA. E ao refletir, percebi também que meus pares não sabiam, pois, assim como eu, chegaram à sala de aula da EJA não por opção, mas por ser a oferta majoritária do noturno, conforme demonstrado no diagnóstico inicial elaborado para PIL.

Os dados iniciais mostraram que a maior parte daqueles educadores não tinham formação e que estavam com muitas dificuldades em sua atuação. Dos 17 educadores que atuavam em sala de aula, 15 responderam ao questionário. Sendo cinco atuantes no 1º segmento, e 10 no 2º segmento. Todos efetivos. 40% destes atuavam há mais de cinco anos na EJA; 67% tinham outra ocupação no diurno; 40% declararam ter escolhido a profissão por vocação; 47% afirmaram atuar na EJA por ser a única opção que lhes restava; 67% manifestaram não ter formação em EJA. Como principais motivos para não terem formação, foram apresentadas as seguintes justificativas: falta de tempo, oferta de cursos não atrativa e desconhecimento de oferta. Dentre os assuntos que mais gostariam de se aprofundar, destacaram: técnicas pedagógicas, mundo do trabalho, currículo da EJA, projetos pedagógicos em EJA, e metodologia de ensino. As dificuldades enfrentadas apontadas foram: evasão, promover aprendizagem significativa, falta de habilidade em lidar com o aluno da EJA, despreparo dos colegas e limitações cognitivas dos alunos.¹¹

¹¹ Nunes, Moura e Saad, 2014. Disponível em <https://bdm.unb.br/handle/10483/7776>

Não éramos preparados para atuar na EJA e não se abordava aquelas questões na escola. Estava evidente a necessidade de um currículo de formação de professores de EJA mais adequado às necessidades e às histórias de vida de seus educandos e educadores. Tornava-se “mister revelar a condição periférica dos docentes que optam pela EJA”. (ARROYO, 2017, p. 17).

Agora, fundamentada pelas leituras, alterei o projeto inicial e identifiquei a formação de educadores da EJA em seu contexto de atuação como intervenção a ser empreendida. Para caminharem junto comigo nesta nova trajetória, convidei dois colegas de CEF Esperançar que também estavam fazendo o curso. Eles aceitaram a proposta e assim seguimos.

Ao longo da jornada fui compreendendo que transformar, ou transforma-se, não seria fácil. O PIL descreveu a realidade e mostrou caminhos para uma mudança, mas não foi implementado. Talvez pela minha inexperiência como pesquisadora, ou pela pouca ousadia. Em 2014 finalizei o curso.

Já em 2015, durante uma conversa com um aluno, chefe de família, motorista há vários anos em uma empresa de transporte, ouvi a confidência de que seu sonho era se formar e voltar à escola como professor. Aquilo me emocionou. Acreditava que era possível.

Ao final do semestre, ainda em 2015, na ocasião de sua formatura¹² na 8ª etapa, este aluno foi escolhido como orador por seus colegas. Para abrilhantar o momento, pedi que falasse a respeito do seu sonho. Enquanto proferia seu discurso, dirigi minha atenção aos educadores. Nessa observação solitária pude perceber a surpresa de todos com aquela revelação. Um aluno da EJA ter como objetivo ser professor não era comum. Mas ali, para registrar suas pretensões, estava a clamar aquela voz.

Passados três anos, em 2018, a irmã deste aluno matriculou-se na escola. Ao encontrá-la, fui cheia de esperanças perguntar por ele. Então, ela relatou que ele estava bem, trabalhando, mas não tinha ingressado em um curso superior. Aquela notícia me incomodou. A mim mesma, questionei sobre o motivo dele não ter alcançado seu objetivo. Na minha visão ele poderia, e queria, alçar novos voos. Tentei imaginar as possibilidades que o circundavam. Pensei nas cotas e nos cursos à distância, que são comumente disponibilizados no Ensino Superior, mas sem encontrar uma resposta, fiquei com aqueles questionamentos.

No segundo semestre, com a certeza de que precisava continuar meu percurso de formação profissional e, assim, dar sentido a minha prática e contribuir de forma mais significativa para o enfrentamento dos desafios educacionais/pedagógicos que iam surgindo no

¹² Desde que comecei a trabalhar no CEF Esperançar, organizava momentos simbólicos de formatura para valorizar a finalização dos estudos naquele segmento. Participavam os alunos da 4ª e 8ª etapa.

CEF Esperançar, voltei à UnB, agora como aluna especial do Mestrado Acadêmico na disciplina de EJA.

No plano de curso, visitar uma escola que ofertasse EJA era uma das atividades propostas. Vislumbrei uma oportunidade de aproximar a Universidade da escola, e dos educadores. Diante daquela possibilidade, me apressei e sugeri à professora que a visita fosse realizada no CEF Esperançar. Ela consultou os demais educandos, e o convite foi aceito.

No dia da visita foi perceptível a surpresa dos meus colegas de UnB. Quando assistiram ao seminário apresentado pelos educandos, muitos se emocionaram com as experiências compartilhadas. Ao final da apresentação, a professora do Mestrado pediu que seus alunos compartilhassem um pouco sobre como estava sendo aquela experiência. Dentre todas as falas, uma me marcou profundamente.

Uma das colegas, visivelmente emocionada, parabenizou os educandos, falou um pouco de sua história de vida, que se assemelhava com muitas daquelas narrativas presentes no CEF Esperançar: aluna de escola pública, empregada doméstica, chegara ao mestrado da UnB. Finalizou sua fala dizendo que tinha sido um momento muito prazeroso, e que gostaria de reencontrá-los na Universidade. Um dos líderes do seminário, aluno super participativo, jovem, com um histórico de muitas idas e vindas à EJA, ao admirar-se da sugestão, instintivamente respondeu que seria quase impossível este reencontro. Na visão do educando, a UnB não era espaço para um egresso da EJA.

Aquela resposta também me surpreendeu. As palavras remeteram-me a um momento da minha vida em que também considerava a Universidade pública impossível para mim. Muitos de nós, educadores do CEF Esperançar, desejavam fazer mestrado, mas pensávamos que não conseguiríamos, por ser um processo muito rigoroso, além das nossas capacidades. Fiquei refletindo sobre os motivos que levavam aquele educando, antes mesmo de terminar o Ensino Fundamental, já acreditar que a Universidade não é para ele. No mesmo instante lembrei da história do aluno que desejava voltar à escola como professor, mas não havia realizado seu sonho. Urdir aquelas histórias me moviam na busca de um algo que as justificassem.

Neste mesmo período eu já havia ampliado minha carga na SEEDF, e atuava também no matutino com Ensino Médio - EM. Apesar da escola ser localizada no Guará, a comunidade atendida era quase que 100% da Estrutural. Durante as reuniões de entrega de boletim, não era raro encontrar, como pais, os educandos da EJA do CEF Esperançar. Com educandos antigos, ou atuais, os encontros eram sempre carregados de muita alegria, abraços, risos, perguntas sobre a vida, sobre o que estavam fazendo. Eles me perguntavam sobre os professores, prometiam

visitas, enfim, muitos diálogos. Infelizmente, nesses encontros nunca ouvi relatos sobre a continuação dos estudos no ensino superior.

Dos egressos, quando buscava saber a respeito de seus percursos pós-CEF Esperançar, quase sempre ouvia as mesmas falas: “na mesma”, “cuidando dos filhos”, “desempregada”. Alguns nos perguntavam sobre oportunidades de emprego, outros relatavam com orgulho a conclusão do ensino médio e muitos outros, consternados, admitiam não ter dado continuidade aos estudos. Essas narrativas foram ocupando os meus pensamentos, e colaborando com a minha tentativa de compressão do contexto educacional complexo no qual estava inserida.

Ainda na escola do diurno, certa vez alguns alunos me procuraram para uma queixa a respeito de um comentário feito por um dos educadores durante sua aula. Com o intuito de incentivá-los a se dedicarem mais aos estudos, e assim seguirem carreiras profissionais mais promissoras, a professora verbalizou que se não o fizessem terminariam como caixas de supermercado, garis, recicladores, entres outras profissões. A indignação dos alunos justificava-se pela fala da educadora parecer desqualificar as profissões de seus pais, já que muitos eram garis, domésticas, manicures, pedreiros, caixas de supermercado, catadores.

Após mediar aquela situação, segui refletindo e tentando encontrar as possíveis conexões com o vivido por mim na EJA, e conclui que aquela comunidade, de fato, era quase que fadada a um mesmo destino. Parecia existir um ciclo vicioso de não aprendizagem, de não garantia de direitos muito significativa. A fala da educadora, apesar de dura, denunciava a realidade que vivenciávamos. No decorrer dos anos, não foi raro ver muitos dos educandos do diurno chegarem à EJA noturno. Também os encontrava, principalmente os mais jovens de ambos os turnos, em ocupações informais: recepcionistas de restaurantes, vendedores na feira do Guará¹³ e dos Importados¹⁴, mas tínhamos poucas notícias sobre o ingresso em cursos de formação superior.

Assim, começava a compreender o ciclo de reprodução social fortalecido pela escola, e por nós educadores. Ficava claro para mim que “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas.” (BOURDIEU, 2015, p. 53).

Voltando ao 2º semestre de 2018, como trabalho final da disciplina de EJA nos foi solicitado a elaboração de um artigo. Para mim não havia dúvidas que escreveria sobre

¹³ Centro comercial popular conhecido como Feira do Guará. Comercializa-se vários produtos: gêneros alimentícios, vestuário, tecnologias, dentre muitos outros. Grande gerador de trabalho informal no DF.

¹⁴ Centro comercial conhecido como Feira dos Importados devido à grande variedade de artigos estrangeiros, em sua grande maioria fruto de contrabando.

formação de professores, EJA e CEF Esperançar. Durante essa construção, ao levantar alguns dados e comparar com aqueles verificados na ocasião da elaboração do PIL, fiquei perplexa, pois estas condições da comunidade pouco haviam mudado.

A atividade remunerada da população urbana é mais voltada para as atividades de serviços gerais. Empregados com carteira de trabalho assinada não chegam a cinquenta por cento dos ocupados e os por conta própria (autônomos) guardam a mesma proporção. A renda domiciliar da localidade concentra-se entre um e cinco salários mínimos mensais (82,11%), e o grupo de domicílios com renda de dez a 20 salários não chega a um por cento¹⁵.

Na busca de dados para composição do artigo, recorri também aos meus colegas educadores. Por meio de um formulário simples, voltei a perguntar se encontravam dificuldades ao desempenhar suas ações docentes na EJA; quais eram elas e como buscavam transpô-las. Tal qual constatado na análise dos dados socioeconômicos, os dados pedagógicos também não apresentavam melhoria significativa. Alguns educadores continuavam a ter dificuldade, pouco se buscava para superá-las e poucos tinham formação específica em EJA. Sendo assim, os dados referentes a formação continuada de professores, quando comparados os anos de 2018 com os de 2013, permaneceram quase inalterados. A única mudança registrada ocorreu pelo ingresso de um educador com formação específica em EJA.

Os dados atualizados contribuíram para reforçar os questionamentos que se processavam em meus pensamentos. Em busca de respostas, refletia sobre os possíveis motivos que nos impedia de progredir social e pedagogicamente.

O ato de escrever fez com que organizasse todas aquelas inquietações. Questionei-me sobre os nossos papéis: o meu para com aquela escola, e o da escola para aquela comunidade. Refleti também sobre o impacto do nosso trabalho na vida de nossos educandos. Ao reviver tudo isso, sensibilizada e amparada pelas leituras, compreendi que as histórias daqueles educandos e educadores se entrelaçavam a minha, conforme as condições objetivas que me circundavam.

Essas estruturas sociais que me afetaram desde criança e depois como profissional, me impediam de desejar aquilo que eu entendia como impossível: estudar na UnB; fazer mestrado; compreender o contexto educacional da EJA e atuar sobre esse contexto de maneira intencional; contribuir para a mudança de um contexto educacional já solidificado; colaborar para um desenvolvimento orgânico nas experiências pedagógicas de educadores e educandos; agir para constituição e formação de educadores da EJA.

¹⁵ Disponível em <http://www.scia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Movida por essas reflexões, compreendi que para o desemaranhar daquelas situações vividas precisaria transpor a minha própria prática. Sobrepujando as minhas limitações, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGÉ, como aluna do Mestrado no 2º semestre de 2019, agradecida a Deus e cheia de esperança em poder fazer algo por aquela comunidade, por aquela escola que tanto me ensinou, pelos educandos e, principalmente, pelos meus companheiros de jornada, os educadores e educadoras do CEF Esperançar.

Durante esse processo de conscientização, reconheci que o incômodo propulsor da busca pelo meu aperfeiçoamento profissional vinha da escuta, da observação do cotidiano, das conversas de corredor, da participação atenta aos movimentos da escola e, principalmente, dos sonhos que nossos alunos não realizavam. Vinha também da observação de estarmos há alguns anos naquela comunidade sem a identificação de melhora nas condições socioeconômicas evidenciadas nas pesquisas governamentais. De ver, também, meus colegas educadores e educadoras passando, solitariamente, por dificuldades em suas práticas, e de não empreendermos esforços para uma ajuda coletiva e colaborativa.

1.1 Uma pandemia no meio do caminho: a COVID-19

Potencializando este processo desafiador que é lecionar na EJA, durante a produção deste projeto de qualificação, no início de 2020 o Brasil e o mundo passam pela maior crise sanitária e humanitária dos últimos tempos: a pandemia causada pelo novo coronavírus.

Devido a esse novo vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 caracteriza a COVID-19 como uma pandemia.¹⁶

Situação de pandemia significa que “uma doença infecciosa ameaça simultaneamente muitas pessoas pelo mundo. Não tem ligação com a gravidade da doença, mas pela abrangência geográfica”¹⁷.

Uma das características que chamam atenção nesta doença é a forma de contágio e propagação do vírus. A Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) diz que:

o vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. As pessoas que estão em contato próximo (a menos de 1 metro) com

¹⁶ Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 jul. 2021.

¹⁷ Disponível em <https://vidasaudavel.einstein.br/coronavirus/covid-19-faq/> Acesso em: 23 jul. 2021.

uma pessoa infectada podem pegar a COVID-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos. (OPAS, 2020)¹⁸

Para conter o avanço da doença, várias medidas foram adotadas mundo afora: distanciamento social, uso de máscaras, higienização das mãos e superfícies, entre outras. A principal medida, distanciamento social, mudou de forma drástica a maneira com a qual nos relacionávamos com as pessoas, com as instituições e com as coisas ao nosso redor.

De repente, o nosso ir e vir ficou diferente. Já não podíamos ir a lugares costumeiros: casa de parentes, supermercados, bancos, *shoppings*, lojas, escolas, locais de trabalho, entre outros lugares externos as nossas casas. O lema era “fique em casa”.

No Distrito Federal, o governo, por meio do Decreto nº 40.475, em 28/02/2020, “declara situação de emergência no âmbito da saúde pública do Distrito Federal, em razão do risco de pandemia do novo coronavírus”. Contudo, as medidas restritivas começariam apenas em 11 de março de 2020, com a publicação do Decreto nº 40.509, que instituiu “as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública [...] decorrente do novo coronavírus [...]”.

Uma dessas medidas foi a suspensão do funcionamento das escolas, inicialmente, por um prazo de cinco dias. Diante da grande propagação da doença, outro Decreto foi publicado, o de nº 40.520, de 14 de março de 2020, determinando mais 15 dias de suspensão das aulas das escolas públicas, e particulares, em todo o âmbito do DF.

E assim, decreto após decreto, chegamos em julho de 2021 ainda com aulas da rede pública suspensas.

Mediante este cenário, os órgãos e autoridades educacionais se mobilizaram para orientar e garantir a continuidade dos estudos de maneira remota. Em 01 de abril de 2020 o presidente da República adota a Medida Provisória nº 934 que desobriga as escolas de educação básica ao cumprimento dos dias letivos nos seguintes termos:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020. Edição 63-A. p.1)¹⁹

¹⁸ Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS. Perguntas e Respostas. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 23 jul. 2021.

¹⁹ Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Já o Conselho Nacional de Educação - CNE, publica em 28 de abril de 2020 o Parecer nº 5 que estabelece diretrizes para “Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19”.

Neste Parecer o CNE alerta sobre o risco de evasão e abandono escolar devido ao longo período de suspensão das aulas presenciais; sobre a necessidade de pensar um atendimento não presencial, mediado ou não por computador, inclusivo “que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.”; e, sobre a necessidade da “realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas”.

Apesar do alerta feito pelo CNE, o que se verificou foi o seguinte:

No quesito abandono escolar: segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, encomendada pelo C6 Bank, no final de 2020, 4 milhões de estudantes entre 6 e 34 anos pararam os estudos. Isso representa um índice de 8,4% de abandono escolar. Um estudo realizado por Neri e Osorio, para a FGV Social (2020), sobre o tempo dedicado às aulas remotas pelos estudantes aponta um tempo inferior de horas de estudos durante a pandemia em relação ao mínimo estabelecido pela LDB. O recorte feito mostra que o grupo de 6 a 15 anos dedicou “2,37 horas diárias” para a escola; os adolescentes de 16 e 17 anos 2,34 horas/dia; e que pessoas a partir dos 18 anos só conseguiram por dia útil de estudo se dedicar 0,96 horas. Apesar do estudo apontar que o DF é local da Federação com mais horas de estudo/dia, 2,9 horas, ainda assim não atinge as quatro horas mínimas indicadas pela legislação educacional.

No quesito “desigualdades de oportunidades educacionais”: a mesma pesquisa aponta que o maior índice de abandono se deu nas classes C e D. Um dos motivos apresentados por 20% dos entrevistados para justificar a abdicção aos estudos foi a dificuldade com o ensino remoto. Outro estudo, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), aponta que 83% das famílias presentes nas redes públicas de ensino são vulneráveis, pois recebem até um salário-mínimo. O estudo destaca ainda que apenas 54% dos educandos das classes menos favorecidas possuem acesso à *internet* banda larga, e que meramente 46% deles têm computador em casa. Sendo assim, 54% dos estudantes acessam as redes apenas por celular, ou seja, para acompanhar aulas *on-line*, fazer trabalhos, realizar pesquisas, entre outras atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, o que, para o processo pedagógico, não é o mais adequado.

Contudo, é nesse cenário que se estabelece o ensino remoto em todo território nacional. De repente uma nova prática, um novo ambiente, uma nova forma de ensinar e aprender. Nesse

contexto desafiador, no qual todos estavam a lidar com situações inéditas, um agente é convocado a não sucumbir: o educador.

No âmbito do Distrito Federal, o Conselho de Educação, na Recomendação 1/2020, diz ser este cenário de pandemia uma “oportunidade dos atores que integram o Sistema de Ensino do Distrito Federal criar, experimentar, inovar e se reinventar.”

A SEEDF, em sua publicação destinada a orientar os professores sobre como atuar nas aulas não presenciais, coloca ao docente que a adequação da prática pedagógica para atuar fora do ambiente presencial, em um contexto de isolamento social proporcionado por uma pandemia, é uma “oportunidade para aperfeiçoar suas habilidades como educador.”²⁰

Aqui, o professor já não é só educador, mas também comunicador. Apesar do documento não definir o que viria a ser “educador”, infere-se, pelas orientações do próprio documento, que este profissional, além de dar sua aula, consegue usar os meios tecnológicos (plataforma, vídeo aulas, *podcasts*, vídeos, entre outros recursos) para garantir a aprendizagem dos alunos.

Então, o que é posto como “oportunidade” pela SEEDF aos professores, na análise desta pesquisadora se apresenta como mais um desafio a ser trasposto, dentre tantos já vivenciados pelos docentes.

Dessa maneira, aliado ao olhar reflexivo do meu percurso profissional, o cenário vivido em 2020 e 2021 me conduz a propor como ponto central de investigação da presente pesquisa a seguinte questão: como os educadores da EJA, a partir dos saberes constituídos por sua ação docente, desenvolvem suas práticas pedagógicas para enfrentamento dos problemas e desafios que emergem no processo escolar de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia Covid-19?

E ainda, parafraseando Arroyo (2017, p. 23), “Que significados formadores” esta experiência proporcionou a estes educadores?

Assim, esta pesquisa é norteada pelo seguinte objetivo geral: Compreender os desafios enfrentados por educadores da EJA em seu fazer pedagógico, e as estratégias de superação constituídas a partir de sua ação pedagógica, no contexto da pandemia Covid 19.

E com base neste objetivo geral, traçamos como objetivos específicos:

²⁰ Aos Professores: Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-professores-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021

- Analisar quem é o docente que atua na educação de jovens e adultos, e como compreende a ação pedagógica desenvolvida nesta área, no contexto contemporâneo;
- Identificar os desafios enfrentados pelos docentes durante as aulas remotas no contexto pandêmico;
- Conhecer as estratégias de superação que a ação pedagógica proporcionou aos educadores (as) no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas como docentes da EJA no CEF Esperançar da Estrutural;
- Analisar que saberes os docentes lançam mão diante dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos do CEF Esperançar da Estrutural, no contexto da pandemia Covid-19.

Para atingir tais objetivos, optou-se por um caminho metodológico qualitativo com o uso da perspectiva dialética, tema que será discutido no capítulo 3 desse estudo.

Na seção a seguir apresentaremos o espaço social da pesquisa.

2 ESPAÇO SOCIAL DA PESQUISA

A pesquisa, como já indicado no Capítulo 1, será desenvolvida na Comunidade da cidade Estrutural, com professores da EJA, turno noturno, que atuaram no CEF Esperançar da Estrutural nos anos de 2020 e 2021 durante a eclosão da pandemia, e da obrigatoriedade do ensino remoto.

Nessa seção traremos algumas informações sobre a Cidade Estrutural, bem como da escola CEF Esperançar da Estrutural.

Não seria possível abordar a origem histórica do CEF Esperançar da Estrutural sem antes falar da própria Cidade, uma vez que tanto a Cidade quanto a escola são sinônimos de conquistas da comunidade (NUNES; SAAD; MOURA, 2014).

Apesar de todas as dificuldades sociais, os moradores mobilizados lutaram por direitos básicos indispensáveis: moradia e educação.

O que hoje é a Região Administrativa – RA XXV²¹ do Distrito Federal, resultou da organização popular daqueles que, tidos como carentes, ao se depararem em uma situação de negação de direitos, por exemplo a moradia, foram capazes de mobilizar, incomodar e conquistar.

Palco também da ambição política, a cidade transforma-se em espaço de jogo político entre a esquerda e direita na década de 1990, gerando repetidos conflitos entre o poder público e a comunidade já instalada na região.

Os fatos históricos marcantes da cidade foram registrados com riqueza de detalhes no documentário intitulado “Estrutural” de Webson Dias, ex-morador da cidade. Conversamos com ele em junho de 2022, com o objetivo de conhecer atributos da população que os registros oficiais não conseguem abarcar.

Para o documentário, Webson entrevistou várias lideranças locais e políticas, por isso a opção de conversar com ele, além de ter sido morador da cidade. O cineasta destaca que, apesar das mazelas sociais vivenciadas pelos moradores e das disputas internas presentes, existe um lastro, algo que sustenta aquela comunidade que, segundo ele, é o forte sentimento de coletividade e de solidariedade. Muitas vezes não declarado, mas instaurado. Ele afirma que as conquistas da comunidade só foram possíveis pela força que o coletivo possui.

²¹O artigo 32 da Constituição Federal veda a divisão do território distrital em municípios. Assim, “O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos.” Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/> Acesso em: 01 jul. 2022.

A fala de Webson recordou-me os momentos em que precisamos da força popular para conseguir alguns recursos, não disponíveis, para o ensino noturno. Foi o caso do transporte escolar, que só foi possível pela mobilização dos alunos.

Por ser a escola na cidade Estrutural, e os alunos moradores serem majoritariamente da cidade, não havia ônibus escolar previsto. Chamamos uma assembleia, colhemos assinaturas, e quem não tinha comprovante de residência conseguia com um vizinho, amigo ou colega da escola. E assim fomos a primeira escola da cidade Estrutural a ter transporte no noturno. Era sempre assim, a necessidade surgia e o coletivo atuava.

Sobre a origem do bairro, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2011, elaborado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) diz o seguinte:

No depósito de lixo na margem direita da DF - 095, sentido SIA - Taguatinga surgiram os primeiros barracos de catadores de lixo próximo ao local.

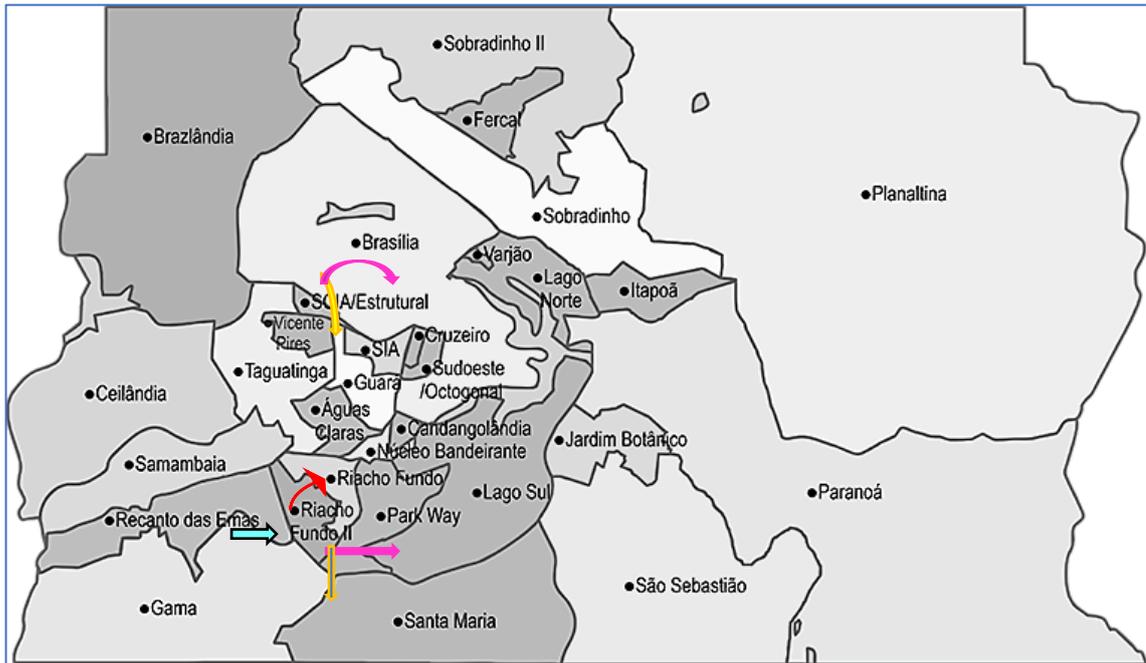
No início da década de 90 a invasão contava com pouco menos de 100 domicílios localizados ao lado do “lixão”, sendo então conhecida como Vila Estrutural, pertencente à Região administrativa do Guará.

Em 1989, foi criado o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA em frente à vila, no lado oposto da Via Estrutural - DF- 095, época em que se previa a remoção da invasão, para outro local. Várias tentativas foram realizadas neste sentido, mas em janeiro de 2004 o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA foi transformado na Região administrativa XXV (Lei nº 3.315) tendo a Vila Estrutural como sua área urbana.

Em 24 de janeiro de 2006, a Lei Complementar nº 715 criou a Zona Especial de Interesse Social – ZEIS, denominada Vila Estrutural. Com esta lei devem ser removidas as construções localizadas em área considerada de risco ambiental.

Apesar da lei complementar 715 criar a Vila Estrutural em janeiro de 2006, a cidade continuava ainda muito dependente do Guará, principalmente quando a questão era acesso à educação. A maioria da população estudantil frequentava escolas nas Regiões Administrativas do Guará, Cruzeiro e Plano Piloto. Para uma melhor compreensão da demarcação territorial, observemos a figura abaixo:

Figura 2 - Mapa do Distrito Federal



Fonte: Google

O mapa acima demonstra os limites territoriais do DF e a localização da cidade Estrutural, bem como aponta com setas as RAs com maior atendimento educacional da população. Utilizando o aplicativo *Google maps*, fizemos algumas simulações para que o leitor tenha noção das distâncias. Considerando um trajeto de carro, já que da cidade Estrutural para o Cruzeiro, por exemplo, não tem linha de transporte público.

Averiguou-se que a distância percorrida entre a Estrutural e o Cruzeiro é de aproximadamente 11 km; para o Guará, varia entre 11 e 15 km; e para o Plano Piloto a distância a ser vencida é de aproximadamente 15 km.

Esses trajetos eram feitos diariamente de ônibus por crianças, adolescentes, jovens e adultos em busca de educação básica.

Para ajudar a suprir essa necessidade da população, foi inaugurada em 31 de agosto de 2009 o Centro de Ensino Fundamental Esperançar da Estrutural. Este CEF é uma Escola da rede de ensino público do Distrito Federal, mantida com verbas públicas, subordinada a SEEDF, e vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Guará.

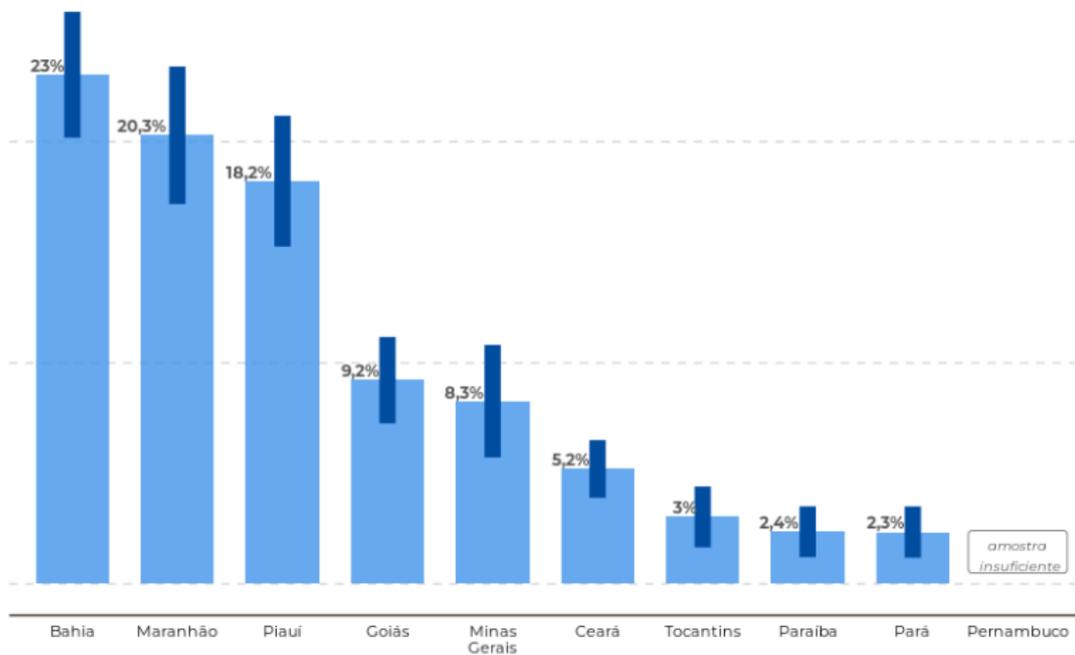
A construção do CEF Esperançar da Estrutural representou para a população dessa Cidade a possibilidade de ter um espaço educativo acolhedor, onde seus valores culturais e sociais seriam respeitados, estudados e perpetuados.

No ano de inauguração, a escola ofertou apenas ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no turno diurno. Contudo, já no 1º semestre de 2010 começava a ofertar EJA 1º e 2º segmentos.

Os dados da última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) publicada, coletados em 2021, constataam que a cidade Estrutural tem um total de 37.527 habitantes. Destes, 61,2% se declaram pardos, 21,4% brancos, e 14,2% pretos.

Mais de 50% da comunidade que não nasceu em Brasília é composta por nordestinos, conforme demonstra a figura abaixo, e os dois principais motivos apresentados para esta migração são: acompanhar familiares e busca por oportunidades de emprego.

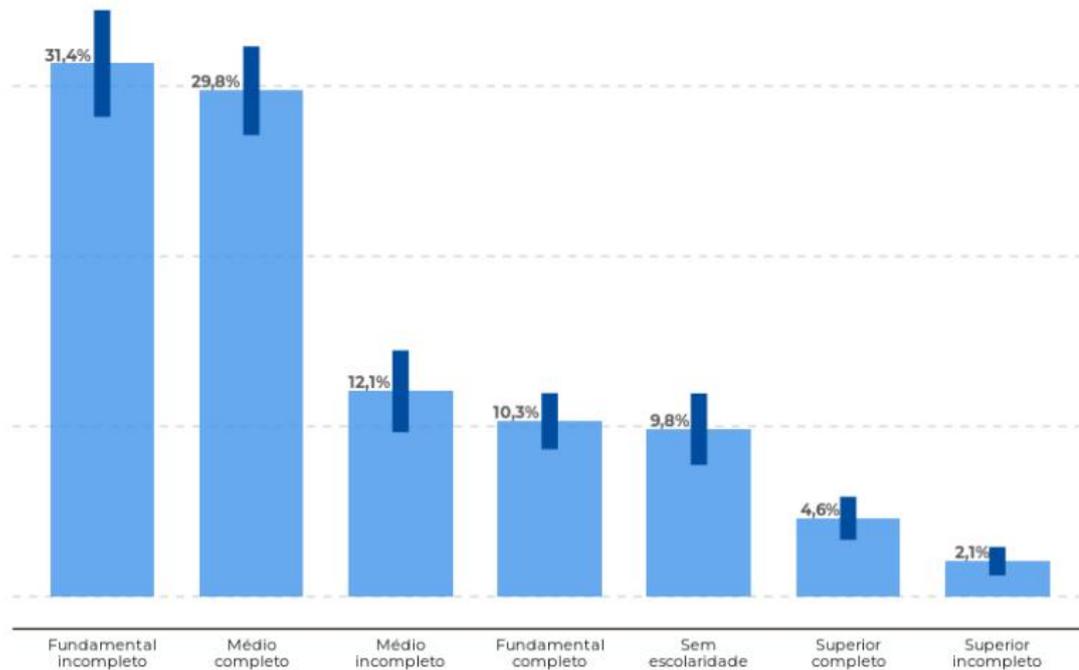
Gráfico 1 - Distribuição segundo Estado de nascimento das pessoas que vieram de fora do DF.



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2021
Obs: São reportadas até o limite das dez maiores categorias.

Quanto à escolaridade, na faixa etária potencial para a EJA, a pesquisa aponta os seguintes dados:

Gráfico 2 - Distribuição da escolaridade da população com 25 anos ou mais



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/CEREPS/PDAD 2021

Infer-se pelo gráfico que 53,3% da população com 25 anos ou mais não concluíram seus estudos, expressando uma demanda potencial para EJA de 1º e 2º segmentos, já que 41,2% das pessoas deste grupo etário ainda não finalizaram o Ensino fundamental, ou ainda nem iniciaram o processo educacional.

Sobre trabalho e emprego, a pesquisa aponta que 68,2% da população trabalha no setor de serviços e/ou comércio, e 28,6% se declaram autônomos. Com relação a carteira assinada, 43% não possuem esse benefício. A renda de 44,4% das pessoas empregadas, ou com alguma ocupação, é de um salário-mínimo.

Arroyo (2017, p. 52) problematiza a questão do trabalho em relação ao aluno de EJA. Diz que é preciso “reconhecer os jovens-adultos como passageiros em itinerários do trabalho para a EJA [...]” e que ao reconhecer nos obrigamos como educadores dessa modalidade a “[...] interrogar a nós e a eles, de que trabalho chegam e a que trabalho voltarão.” E alerta:

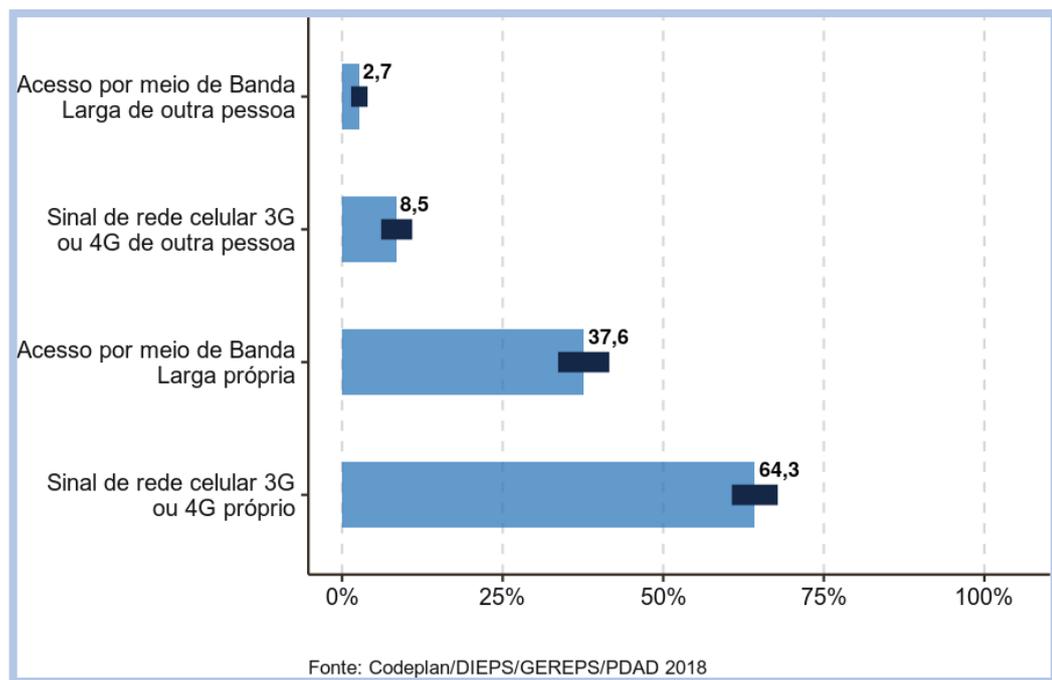
Em tempos em que essa configuração social dos trabalhadores empobrecidos, ou sem trabalho, em lugar de se diluir está se demarcando cada vez com mais força, os projetos de direito ao conhecimento têm de se assumir como uma política afirmativa, com uma marca e direção específicas: que, como trabalhadores, entendam que são vítimas da polarização de classes, nas cidades e nos Campos, segregados, de um projeto nacional de integração, de participação no trabalho, na riqueza, na terra, na moradia, na cultura e no conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 54)

Quanto a moradia, a PDAD 2021 apresentou que os domicílios não regularizados somam um percentual de 68,9%, e que 22,8% do total de moradias usa “gambiarras”²² para acesso à energia elétrica.

Com relação aos meios de comunicação e tecnológicos, dados superimportantes para esta pesquisa, temos o seguinte cenário: Em 2018, 81% da população usa telefone móvel pré-pagos; apenas 16,6% da população possui *notebook*; computadores *desktop* somente 14,2%; *tabletes*, meramente 3,6% das pessoas possuem este tipo de equipamento. (PDAD, 2018, p. 43)

Quanto ao acesso à internet, a Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios de 2018 – PDAD, apresenta que 63% da população acessa a rede mundial de computadores, *internet*, usa a rede de dados móveis nas categorias 3G e 4G disponibilizadas pelas operadoras privadas de telefonia, como graficamente demonstrado abaixo:

Gráfico 3 - Modalidades de acesso à internet no domicílio, SCIA/Estrutural, Distrito Federal, 2018



Fonte: PDAD 2018, p.44

A PNAD de 2021, com informações coletadas entre maio e dezembro, no auge do uso dos recursos digitais, publicada em julho de 2022, mostra alguns dados instigantes. A mudança que nos chama mais atenção é com relação ao acesso à internet por meio de banda larga própria. Se antes 37,6% das pessoas possuíam esse benefício, agora são 80,9% dos moradores da Estrutural atendidos com um serviço de maior qualidade.

²² Termo popular utilizado para designar o uso de energia de forma clandestina por algumas famílias da cidade.

Verifica-se, pela pesquisa, que a posse de equipamentos como *notebook* aumentou um ponto percentual, enquanto o desfrute de computador *desktop* diminuiu em 4 pontos percentuais entre os moradores que afirmam possuir esses dispositivos. Houve também um decréscimo de 2 pontos percentuais entre aqueles que possuíam *tablet*.

Entretanto, apesar da melhora significativa quanto ao tipo de rede de acesso, 96,7% da população acessam a internet via celular. A frequência de acesso para 94,5% das pessoas é diária, contudo, apenas 29,1% usam para fins educacionais. (PDAD, 2022)

Esses dados, aliados aos colhidos durante as investidas a campo desta pesquisa, que serão apresentados mais adiante, demonstram o que já é sabido por quem vivencia o contexto social da Estrutural: a inclusão digital ainda não chegou por lá. Não é somente uma questão de possuir o acesso ou o objeto, mas de saber relacionar-se com os meios disponíveis.

Assis (2021), ao debater as formas de exclusão educacional durante a pandemia, usa categorias para defini-las. A categoria ‘Tranquilidade’, segundo a autora,

vem acompanhada de um discurso que pressupõe familiaridade com as ferramentas, com o formato, com a existência de tempos e espaços previamente acordados: ‘é intuitivo’; ‘é só usar’; ‘façamos treinamento remoto das ferramentas’; ‘sempre existiu a plataforma, todos deveriam usar e saber usar. (ASSIS, 2021, p. 2)

Já a categoria intitulada como ‘Facilidade’, alerta a autora, “[...]é a mais perigosa, pois demonstra desconhecimento total do contexto educacional e social brasileiro [...]”, pois [...] se pautava na generalização sem conhecimento de causa, traduzida em frases como: ‘mas todo mundo tem um celular hoje em dia’. (ASSIS, 2021, p. 2)

Esse debate promovido por Assis (2021) alinha-se aos dados acima apresentados, e corrobora com as reflexões que esta pesquisa pretende empreender. Isto porque alguns dos grandes desafios enfrentados pelos nossos sujeitos de pesquisa, apontados no levantamento de dados, é justamente as condições estruturais e a habilidade do aluno para lidar com o meio digital quando o objetivo é a promoção do ensino e da aprendizagem.

Os dados apresentados nesta seção expõem, de forma muito reduzida, o que é a RA Estrutural, seus moradores e as condições socioeconômicas que enfrentam. Apesar das circunstâncias, conviver com esta comunidade, e perceber a força da sua união, nos faz acreditar que, assim como mudaram a história da invasão para RA legalizada, unidos também poderemos mudar a história dos sujeitos professores, e alunos da EJA.

Para fins deste estudo, as informações socioeconômicas serão tratadas e contextualizadas juntamente com os dados provenientes do questionário e das entrevistas, que serão apresentados no decorrer do texto.

3 METODOLOGIA

O movimento do conhecimento no sentido do objeto sempre se processa apenas dialeticamente: afastar-se, para acertar melhor...” (LÊNIN)

Como destacado no capítulo na introdução, ingresso no mestrado com objetivo de poder colaborar efetivamente com a escola que atuava – CEF Esperançar da Estrutural, e com os meus companheiros de jornada, os educadores e educadoras da EJA desta escola,²³ buscando para isso um aparato teórico e científico que dialogasse com o vivido por nós naquele centro de ensino.

Sendo assim, antes mesmo de elaborar o projeto inicial, já desejava que a pesquisa fosse desenvolvida na minha escola de atuação.

Identificados o problema de pesquisa e os objetivos, o próximo passo foi compreender qual método e técnica colaborariam para que os resultados da pesquisa fossem atingidos.

Optou-se pela abordagem qualitativa para nortear a pesquisa, pois, segundo André (2013), essa se fundamenta

numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação do pesquisador. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Este entendimento alinha-se a esta pesquisa, que visa conhecer, em outras palavras, como os docentes, a partir das aprendizagens constituídas na prática pedagógica, enfrentaram os desafios desencadeados pela pandemia no processo de ensino e aprendizagem.

Bogdan (1994, p. 11) destaca que a investigação qualitativa em educação “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada, e o estudo das percepções pessoais.”

O autor destaca ainda que a pesquisa qualitativa possui cinco características:

1^a) o ambiente natural constitui-se como principal fornecedor de dados e o pesquisador é o instrumento primordial, pois se insere no contexto pesquisado para tentar compreender as questões pertinentes à pesquisa.

Como já abundantemente falado até aqui, o entrelaçamento do contexto social e pedagógico com o qual convivi por nove anos me abasteceu das inquietações necessárias para empreendimento desta pesquisa. Apesar de não ter vivenciado o ambiente escolar no período

²³ O corpo docente da EJA do CEF Esperançar será apresentado com mais detalhes adiante no texto.

ao qual se emprenha este estudo, devido às suspensões das aulas presenciais em decorrência da Covid-19, o vivido, aliado aos dados fornecidos por aqueles que estiveram na linha de frente do processo, propiciam a compreensão da experiência educacional experienciada pelos docentes naquele período histórico.

2ª) Ela é descritiva.

Nesta pesquisa apresentamos o contexto social que circunda a escola de EJA da Estrutural, bem como dados socioeconômicos para melhor compreensão do contexto social da Cidade, publicados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) por meio da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), em suas publicações de 2018 e 2021. Também aplicamos um questionário a todos os educadores que atuaram no 1º e 2º segmento da EJA, na referida escola durante os anos de 2020 e 2021, para conhecer as suas características profissionais, os desafios por eles enfrentados e suas perspectivas de atuação e formação. Assim como entrevistamos alguns educadores para conhecer as aprendizagens constituídas na prática pedagógica durante a pandemia, e como estes apoiaram no enfrentamento dos desafios que emergiram do contexto pedagógico durante a pandemia.

Sendo assim, mesmo apresentando dados socioeconômicos provenientes das pesquisas de amostra de domicílio, buscaremos sempre dar sentido a esses dados relacionando-os ao processo pedagógico vivenciado. Dessa maneira, como sustentado no alerta de Triviños (1987), mesmo que em determinados momentos usemos dados estatísticos, estes serão interpretados para obtermos uma visão mais ampla dos mesmos.

3ª) Interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado e produto.

Nesta pesquisa, mais que saber quais os desafios enfrentados e quais as estratégias traçadas, queremos conhecer como se deu o processo de aprendizagem/formação do educador na prática, e para a prática. (VEIGA, 2008).

Considerando que os educadores tiveram que iniciar as atividades remotas em uma comunidade carente, para pessoas que têm pouco ou nenhum acesso a meios tecnológicos, ou que, tendo acesso a materiais impressos poderiam ter bastante dificuldade em desenvolvê-los sem a mediação docente, busca-se saber, também, como os docentes enfrentaram tais condições, e como elas interferiram em suas práticas.

Será a compreensão desse processo que nos levará a conhecer os desafios e as estratégias, e não o contrário.

4ª) O pesquisador tende a realizar a análise de dados de forma indutiva.

Apesar dos meus vários anos de atuação na escola, com a comunidade da Estrutural e com os professores, sei que para esta pesquisa o apreendido neste período não suprirá as

respostas à questão inicial. Nessa perspectiva, Bogdan (1994, p. 50) diz que “não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

A análise do contexto, a análise bibliográfica, os dados coletados pelo questionário e os dados extraídos das entrevistas, etapa após etapa, é que induzirão as conclusões deste trabalho.

Assim, concordamos com Bogdan (1994, p. 50) quando diz que o pesquisador “não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.”

5ª) O significado é vital.

Em nosso estudo, os procedimentos adotados pelos professores são de grande interesse, contudo, o que mais nos instiga é compreender o significado de todo este processo vivido em sua prática docente. Como esses saberes constituídos nas salas de aulas virtuais da EJA, em tempos de pandemia, deu sentido ao seu fazer docente.

Compreender como o contexto pandêmico, em comunidade de baixa renda, com pouco recursos, junto à necessidade de desenvolver o processo pedagógico, deu suporte para a delimitação das estratégias pedagógicas.

Destarte, não é apenas um processo de conhecer os desafios, estratégias e saberes constituídos, para além, é saber como tudo isto formou o docente e deu sentido a sua ação pedagógica no período de aulas remotas em EJA, provocados pela pandemia.

3.1 A dialética como estratégia de investigação e compreensão

Baseada na experiência de Marx no estudo da sociedade europeia do século XIX, Wachowicz (2001, p. 2) nos faz refletir sobre a escolha do método a ser utilizado quando diz: “parece que o melhor método ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, é começar pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade.” Contudo, continua a autora, “o concreto só ganha sentido quando a análise vai descobrindo suas determinações.”

No caso deste estudo, provocado pela relação prática e incômoda vivenciada por esta pesquisadora enquanto orientadora educacional da EJA do CEF Esperançar da Estrutural, buscava-se uma estratégia de investigação que dialogasse com o já vivido antes do processo formal de pesquisa, bem como com o contexto social que circunda o espaço escolar.

Assim, encontramos na dialética o elo que possibilita o diálogo entre o vivido, o inédito/desconhecido e a análise.

Kopnin (1978, p. 230), sobre a questão da prática na investigação científica, alerta que esta

determina todo o nosso conhecimento, mas ela mesma ainda não é conhecimento; ela determina também a pesquisa científica, mas não é elemento desta. No estudo da pesquisa científica pode ser basilar somente aquilo que, por um lado, é elemento dela e, por outro, expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados.

Uma das características marcantes do método dialético, segundo Wachowicz (2001, p. 3), vem a ser “a contextualização do problema de pesquisa” possibilitada pela construção de um patamar crítico de pensamento proporcionado pela experiência vivida.

Para a autora, o pesquisador trabalha seu objeto de forma dialética se consegue aliar as categorias elementares ao método, quais sejam: “a contradição, a totalidade, a historicidade”. (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

Em nossa análise, a abordagem feita neste estudo está enquadrada nestas categorias, uma vez que buscamos dar ao leitor uma ampla caracterização do processo investigativo aqui empreendido.

Percebe-se também, na composição desta investigação, uma relação com as características da pesquisa dialética apresentadas por Gamboa (2008, p.103). Ele afirma que

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; [...] é espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas informações sociais.

Outro elemento marcante neste trabalho, que encontra respaldo na afirmação de De Sousa (2014, p. 2), é que o método em questão “encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em uma determinada realidade histórica.”

Assim, segundo Gamboa (2008, p. 107), as opções metodológicas da pesquisa estão intrinsecamente relacionadas a “visão de mundo” do pesquisador, entendida pelo autor “como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência”.

Desse modo, o movimento científico promovido pela dialética gera racionalidade, e a legítima, na medida em que o trabalho teórico vai sendo produzido. (STEIN, 1983)

Portanto, “pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto.” (DE SOUSA, 2014, p. 2)

É esse o nosso movimento. É essa a rota que nos impulsiona a ir em busca dos resultados que este estudo pretende atingir.

3.2 Recursos e procedimentos de levantamento de dados

Conhecer a realidade pela ótica de quem a vivencia é vital para esta pesquisa, bem como compreender os impactos do contexto em suas experiências.

Assim, objetivando conhecer as experiências vividas pelos sujeitos de pesquisa no recorte temporal deste estudo, utilizaremos como recurso, primeiramente, um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 98), por meio deste instrumento realiza-se uma observação direta, extensiva, com as seguintes vantagens: economia de tempo, obtenção de um número de dados significativo, atinge-se um “maior número de pessoas simultaneamente”, obtenção de “respostas mais rápidas e mais precisas”, “maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato”, maior “segurança, pelo fato das respostas não serem identificadas”, menor “risco de distorção, pela não influência do pesquisador”, entre outras.

Posteriormente, com o objetivo de minuciar alguns dados para enriquecimento das conclusões desta pesquisa e, mais ainda, para considerações finais que apontem para o real e necessário, realizaremos entrevistas do tipo narrativa, uma vez que “intuições providas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação”. (BAUER; GASKELL, 2008, p. 65).

Schütze (1983, p. 212) sobre o uso de entrevistas narrativas, diz que estas podem concentrar-se “[...] sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob o ponto de vista sociológico [...] do entrevistado.

Sobre a importância das narrativas para compreensão do contexto social investigado, Bragança e Lima (2016, p. 292) apontam que este conteúdo “pode enriquecer concepções teóricas e subsidiar políticas públicas”. Ao dar voz aos professores, por meio das entrevistas, pretendemos humanizar os dados obtidos por intermédio dos questionários, buscando um alinhamento tal que possibilite a prospecção de caminhos mais favoráveis à docência em EJA no DF.

Quando docentes elaboram representações sociais sobre seu próprio trabalho, trata-se de uma construção mental do sujeito singular, porém imerso em interações sociais que incluem seu grupo de pertença, os outros grupos e o contexto social. (BRAGANÇA; LIMA, 2016, p. 295)

Para conseguir dar ao momento da entrevista a importância que tem, nos pautamos em Bourdieu (1999), que discorre sobre a necessidade de uma “comunicação não violenta”, pautada por uma “relação de escuta ativa e metódica” pela qual adota,

disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 1999, p. 695)

Apesar de termos um “tópico guia²⁴” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 82), Anexo B, a atenção se voltará à narrativa e não somente no protocolo de fazer vencer o roteiro de perguntas, já que, segundo os autores, “o entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, aparece na discussão”. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 67).

Por ter atuado nessa escola por nove anos, conhecer a comunidade, os professores, os gestores, nas concepções de Bourdieu (2008), isso é ponto favorável para o momento da entrevista, pois segundo este autor

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação ‘não violenta’. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, [...], garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. (BOURDIEU, 2008, p. 697)

Baseadas nessas concepções teóricas, numa segunda etapa de levantamento de dados, é que o processo de identificação dos entrevistados e desenvolvimento das entrevistas acontecerá.

²⁴ Segundo os autores, o tópico guia é: “um lembrete para o entrevistador”, “um sinal de que há uma agenda a ser seguida”, “um esquema preliminar para análise das transcrições”. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 66-67)

3.3 Levantamento bibliográfico

Após a definição da pergunta de pesquisa, objetivos e linha metodológica, uma etapa fundamental para que este trabalho gere resultados para a comunidade de EJA é o levantamento da produção acadêmica.

Como não podíamos ignorar todo o movimento educacional provocado pela pandemia, alinhamos aos nossos objetivos iniciais o contexto pandêmico de 2020 e 2021.

Assim, este levantamento vai abarcar a produção acadêmica de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado, a partir dos descritores “eja” e “pandemia” publicados no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, bem como os artigos publicados no portal de periódicos desta mesma instituição e, também, da plataforma *Google Acadêmico*.

Arroyo (2017), em sua obra *Passageiros da Noite*, diz ser “mister revelar a condição periférica dos docentes que optam pela EJA”. Contudo compreendo que além de “revelar”, é necessário dar um passo adiante: a mudança da prática da condição docente na EJA a partir do desvelar de

Como mestres-educadores, reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem-se injustiçados, mas resistentes. Por Justiça. (ARROYO, 2017, p. 7)

Um balanço feito em 2003 por Alves-Mazzotti (*apud* GALVÃO, 2019, p.7) sobre a produção acadêmica realizada até aquele momento, aponta alguns problemas que caracterizam as pesquisas sobre educação. Um dos problemas anotados é “o pouco impacto sobre as práticas”.

Uma das minhas inquietações iniciais era observar como a prática de colegas egressos dos programas de pós-graduação, poderia impactar o processo pedagógico em nossa escola.

Galvão (2019), baseada no número significativo de pesquisas em educação realizadas no Brasil, diz que “duas perguntas se impõem: são pesquisas que, por sua qualidade, nos ajudam a melhor compreender o mundo – e especificamente, os processos educativos – em que vivemos?”.

A evolução do conhecimento se dá, segundo Córdula (2018, p. 1), pela “necessidade de avançar da sociedade e/ou de enfrentamento a problemas/desafios que precisam ser superados”. É fato que precisamos avançar no enfrentamento dos desafios aflorados no contexto educacional da EJA, especialmente os relacionados a uma formação de professores específica,

e não genérica. Assim, é imprescindível que a produção de conhecimento desenvolvida nesta área proporcione a compreensão do que deve ser mudado e a compreensão do caminho a ser trilhado.

Para isso ser possível, aponta Galvão:

É importante que façamos pesquisas tendo o domínio daquilo que já foi produzido sobre o tema e, assim, avaliar a sua real contribuição para a produção do conhecimento; desse modo, evitaremos repetições desnecessárias e localizaremos aspectos/sujeitos ainda pouco estudados. (GALVÃO, 2019, p. 7)

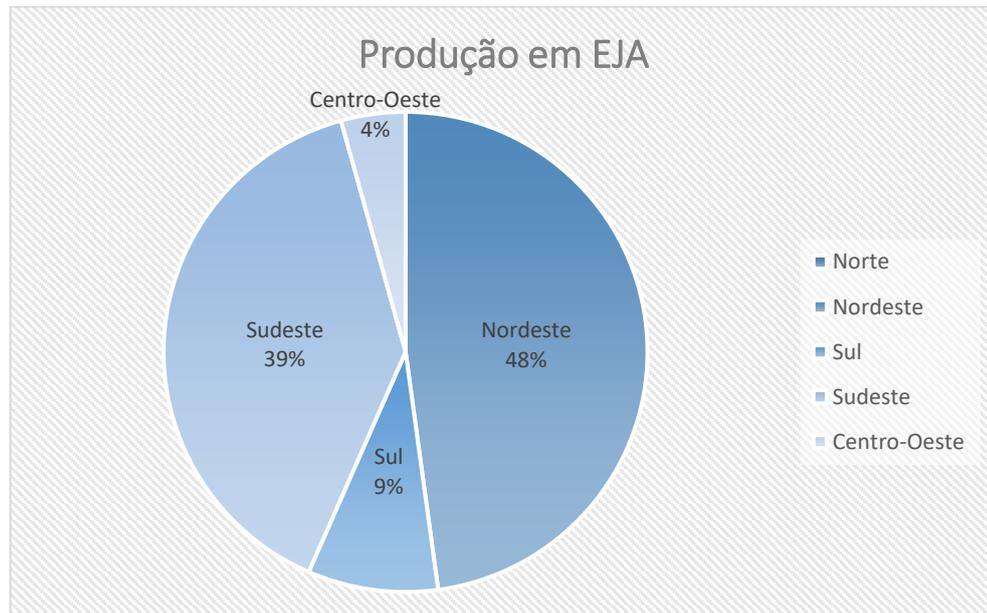
Sobre o importante papel do levantamento da literatura, Yin (2001) observa que esta etapa “é um meio para se atingir uma finalidade”. Baseados nessas concepções, e diante de uma janela temporal oportuna, buscamos por descritores mais abrangentes. O intuito era compreender o que foi produzido durante os dois anos de pandemia em EJA, e com isso vislumbrar se esta pesquisa poderia desvelar algo ainda não estudado.

3.3.1 Teses e dissertações

A partir dos descritores mencionados, foram inventariados 23 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES). Destes, 13 foram publicados em 2020, e 10 em 2021. Do total de produções acadêmicas averiguadas, 52,2% foram realizadas em programas de mestrado profissional. Já teses de doutorado representam apenas 4,3% do total das produções acadêmicas publicadas na plataforma supracitada em 2020/2021.

Nestes dois anos de pandemia, as Regiões que mais produziram sobre EJA foram:

Gráfico 4 - Concentração de teses e dissertações realizadas em 2020 e 2021 publicadas no Catálogo da Capes



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações contidas nos trabalhos sobre as regiões em que foram produzidos

O Estado com maior produção foi a Bahia, com oito trabalhos, um deles tem a única tese encontrada; em seguida o Rio de Janeiro, com cinco dissertações; Espírito Santo com duas; Minas Gerais e Paraná com dois trabalhos publicados em cada Estado; e em seguida Distrito Federal, Paraíba, Piauí e Ceará com um trabalho publicado por Estado.

Dentre os 13 trabalhos publicados em 2020, apenas dois indicam o contexto da pandemia nas palavras-chave, e nenhum deles tem como palavra-chave formação de professores, ou termos correlatos. Já em 2021, temos apenas um trabalho destacando como palavra-chave a pandemia, e duas dissertações citando formação docente.

Todos os 23 trabalhos adotam a abordagem qualitativa de metodologia, e um opta pelo método dialético.

Abaixo apresentamos um resumo sobre os trabalhos analisados:

Tabela 1 - Resumo das publicações acadêmicas plataforma CAPES 2020/2021

| Descritores: eja AND pandemia | | |
|-------------------------------|----------------|-------------------|
| Ano | 2020 | 2021 |
| Número de Trabalhos | 13 | 10 |
| Mestrado Acadêmico | 5 | 5 |
| Mestrado Profissional | 7 | 5 |
| Doutorado | 1 | 0 |
| Estado | BA/RJ/MG/PR/DF | BA/ES/RJ/PB/PI/CE |
| Opção Metodológica | Qualitativa | |
| Dialética | 1 | 0 |

Fonte: Elaboração: própria autora com base nos dados colhidos na BTD - CAPES

Com o intuito de compreendermos os caminhos trilhados pelos pesquisadores em seus trabalhos, apresentamos a seguir o detalhamento acerca da produção identificada:

Quadro 1 - Detalhamento das publicações acadêmicas plataforma CAPES 2020/2021

| Autor | Título | Nível | Instituição |
|-------------------------------|---|-----------------------|--|
| 2020 | | | |
| Daniel Santos da Cruz | Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos –EJA interventiva do Distrito Federal. | Mestrado | Universidade de Brasília |
| Clenilso de Souza Vieira | O ensino de tópicos de eletromagnetismo na modalidade EJA a partir do estudo do consumo de energia elétrica. | Mestrado Profissional | Universidade Federal Fluminense |
| Marcio Serafim da Silva | Práticas de letramento e vínculos territoriais: uma pesquisa com estudantes da EJA, Ensino Médio. | Mestrado | Universidade Vale Do Rio Doce |
| Natalia Brasil da Silva | Educação em ciências em tempos de pandemia: perspectivas e possibilidades apontadas por professores da educação de jovens e adultos do município de Belford Roxo (RJ). | Mestrado | Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca |
| Silvany Silva Dos Santos | A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Gandu: saberes, práticas e inovação. | Mestrado Profissional | Universidade do Estado da Bahia |
| Luiz Carlos Cardoso | Recursos da linguagem visual para ensino-aprendizagem de frações no contexto do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos. | Mestrado Profissional | Centro Universitário Carioca |
| Josmaria Aparecida De Camargo | A juvenilização dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II e Médio. | Mestrado Profissional | Universidade Federal Do Paraná |
| Adna Santos Das Neves | Interlocuções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA - nível Fundamental I em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil. | Doutorado | Universidade Católica do Salvador |
| Carlos Antônio Rezende Filho | Algebrismo e o ensino de funções: uma proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos. | Mestrado Profissional | Universidade Federal De Uberlândia |
| Janaina Alves de Gois Santos | Ensino e aprendizagem de ciências por meio de projeto para deficientes intelectuais. | Mestrado | Universidade Estadual Do Paraná |

| | | | |
|--|---|-----------------------|---|
| Filipe Lima Rego | Desenvolvimento de modelos tridimensionais e de uma sequência didática para o ensino de sistema cardiovascular para alunos com deficiência visual. | Mestrado Profissional | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| Daniele Freire Procópio | Pedagogia decolonial educação de pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras: uma experiência na comunidade pesqueira de Ilha De Maré, Salvador, Bahia. | Mestrado | Universidade do Estado da Bahia |
| Newdith Mendonca Dias | Gestão de processos educacionais no sistema prisional: possibilidades de organização curricular para o atendimento pedagógico ao aluno do regime provisório. | Mestrado Profissional | Universidade do Estado da Bahia |
| 2021 | | | |
| Cristiani Castro do Lago | Currículo da EJA na socioeducação: construção colaborativa com sujeitos envolvidos com a medida socioeducativa de internação. | Mestrado Profissional | Universidade do Estado da Bahia |
| Maria do Socorro de Araújo Sousa e Silva | As produções dos gêneros discursivos/textuais bilhete, carta pessoal e carta aberta: um percurso escritor na EJA em aulas remotas. | Mestrado Profissional | Universidade Federal Da Paraíba |
| Debora Oliveira Mota Leal Pereira | As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua inglesa na escola pública: um desafio à formação docente. | Mestrado | Universidade do Estado da Bahia |
| Daniela Mendonca Delucas | Leitura do mundo e da palavra: desafios e possibilidades da EJA no contexto da Pandemia por Covid-19. | Mestrado | Universidade Federal do Espírito Santo |
| Elisangela Ferreira dos Santos de Mendonca | Adolescer na EJA: reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares. | Mestrado | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| Mackssaila Bezerra Gagliano da Silva | Processos formativos e tecnológicos: App-Learning Zuppa do Saber na formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos – EJA. | Mestrado Profissional | Universidade do Estado da Bahia |
| Adalgisa Maria de Oliveira | Matemática na tela: o desenho artístico como atividade mediadora do ensino da matemática no EJA. | Mestrado Profissional | Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano - Polo Profmat |
| Maria Claudia Mota Dos Santos Barreto | Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências. | Mestrado | Universidade Federal da Bahia |
| Fabíula Pecanha da Silva | Intersetorialidade nas políticas públicas: Educação de Jovens e | Mestrado | Escola Superior de Ciências da Santa Casa de |

| | | | |
|-------------------------|---|-----------------------|-------------------------------|
| | Adultos e assistência social em Presidente Kennedy- ES. | | Misericórdia de Vitória. |
| Luciane Teixeira Bastos | Proposta de atividades para tratar desvios ortográficos mais recorrentes na Educação de Jovens e Adultos. | Mestrado Profissional | Universidade Federal do Ceará |

Fonte: Elaboração própria autora

Para melhor compreensão dos estudos, buscamos identificar categorias de análise e, assim, apresentar os objetivos gerais, e o que eles buscam perscrutar.

a) Prática Pedagógica

Foram identificados oito trabalhos nesta categoria, quais sejam:

Santos (2021) em sua dissertação de mestrado apresenta como objetivo geral evidenciar como a aprendizagem por meio de projeto pode ser enriquecedora no ensino de ciências para deficientes intelectuais (DI), discentes que apresentam alteração no desenvolvimento cognitivo, comportamento adaptativo e socioafetivo. Não tem como foco a EJA em si, mas sim o aluno com DI. Contudo, foi desenvolvida em uma escola mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), que atua com EJA.

Bastos (2021) busca dar subsídio aos professores e alunos do 2º segmento da EJA para o processo de ensino e aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, por meio da disponibilização de um caderno pedagógico com questões a serem utilizadas em aula. O material foi elaborado após aplicação de testes diagnósticos com 18 alunos de turmas de 6ª a 8ª etapa. A autora cita que a Pandemia impactou na coleta de dados, mas este não é o ponto central da pesquisa.

O ensino de matemática para alunos da EJA é foco do trabalho de Rezende Filho (2020). O pesquisador estabelece como objetivo principal apresentar reflexões sobre o discurso pedagógico de Malba Tahan, acerca do algebrismo e seu combate, com o intuito de elaborar uma proposta didática que auxilie no conceito de função para turmas da 1ª etapa do 3º segmento de EJA. Devido à pandemia do Covid, o investigador não conseguiu desenvolver a proposta com os alunos, tendo que adaptar os procedimentos para professores da turma pretendida inicialmente.

Um dos poucos trabalhos que discutem EJA e pandemia é o de Delucas (2021). Nele a pesquisadora aponta como objetivo geral investigar como se caracterizam as práticas de leitura e de escrita, nas aulas de língua portuguesa, em turmas de 3º segmento da EJA, tendo como contexto desafiador o vivenciado pela COVID. A autora relaciona as lacunas identificadas no

processo de aprendizagem dos estudantes com a precariedade das suas condições de acesso às aulas remotas.

Mesmo não sendo em EJA, Pereira (2021) aborda o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino de língua inglesa em escolas públicas da Bahia. Ela debate, a partir deste objetivo, como essas TDICs são abordadas em sala de aula, o papel da formação para melhor uso destas tecnologias por parte dos professores, entre outros. Destacou que, mesmo no contexto pandêmico, não é dada a devida importância a estes recursos pedagógicos. Entre os resultados obtidos, destaca-se a baixa adesão ao ensino remoto por precariedade estruturais, e de formação.

Silva (2020) traz o debate sobre letramento em turmas de EJA do 3º Segmento no contexto da pandemia. O objetivo central da sua investigação é compreender as correlações entre práticas de letramento, protagonizadas por estudantes da EJA, e os vínculos territoriais que se apresentam na constituição destas práticas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e pelo grupo de *WhatsApp* da turma, criado para fins pedagógicos durante a pandemia. Faz ainda um alerta sobre o fortalecimento das desigualdades que atingem o sujeito da EJA devido à pandemia.

Proporcionar que o aluno de EJA, estudante da 3ª etapa do 3º segmento, aprenda a calcular o consumo de energia elétrica dos eletrodomésticos a partir dos dados de potência descritos nos próprios equipamentos, e do tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo mensal de energia em suas residências, é o objetivo apresentado por Vieira (2020) em dissertação de mestrado profissional. Sobre a pandemia, o autor apenas esclarece que os dados foram levantados em julho de 2020, já enfrentando as determinações de distanciamento social.

Outro trabalho que destaca o uso de tecnologias como potenciais ferramentas na prática pedagógica é o apresentado por Cruz (2020). O objetivo do seu estudo foi compreender como as tecnologias podem ser incorporadas à prática pedagógica intencionada, para dar respostas às demandas educacionais e potenciais específicos de aprendizes do 2º segmento da EJA interventiva do DF. Com relação aos efeitos da pandemia sobre sua dissertação, o autor esclarece que adaptou a coleta de dados devido ao cenário imposto pelo COVID-19.

Neves (2020), a única tese encontrada durante a revisão, estuda as interlocuções entre prática educativa e mundo do trabalho na EJA – 1º segmento em duas escolas de Salvador. Igualmente, nesse estudo a pandemia aparece apenas como determinante à adaptação da coleta de dados.

b) Sociedade e cultura

Agrupadas nessa categoria foram encontradas duas dissertações.

A dissertação de Barreto (2021) busca compreender as trajetórias de mulheres da, e na EJA, e suas repercussões no enfrentamento às situações de violência. Quanto à pandemia, a autora aborda o assunto para explicar que precisou adaptar a coleta de dados face a este cenário.

Identificar os conhecimentos e práticas incorporados ao currículo escolar que colaboram na preservação dos saberes da comunidade Pesqueira de Ilha de Maré em Salvador – BA foi o objetivo da pesquisa de mestrado de Procópio (2020). Os sujeitos da pesquisa são pescadores (as) estudantes de EJA na escola dessa comunidade. O foco é debater a necessidade de uma educação contextualizada para estes sujeitos. Neste estudo a pandemia não é ponto central, sendo apenas destacada para explicar os procedimentos de coleta de dados face a este cenário.

c) Políticas Públicas

Nesta categoria encontra-se a dissertação de Silva (2021) que objetiva identificar a intersetorialidade das políticas públicas de EJA e de Assistência Social no município de Presidente Kennedy – ES, especificamente no que tange a percepção dos gestores sobre esta questão. A pesquisadora salienta que o trabalho foi desenvolvido durante o contexto desafiador de eleições e da pandemia, sendo esta última apresentada apenas para justificar a forma de coleta de dados.

d) Juvenilização

Abordaram essa temática dois trabalhos. O de Camargo (2020) tem por objetivo investigar os fatores que contribuem para a migração dos jovens para Educação de Adultos no período noturno. Já Mendonça (2021) busca identificar quem são esses jovens de 15 a 17 anos que ingressam na EJA e quais as circunstâncias que promovem esta migração. A COVID-19, nas duas pesquisas, não é foco, e é citada apenas para esclarecer alguns procedimentos adotados face ao cenário de crise sanitária.

e) Gestão Escolar

Analisar as ações da gestão escolar que dinamizam e impulsionam a EJA é o que Santos (2020) aponta como objetivo central de sua dissertação. Em seu trabalho, além da adaptação de procedimentos, o assunto ganha espaço no 5º capítulo no qual ela discorre sobre os desafios que a gestão escolar enfrenta na EJA em tempos de pandemia.

f) Ensino e Aprendizagem

Nessa categoria destacaremos as dissertações que buscaram produzir em seu processo investigativo atividades que evidenciem o potencial de aprendizagem do sujeito de pesquisa.

Silva (2021) tem como foco alunos da 8ª etapa – 2º Segmento e as aulas remotas. Seu objetivo foi a produção de bilhetes, carta pessoal e carta aberta, partindo do mais simples até se chegar a uma escrita mais formal, estimulando a função social dos instrumentos. Apesar de destacar a questão das aulas remotas no título do trabalho, a autora, posteriormente, justifica que a escolha por esta forma de ensino se deu apenas pelas restrições impostas pela pandemia.

O trabalho de Rego (2020) parte da constatação de que são poucos os deficientes visuais matriculados em EJA, e aponta como possível causa a ausência de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem. Objetiva estabelecer um processo educacional por etapas, no qual seja possível assentar novos conhecimentos a partir da identificação da estrutura cognitiva dos educandos. Nos encontros realizados, trabalhou com modelos 3D, porém ressalta que devido a COVID-19 não pôde aplicar a sequência didática planejada.

Oliveira (2021) objetivou investigar em quais aspectos o ensino da matemática, mediado pelo dinamismo do desenho artístico, pode agregar conhecimento e motivação aos alunos de EJA a respeito da matemática. A autora, após constatar qualitativamente as habilidades adquiridas pelos educandos, conclui que a interdisciplinaridade entre matemática e desenho contribuem para aprendizagem dos alunos de EJA. Coloca como ponto dificultador reunir os alunos presencialmente devido à pandemia.

Cardoso (2020) investigou situações didáticas com ênfase no uso da linguagem visual em atividades de apoio às estratégias de aprendizagem de frações para habilitar, compreender e aplicar conceitos de frações no dia a dia. O autor promoveu atividades práticas com alunos do 2º segmento antes da pandemia. Devido às restrições de acesso dos estudantes, decorrente da crise sanitária, o foco da pesquisa foi direcionado aos professores.

g) Currículo

Os dois trabalhos dessa categoria discutem o currículo na socioeducação. Dias (2020) preocupa-se com a organização curricular para os alunos do sistema prisional. Traz como objetivo geral identificar contribuições legais que possam organizar a aprendizagem dos alunos no regime provisório, considerando que o preso dessa normativa tem sua condição de transitoriedade curta na unidade prisional. Diz também que sua pesquisa visa subsidiar a

organização curricular deste tipo de oferta. Não cita a pandemia, já que defendeu seu trabalho em março de 2020.

Lago (2021) busca construir uma proposta de matriz curricular de saberes, com temáticas contemporâneas, interdisciplinares e contextualizadas para a socioeducação de escolas municipais de Salvador. Além da matriz curricular, a pesquisa também produziu uma proposta de formação em currículo. A pandemia foi citada apenas para justificar a ressignificação dos instrumentos de atuação.

h) Processos formativos

Catalogamos nessa categoria duas pesquisas. A investigação de Silva (2021), intitulada de Processos formativos e tecnológicos: *App – learningZuppa* do Saber na formação continuada de professores na EJA, tem por objetivo compreender como esse *app* mobiliza o aprendizado na formação continuada dos professores de EJA, através dos seus bancos de dados sobre EJA. A autora concluiu que a formação não estava atrelada às reais necessidades dos docentes, e enfatiza a necessidade de formação por meio do diálogo com dispositivos tecnológicos, visto o cenário pandêmico com o qual fomos surpreendidos.

A dissertação de Silva (2020) foi intitulada Educação em ciências em tempos de pandemia: perspectivas e possibilidades apontadas por professores da EJA do Município de Belford Roxo (RJ). Silva (2020, p. 18) norteou sua pesquisa pelo seguinte questionamento: “Como a experiência docente na EJA, no atual contexto de pandemia de COVID-19, pode auxiliar na construção de possibilidades de ação e reflexão de abordagens, com foco em conteúdos científicos, para esta modalidade?” E por objetivo geral estabeleceu: “Contribuir com as discussões sobre as principais mudanças apontadas por docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos no período pós-pandemia, e no tocante a abordagens utilizando conteúdos científicos. A discussão proposta pela pesquisadora é a que mais se aproxima da problemática da nossa pesquisa, já que se concentra em como a pandemia desencadeou processos formativos a partir das experiências inéditas vivenciadas pelos docentes.

É importante ressaltar que, da totalidade de trabalhos analisados, apenas sete colocam o contexto da pandemia como ponto a ser investigado em suas pesquisas, e os outros, o que representa 70% dos trabalhos, apenas adaptaram a forma de coleta de dados devido a COVID-19.

Podemos inferir que muitas das pesquisas já estavam em curso, o que dificultou a inserção desta variável nos projetos.

Os trabalhos que diretamente tratam das implicações impostas à EJA devido o COVID-19 são cinco, o que representa 21,7% do total analisado. Destes, um (SANTOS, 2020) fala em suas conclusões sobre os desafios enfrentados pela EJA na pandemia, mas o escopo da pesquisa gira em torno da gestão escolar.

No que se refere a formação de professores em tempos de pandemia, verificamos três trabalhos, dos quais um não está relacionado à EJA, e tem como debate central a aprendizagem dos alunos.

Uma pesquisa denominada O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos No Brasil - A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998, coordenada por Sérgio Haddad e publicada em 2000 já alertava que:

Há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços de discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, sendo fundamental considerar nestes espaços a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos. (HADDAD, 1994, p. 11)

Esse mesmo estudo também adverte para a necessidade de pesquisas que tenham impacto efetivo nas práticas educativas da EJA.

Assim, após análise das pesquisas supracitadas, influenciados pelo pensamento de Galvão (2019) citada no início deste tópico, compreendemos que este trabalho contribuiu para o debate sobre as urgências da EJA.

3.3.2 *Artigos em periódicos*

Compreendendo a importância de um levantamento que abarque o maior número de produções científicas possíveis, convencionou-se a incursão pela busca de artigos científicos que dialogassem com a temática deste estudo.

A busca foi realizada na Plataforma de Periódicos da CAPES e pela plataforma *Google Acadêmico*. Usamos como descritores nessa sondagem os mesmos usados no levantamento de teses e dissertações: EJA e pandemia. Quando restringíamos a busca incluindo o descritor “formação de professores”, os artigos já estavam contemplados na pesquisa com descritores mais amplos. Quando buscamos filtrar ainda mais o resultado, indicando o dispositivo de busca “autoformação de professores” ou apenas “autoformação”, nenhum artigo resultava nas buscas.

O recorte temporal da busca ocorreu de março de 2020 a junho de 2022. Contudo, os artigos publicados em 2020 não se alinhavam tematicamente com este trabalho. Alguns tinham

sido submetidos em 2019, quando a pandemia ainda não era uma realidade no Brasil. Já em 2021 foram identificados seis artigos e, em 2022, quatro produções.

Cabe mencionar que a plataforma da CAPES, busca em vários outros repositórios os trabalhos que menciona. Sendo assim, a plataforma *SCIELO BR – Scientific Electronic Library Online* Brasil, comumente usada pelos acadêmicos brasileiros, é contemplada. No quadro descritivo que se segue, indicaremos em detalhes a informações descritas acima.

Quadro 2 - Artigos publicados em periódicos de 2020 a 2022 segundo os descritores EJA e PANDEMIA

| Título | Autor | Revista/Ano | Fonte |
|--|---|--|------------------|
| Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem | Bolfe, M., & Portilho, E. M. L. | Revista Diálogo Educacional, 22 (72). 2022. | CAPES |
| Os desafios do ensino de matemática no contexto da pandemia da COVID-19: um olhar para a educação de jovens e adultos | Costa, F. D. da; GONZAGA, A. E. de S. | Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 5, 2022. | CAPES |
| Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota | Silva, J. L. da, & Barbosa, C. S. | ETD - Educação Temática Digital, 24(1), 14–31.2022 | CAPES |
| Narrativas de Estudantes da EJA no contexto da pandemia da COVID-19: reflexões a partir do olhar freiriano | Sousa, G. dos S., Santos, J. de O. S., & Júnior, A. S. C. | Revista Educação E Ciências Sociais, 4(7), 170-191. 2021 | Google Acadêmico |
| A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal | Teer, J. V., Reis, J. T. & Gonzaga, J. L. A | EJA em debate, v. 10(18) – 2021 | Google Acadêmico |
| A educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de isolamento social: desafios e limitações sob a ótica dos professores | Lacerda, L. S.; Santos, P. K & Silva, M. C. M. | Humanidades e Inovação. v. 8 n. 55.2021 | Google Acadêmico |

Fonte: elaborado pela autora

Em seu artigo, Bolfe e Portilho (2022) debatem acerca do resultado promovido pela realização de um curso de formação continuada para professores de EJA durante a pandemia, cujo foco da ação formadora se desdobrava sobre três eixos: interação, criatividade e aprendizagem.

A formação foi organizada em três encontros, com duração de 1h30min cada, nos quais foram trabalhadas as seguintes temáticas: educação digital; currículo e avaliação; e, educação

digital e o processo ensino aprendizagem. Como resultado, os autores apontaram a possibilidade de diversificação da prática devido os vários aplicativos apresentados pelos palestrantes durante os momentos de formação.

Costa e Gonzaga (2022) objetivam debater os desafios enfrentados pelo professor de matemática de uma turma de 2º segmento de EJA e por seus alunos, no processo pedagógico da disciplina durante a pandemia. O estudo aponta que as dificuldades foram enfrentadas com o uso de variadas formas de interação do professor com seu aluno, com destaque para o uso de material impresso e comunicação mais efetiva, via aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Em suas considerações destaca a necessidade de uma formação adequada aos professores de EJA.

Por sua vez, Barbosa e Silva (2022) analisam as potencialidades e os limites da prática pedagógica mediada por tecnologia durante a pandemia. A escolha de se realizar o estudo na EJA se dá pelas hipóteses levantadas pelos pesquisadores, de que os alunos deste segmento teriam menos acesso, e maior dificuldade, com as condições tecnológicas necessárias. Os autores desenvolvem seu debate dialogando com o que é estabelecido para a prática pedagógica e as condições sociais, estruturais e educacionais dos sujeitos. Mesmo não sendo o foco do estudo, os dados mostram que os professores perceberam o momento desafiador com uma oportunidade de aprendizagem. O estudo também aponta a necessidade de uma formação adequada aos professores.

O artigo de Junior, Sousa e Santos (2021) parte das narrativas de alunos da EJA, para mostrar o papel que a afetividade entre professor e aluno representou neste período de aulas remotas provocadas pela pandemia. Os autores apontam para a “necessidade de a sala de aula ser um espaço humanizador de diálogo e escuta, propiciando acolhimento” (IBID, p. 1)

Gonzaga, Reis e Teer (2021) buscam o debate entre as estratégias empreendidas por uma escola de EJA de Porto Alegre e as condições disponibilizadas pela secretaria de Educação da cidade. Eles concluem que, apesar dos esforços dos professores em diversificar a prática pedagógica, com a atual política que inviabiliza a EJA, grandes avanços não são possíveis. Também ponderam ser urgente uma ação governamental que promova formação, e inclusão digital.

Dos artigos analisados, destacamos o trabalho de Lacerda, Santos e Silva (2021), por buscarem compreender as percepções de professores de EJA que atuavam, em 2020, nas escolas de EJA da RA Estrutural, espaço social desta pesquisa. Como na RA só duas escolas ofertavam

EJA²⁵, assim os professores do CEF Esperançar também participaram da pesquisa empreendida pelas autoras.

É válido destacar que duas das escritoras eram minhas colegas de atuação na EJA do CEF Esperançar. Contudo, o estudo realizado entre junho e julho de 2020, antes mesmo de qualquer medida oficial ter sido anunciada, pretendia refletir acerca dos desafios impostos à modalidade na situação de pandemia, e as possibilidades de superação. Baseadas na percepção dos professores do que seria atuar no contexto social inédito provocado pela pandemia, as autoras prospectam algumas situações, que podemos discutir nesta pesquisa, quais sejam: necessária formação dos professores, necessidade de repensar a prática, entre outros.

3.4 Os itinerários desta investigação

Ao principiar como pesquisadora iniciante pelo PPGE no curso de mestrado, tinha convicção dos caminhos que eu queria, e iria trilhar. Contudo, à medida que os processos de orientação, leitura e estudo iam acontecendo, uma nova visão sobre o objeto de estudo ia se constituindo.

Vários desafios foram sendo agregados a esse processo: gravidez, pandemia, interrupção das aulas na Universidade e nas escolas públicas, licença maternidade, trancamento de semestre²⁶, volta aos estudos com um bebê, entre outros.

Se por um lado estes desafios se apresentaram como dificultadores do processo, por outro possibilitaram ajustes na trajetória de pesquisa que, na nossa percepção, podem contribuir de maneira mais efetiva para a EJA e seus atores.

Assim migramos de uma trajetória que vislumbrava a criação de encontros formativos a partir das necessidades apontados por educadores da EJA do CEF Esperançar, para uma que visa identificar o processo formativo desencadeado a partir dos desafios impostos ao educador de EJA, durante a pandemia Covid 19.

Um novo delineamento da pergunta de pesquisa, assim como objetivos e texto, foi necessário. Assim como o levantamento de teses e dissertações apresentado na seção anterior. Se antes tínhamos um recorte temporal de cinco anos (2015 a 2019), com 22 trabalhos analisados, nesta nova perspectiva temos um recorte temporal menor (2020 a 2021), mais

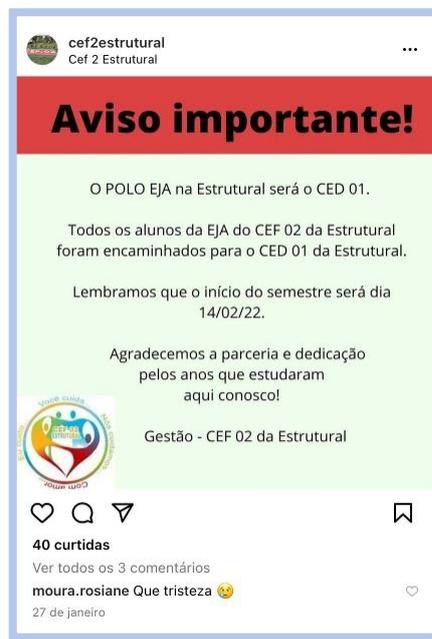
²⁵ Abordaremos no decorrer desse texto sobre o fechamento de uma das escolas em 2022.

²⁶ Na UnB a licença maternidade é tratada como trancamento do semestre. No meu caso, tive que trancar dois semestres, pois tive neném exatamente no meio do semestre letivo, e a licença terminava no meio do semestre seguinte.

trabalhos para analisar, 24 no total, e uma necessidade de investigação mais aprofundada das teses e dissertações produzida sobre EJA.

Com este novo caminho traçado, já em construção avançada, no momento em que estávamos desenvolvendo os procedimentos para ida à campo, uma vez que o 1º semestre letivo de 2022 das escolas públicas do DF se iniciaria em 14/02, em 27/01/2022, pela rede social *Instagram* do CEF Esperançar da Estrutural, tomo conhecimento do encerramento das atividades de EJA nesta escola, através do *post* citado abaixo:

Figura 3 - Post de aviso sobre encerramento da EJA à comunidade escolar



Fonte: [instagram.com/@cef2estrutural](https://www.instagram.com/@cef2estrutural)

Um misto de sentimentos me atingiu. Primeiro, uma profunda tristeza e angústia pelo fato de termos o fechamento de escolas noturnas em comunidades carentes como a Estrutural. Depois, por pensar como isso atingiria aos alunos e professores.

Todavia, o *post* tinha um ar tranquilizador quando avisava que “todos os alunos da EJA do CEF Esperançar da Estrutural foram encaminhados para o CED Conquistar da Estrutural.” Compreendi assim, que haveria apenas a migração de espaço físico e que assim sendo, não haveria grande impacto, pois as escolas são muito próximas – 1 km de distância uma da outra, aproximadamente.

Outro receio me abateu, em ter que refazer o texto que já estava feito. Como bem detalhado no capítulo 1, fui em busca do mestrado motivada pelas experiências vividas no CEF Esperançar e com o objetivo de fazer algo pela escola, e sua comunidade escolar.

No mesmo instante conversei com minha orientadora e concluímos que não seria necessário mudar o texto, pois o estudo tem como sujeito principal o professor que atuou durante a pandemia, na EJA, nos anos de 2020 e 2021 no CEF Esperançar.

Havendo um entendimento da minha parte que, assim como os alunos, todos os professores seriam transferidos para o CED Conquistar, eu apenas teria que citar, neste texto, o fechamento da escola e a migração dos professores.

Não satisfeita em apenas ler o *post*, para melhor entender o que estava acontecendo, telefonei para um professor que estava atuado na escola, com o qual trabalhei em todos os anos que estive lá.

Em seu relato havia nuances de indignação pelo ocorrido, e de impotência. Indignação porque, segundo ele, todos foram pegos de surpresa por meio de um *e-mail* da direção no fim das férias coletivas, avisando sobre o encerramento da EJA e da não garantia de lotação²⁷ no CED Esperançar. O fato de terem sido avisados em período de férias impossibilitou uma ação de resistência coordenada entre professores e alunos; e de impotência por, apesar de tentarem resistir, não conseguiram ir contra o sistema, restando aceitar as condições impostas pela SEEDF.

Isto posto, dos 19 professores efetivos que atuavam no CEF Esperançar noturno, apenas quatro conseguiram permanecer no CED Conquistar da Estrutural. Lotados no CED Acolher do Guará, ficaram seis professores, e cinco fizeram concurso de remoção para outras escolas e outras Regionais de Ensino. Além de dois professores que se aposentaram²⁸.

Cabe explicar que todos os anos a SEEDF publica edital para concurso de remoção interna e externa. No concurso interno apenas ocorre a troca de escola, com permanência na Regional. No externo há a troca de Regional e, conseqüentemente, de escola. A contagem de pontos é feita baseada no tempo de SEEDF, cursos/formação e cargos exercidos na SEEDF.

As vagas disponibilizadas são identificadas por turno, Regional e escola. Assim, o professor sabe a disponibilidade, ou, como convencionou-se chamar no DF, conhece a carência que existe na sua Regional, bem como as vagas ofertadas nas Regionais externas.

Para melhor compreensão, é oportuno destacar que a pulverização dos professores foi provocada não só pelo fechamento da escola, como também pela diminuição da oferta de turmas

²⁷ Na SEDF, chamamos de lotação a vaga ocupada em determinada escola. Esta pode ser definitiva, após concurso de remoção interno, ou provisória.

²⁸ É importante destacar que o total de professores indicados no início do parágrafo, e a informação sobre a aposentadoria de dois professores foi coletada pela preciosa colaboração de um professor que encabeçou o movimento de resistência. Após me informar quem estava atuando no CEF Esperançar em 2021, telefonei para todos os professores que não consegui encontrar pessoalmente. Mas esses dados serão apresentados em detalhes logo mais no texto.

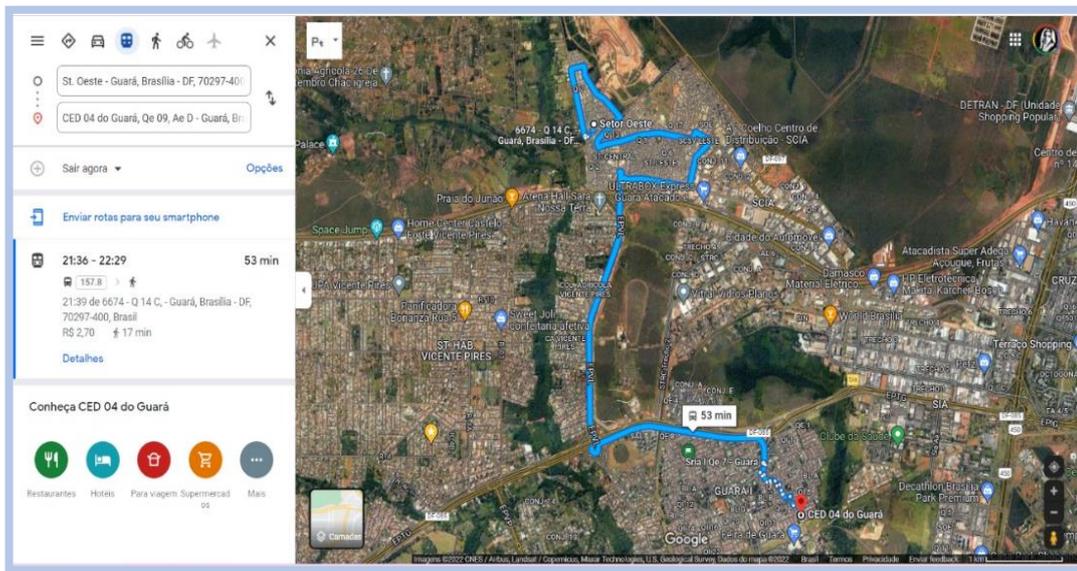
no CED Conquistar, que até 2021 atendia apenas Ensino Médio regular e EJA 3º segmento. Assim como pelo fechamento de turmas oriundas do CEF Esperançar da Estrutural²⁹.

Nesse complexo emaranhado de decisões que contribuem para o desmonte da EJA no DF, além dos professores, outro elo da corrente – e talvez o mais frágil, foi atingido: o aluno. Muitos estudantes não tiveram a matrícula no CED Conquistar garantida, obrigando alguns a estudar no CED Acolher do Guará, a outra escola polo de EJA da Regional³⁰.

Isso me recordou o que já havia minuciado neste texto, quando em 2009 a escola em que trabalhava (CEF Iniciar do Guará) encerrou suas atividades em EJA com o discurso de promover uma melhor condição de estudos ao discente, ao transferi-los para o CEF Esperançar da Estrutural já que, em sua quase totalidade, eram moradores daquela RA.

O relato feito por meus amigos professores durante nossas conversas informais, revelaram uma repetição de modelo já entendido como não adequado: novamente, alunos da EJA, trabalhadores, obrigados a sair de seu bairro, enfrentar, a depender do endereço do educando, até 20 km para ter acesso ao estudo.

Figura 4 - Trajeto Setor Oeste - Cidade Estrutural para CED Acolher - Guará



Fonte: Google Maps

A imagem do trajeto da Figura 4 é uma captura de tela de uma consulta que realizei no *Google maps*, que demonstra o percurso feito por um aluno que mora no Setor Oeste da Estrutural, para chegar no CED Acolher do Guará, utilizando o transporte escolar ou público.

²⁹ A oferta de turmas é feita sempre baseada no número de alunos do ano letivo atual. Contudo, as características de 2020 e 2021 são muito diferentes, o que pode ter combinado para o erro no plano de oferta.

³⁰ Entre os anos de 2020 e 2021 foram fechadas quatro escolas na Regional do Guará.

Nessa situação hipotética³¹, mas que representa um contexto real, o aluno terá que percorrer cerca de 20 km para chegar à escola, gastando para isso, aproximadamente, 60 minutos. Isso representa uma questão desafiadora para permanência do aluno na escola, visto a realidade socioeconômica vivenciada pelos estudantes.

Já debatemos no Capítulo 1 a importância de hábitos simples, como por exemplo, tomar um banho antes de ir para a escola e, após um dia exaustivo de trabalho, poder descansar uns minutos antes de começar o turno de estudos. Tendo que fazer este percurso, o aluno trabalhador terá, em alguns casos, que optar entre ir de transporte pública, e chegar na hora do turno escolar, ou realizar hábitos básicos, mas extremamente importantes, para revigorar as forças e assim usufruir com maior disposição dos estudos.

Outro público fortemente afetado é o dos idosos, que pelas condições naturais são menos resistentes a situações que promovem o cansaço, a exemplo do deslocamento citado.

Arroyo (2017, p. 35) indaga sobre as ações de governo a respeito das escolas de EJA da periferia. Ele questiona “o descaso com as escolas públicas, como com a EJA nas periferias, não é um sinal do descaso do estado com as periferias, com os trabalhadores empobrecidos?”. Ele afirma que “a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres” (ARROYO, 2017, p.35).

Diante do exposto, identificado o cenário real, parti para o campo.

4 A CONQUISTA DE IR A CAMPO

Para pesquisar nas escolas da SEEDF é necessário cumprir algumas exigências. A primeira é solicitar autorização para pesquisa na subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, EAPE. O processo consiste em encaminhar uma ficha de requerimento cedida pela Instituição, juntamente com a carta de apresentação da orientadora, e o projeto de pesquisa. Com toda a documentação enviada, em 23/02/2022, recebo por *e-mail*, o memorando N° 08/2022 – EAPE (Anexo C) o qual, remetido à Regional de Ensino do Guará, informava sobre a autorização para realização desta pesquisa nas escolas daquela Regional.

No mesmo dia me dirigi à Regional para apresentar o memorando. Ao chegar na Unidade de Unidade de Educação Básica (Unieb), outras exigências foram requeridas. Agora eu teria que encaminhar para o setor de estágio remoto desta Unidade, além dos documentos

³¹Coloca-se como situação hipotética porque não sabemos onde moram exatamente os alunos da Estrutural que estão matriculados no CED Acolher do Guará. Contudo, pela experiência com a comunidade, sabemos que esta é uma rota real de muitos deles.

enviados à EAPE, o memorando, minha identidade e a declaração de aluna regular da Universidade.

Junto com a documentação fiz um breve relato da minha pesquisa e expliquei que devido ao fechamento da EJA no CEF Esperançar da Estrutural, eu precisaria visitar três escolas: CEF Esperançar da Estrutural, CED Conquistar da Estrutural e CED Acolher do Guará. As duas últimas para identificar os professores que atuavam no CEF Esperançar nos anos de 2020 e 2021, e aplicar aos voluntários, o questionário, bem como realizar algumas entrevistas. E no CEF Esperançar para recolher dados referentes a matrícula, evasão, número de professores, entrevistar os gestores, entre outras informações relevantes.

No dia 28 de fevereiro recebi um *e-mail* solicitando que enviasse o questionário e o roteiro das entrevistas.

Após alguns alinhamentos, encaminhamos conforme solicitado no dia 03/03/2022 a documentação exigida.

Em 08/03/2022, sem ainda nenhuma resposta da Regional, resolvi fazer contato novamente com o professor que informara sobre a migração dos docentes do CEF Esperançar, pois, durante uma de nossas conversas, ele comentou sobre um grupo de *WhatsApp* criado só com os professores que atuaram no CEF Esperançar em 2021, para fazer frente ao fechamento da EJA.

Assim, o consultei sobre a possibilidade de informar aos professores sobre a minha pesquisa e sobre a oportunidade de eu contar com a colaboração deles. Pensei nessa ação como uma sensibilização prévia. Ele se mostrou muito favorável, pediu para lembrá-lo de mandar a mensagem no dia seguinte.

Conforme solicitado, dia 09/03/2022, enviei a mensagem lembrando-o. Neste mesmo dia, recebi por *e-mail* a autorização para, de fato e de direito, ir a campo.

O *e-mail*, sem nenhum documento anexo, informava que minha documentação fora encaminhada para as Unidades de Ensino, e informava os contatos telefônicos, *e-mails* e endereços das escolas. Solicitava que eu contatasse as unidades para realizar os acertos de início da investigação.

Como tenho proximidade com os gestores do CEF Esperançar e do CED Acolher, por ter trabalhado nessas escolas até a saída para realizar o mestrado, liguei imediatamente para os diretores de ambas.

Com a gestora do CEF Esperançar consegui falar de imediato e agendei visita para o dia seguinte, 10/03/2022 (quinta-feira) às 18h30min, data e horários escolhidos por ela.

Com o diretor do CED Acolher, após três tentativas de ligação telefônica sem sucesso, encaminhei mensagem pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, solicitando retorno.

Porém, ansiosa por coletar os dados, tentei contato por ligação telefônica com a vice-diretora, com a qual consegui falar. Expliquei o motivo do contato, perguntei se recebera a documentação da Regional e, mesmo me informando que não sabia ainda do encaminhamento da minha pesquisa pela Regional, disse que eu podia ficar à vontade para ir à escola quando precisasse. Informou-me os nomes dos coordenadores do noturno, e seus contatos.

Em seguida, recebi a ligação do diretor do CED Acolher para quem expliquei a necessidade de agendar um horário para apresentar a autorização de pesquisa e, assim, iniciar a investigação com os professores egressos do CEF Esperançar lotados na escola sob sua gestão. De maneira muito solícita, agendou nosso encontro para o dia 14/03/2022 às 19h.

4.1 Registros oficiais do campo de pesquisa

No dia 10/03/2022 (quinta-feira), conforme agendado com a Diretora do CEF Esperançar, munida da autorização emitida pela EAPE, do *e-mail* enviado pela Regional do Guará, tópico guia de entrevista, relação dos dados quantitativos a serem coletados, caderno, caneta e celular com bateria totalmente carregada para realizar as gravações, retorno à escola que me inquietou a ir em busca de mais conhecimento.

Tudo muito familiar, mas ao mesmo tempo diferente. O sentimento de pertença já não existia. Compreendi que faltava o que outrora me fazia pertencente: o noturno, a EJA, os jovens e adultos professores e estudantes.

A curta trajetória entre o estacionamento e a sala da direção proporcionou-me encontros com pessoas queridas da secretaria e da portaria. Entre abraços e perguntas de como ia a vida, outra indagação se colocava: “o que você veio fazer aqui?”. Como se dissessem, você é da EJA, que já não existe mais aqui.

Como muito cuidado, falei da tristeza que senti com o fechamento da modalidade, e do objetivo da pesquisa, já respondendo as suas indagações. Aproveitei para sensibilizar o colega da secretaria quanto às necessidades desta investigação, pois sabia que seria alguém de ajuda futura.

Assim, me dirigi à sala da diretora para iniciar minha coleta de dados. Apesar do foco serem os professores, decidimos entrevistar a diretora e não só solicitar dados quantitativos, para termos a visão da pergunta de pesquisa pela perspectiva de quem está gerindo o processo. Gaskel (2008, p. 68) colabora dizendo que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar

opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.”

Segundo esse autor (2008, p. 70), “[...] não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas [...], ressalta que [...] o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes.” Assim, pensando também nas possíveis repercussões sobre o fechamento da escola na coleta de dados, ouvir a diretora foi uma decisão de dar voz a quem esteve, desde o início, na condução do processo de gestão das aulas remotas e de encerramento das atividades de EJA na escola.

Apesar de já termos uma relação profissional, já que trabalhei sob sua gestão por três anos aproximadamente, aquela relação protocolar que acabara de se instaurar: entrevistadora x entrevistada não me deixou muito à vontade.

Em um primeiro momento a relação de familiaridade (BOURDIEU, 1997) *versus* um protocolo a ser implementado atrapalhou-me. Ao migrarmos da conversa informal inevitável (já que se passaram dois anos e meio desde que saí da escola, saber primeiro as novidades vividas nesse tempo é comum num reencontro), no qual eu estava super a vontade, para a formalidade da entrevista, a desenvoltura não foi a mesma. Assim, após explicar o objetivo da pesquisa, citar as mudanças de rumo, a necessidade dos dados sobre professores e matrículas, no momento de realizar a primeira pergunta, titubeei. Esqueci coisas simples como ligar o gravador e abrir o caderno. Ao passo que quis fugir, como alerta Bauer e Gaskell (2008, p. 83), da formalidade de fazer a pergunta lendo, e buscar fazê-las de forma narrativa, como orienta Schütze (1983), no entanto, me perdi no protocolo.

Para amenizar este desconforto, parei, pedi desculpas à entrevistada, descontraidamente justifiquei aquele embaraço por ser aquela a primeira investida formal da coleta de dados, perguntei se poderia gravar, usando a justificativa dada por Bauer e Gaskell (2008, p. 82) que seria “uma ajuda à memória”. Retomei a entrevista de maneira mais leve e usando a familiaridade a meu favor.

Os dados quantitativos sobre número de alunos matriculados durante a pandemia, evasão, aprovação e número de professores efetivos e temporários que atuaram na EJA nos anos de 2020 e 2021, a gestora solicitou que requeresse via *WhatsApp* para ela solicitasse ao secretário escolar, e ao supervisor administrativo.

Sobre a adesão dos alunos entre as atividades impressas e as aulas remotas, apesar de não apresentar nenhum levantamento formal, a entrevistada, sem titubear afirmou que as atividades impressas tiveram mais adesão devido a carência de acesso aos meios tecnológicos para acompanhamento das atividades *on-line*. Relato que ratifica os dados e análise

apresentados nesta dissertação na página 21. Nicodemos e Serra sobre a instauração de aulas remotas na EJA afirmam:

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

A diretora citou, ainda, que os estudantes não tinham interesse, pois durante algumas incursões pelo bairro, ao encontrar com alunos do noturno e conclamá-los a buscarem as atividades, muitos afirmavam que só voltariam pós-pandemia. “Eles não tinham vontade... Não queriam se esforçar”, relata a diretora. Esse relato me provoca a pensar no real motivo pelo qual os estudantes de EJA desistiram dos estudos. Esta situação também é abordada por Nicodemos e Serra que afirmam:

As especificidades da EJA não foram atendidas, seja pela falta de sensibilidade em relação ao momento de crise que todos viviam, seja pela incompreensão de que atividades escolares não mediadas por relações presenciais, realizadas em condições impróprias e através de aparelhos inadequados, poderiam ser mais desestimuladoras que garantidoras de direito. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 885)

Diante desta visão da entrevistada, conhecendo a realidade da comunidade escolar, e tendo, conforme Bourdieu (2008), informação prévia do contexto social que atinge esta comunidade provocada pela vivência de mais de nove anos com a mesma, improvisei uma intervenção, indagando a respeito das estratégias pensadas para lidar com a realidade relatada. O autor diz que:

é esta informação prévia que permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apoiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente. (BOURDIEU, 2008, p. 700)

A informante parou por alguns segundos, lembrando as ações implementadas, e respondeu de maneira menos assertiva que nas questões anteriores: “colocamos carro de som, eu participo de todos os grupos da cidade e postei neles, os blogueiros da cidade fizeram postagem, fui na casa deles...”. Após outra pequena pausa, acrescentou: “a gente ligava, mas muitos voltaram para as suas cidades e agora que estão voltando pra cá.”

Acrescentou que, mediante uma parceria estabelecida com o ministério Público do Trabalho - MPT e o Sindicato dos professores das escolas públicas do Distrito Federal – Sinpro-DF³², a escola recebeu 100 *tablets* que foram divididos entre os alunos. Sobre isso destacamos o seguinte trecho: “Eu dividi proporcionalmente para cada turma e para o noturno. Então tiveram alunos que receberam o *tablet* e nunca entraram na plataforma e ficaram com o *tablet*.”

Já vimos neste texto, e na própria fala da entrevistada, que a questão do acesso não se restringia apenas ter o equipamento, mas envolvia um conjunto de questões sociais que afetaram o estudante da EJA. Nicodemos e Serra denunciam o aprofundamento do descaso das elites econômicas com os trabalhadores mais pauperizados durante a pandemia, e a consequente “invisibilidade da EJA nas políticas educacionais durante o período de distanciamento social”, por ser este sujeito marginalizado que compõe as salas de aula da EJA. Assim, indagam [...] como atingir os educandos [...] se são esses os que mais passaram a sentir os impactos socioeconômicos da pandemia” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 872).

Uma vez que o relato sobre os desafios enfrentados pela gestão estava concentrado apenas nos estudantes, instiguei a entrevistada a pensar no sujeito foco desta pesquisa, o professor, incluindo no diálogo a expressão: e com os professores?

Tive algumas dificuldades em cumprir prazos, em mandar a atividade no tempo certo pra gente rodar. Tinha vezes de o aluno chegar aqui e só tinha atividade daqueles que a gente já conhecia, né? X nunca me faltou com uma atividade... É, Y... os meninos do 1º segmento. W fazia, Z..., mas a grande maioria eu tinha que ficar no pé. Você não mandou atividade, o que vou entregar pro seu aluno hoje? Tem que preparar isso, tem que preparar aquilo... Muitos nem montaram grupo de *WhatsApp*. Aí no fim, montaram um grupo coletivo pro 2º segmento, um pro 1º porque alguns colegas não interagiam. (entrevistada)

De acordo com Nicodemos e Serra (2020, p. 884), “na EJA, o contato, o acolhimento e o apoio mútuo são essenciais para o prosseguimento e a conclusão dos níveis de ensino.”

Se em um contexto habitual esse tipo de relação já se coloca como necessária, em tempos de distanciamento social e ensino remoto, o estreitamento de laços educacionais entre professores e alunos apresenta-se como essencial para o enfrentamento dos desafios do processo pedagógico.

³²É possível encontrar os detalhes dessa parceria entre Sinpro e MPT no *site* do sindicato: www.sinprodf.org.br. Lá averiguamos que “Os *tablets* distribuídos pelo Sinpro e MPT foram adquiridos com recursos financeiros das empresas condenadas que causaram danos ao erário. No Sol Nascente, a Escola Classe 66 (EC 66) e o Centro de Ensino Fundamental nº 28 (CEF 28) foram contemplados. Na Cidade Estrutural, o Centro de Ensino Fundamental nº 2 (CEF 2) foi o beneficiado pela parceria.” Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/parceria-do-sinpro-com-mpt-leva-tablets-e-inclusao-educacional-a-escolas-publicas-do-df/> Acesso em: 01 jul. 2022. É válido informar que o Sol Nascente, citado no trecho acima, é outra Região Administrativa do DF, RA XXXII, que enfrenta condições socioeconômicas parecidas com as vivenciadas na Estrutural. Em tempo, as escolas citadas são subordinadas à Regional de Ensino de Ceilândia (RA IX).

Desse modo, o relato da entrevistada nos faz perceber um comportamento pedagógico, por parte de alguns professores, que pode contribuir para o distanciamento dos alunos do processo escolar.

A gestora ainda indicou como ponto dificultador o formato das atividades que, muitas vezes, utilizavam linguagem escrita e visual infantilizada, e acrescentou que os alunos reclamavam dessa prática. Em tom de desabafo, relatou: “Então, foi difícil. Na EJA foi muito difícil.” referindo-se à condução do processo pedagógico.

Concluimos a entrevista com a inclusão voluntária do tema evasão por parte da gestora. Ela disse: “Foi barra. E a nossa... Não é que a evasão foi grande. Eu acho que teve os dois lados. O professor não correu atrás do aluno também, e o aluno, né? ‘Ninguém tá me procurando, não deve ter, também não vou’. Então, os poucos que a gente conseguiu resgatar, alguns ficaram até o final.”

Os efeitos da pandemia sobre a comunidade escolar da EJA, caracterizados na narrativa da diretora da escola, provocam-me a lembrar o que outrora Arroyo (2017, p. 12) já apontava como necessário aprofundar-se no entendimento “sobre quem são os educandos”, seus contextos sociais, as lutas que travam, entre outras questões, como sendo “o caminho mais pedagógico [...] para reinventar identidades educadoras, capazes de entender com que educandos convivemos, que educandos formamos” e assim, atingi-los em suas necessidades.

A entrevista caminhava para o fim no momento quando fomos interrompidas por um funcionário solicitando a atenção da gestora. Como as informações necessárias tinham sido levantadas em parte, e as demais eu receberia posteriormente por serem dados quantitativos, informei o término das perguntas, e que ela poderia atender o funcionário. Despedi-me, agradei mais uma vez, parabeneizei pela escola estar bonita, e reforcei que mandaria os dados pelo *WhatsApp*, destacando a importância para a pesquisa, e retirei-me da sala.

Como o momento de visita e entrevista transcorreu muito rapidamente, 30min entre a minha chegada e saída, sendo a gravação registrada em 6min e 12s de diálogo, decidi ir ao CED Conquistar para apresentar à direção a autorização para pesquisa na escola.

Devido à proximidade das escolas, em menos de 2min cheguei ao CED Conquistar. Ao entrar, e buscar a sala da direção, deparei-me com aquele tumulto de início de turno. Ali, mesmo nunca tendo trabalhado naquela escola, o sentimento de pertença e familiaridade tomaram conta de mim. Rostos conhecidos. O primeiro familiar foi de uma ex-professora (denominamos A) do CEF Esperançar que também estava tentando se encontrar naquele espaço, pois estava chegando naquele mesmo dia no CED Conquistar.

O próximo rosto familiar era de uma ex-aluna do CEF Esperançar. Uma estava ao lado da outra. Abraço as duas e digo do prazer em revê-las. A aluna interroga: “mulher, cadê vocês? Lá vocês eram uma mãe pra gente, aqui não é assim, não.” Aquela fala ardeu meu coração e a vontade de voltar ao chão da EJA tomou meus pensamentos.

Constrangida, olhei para a professora e ambas respondemos apenas com um sorriso e um abraço. Despedi-me da aluna e segui com minha colega para a sala dos professores.

Lá, após as inevitáveis atualizações sobre a vida social de ambas, falei sobre o objetivo da minha ida à escola. Aproveitei aquela conversa informal, que me proporcionou informações úteis, e registrei sem hesitar. Com a ajuda desta colega, logo descobri quais professores oriundos do CEF Esperançar estavam lotados no CED Conquistar.

Dos quatro lotados no CED Conquistar, dois eram meus conhecidos. O outro professor conhecido (denominamos B) chegou e juntou-se a nós. Foi uma alegria o reencontro. Éramos muitos afetuosos no CEF Esperançar. Aproveitei aquele momento para sensibilizá-los sobre a necessidade de colaborar com a pesquisa, respondendo ao questionário, apresentando os objetivos e motivos.

Lakatos (2002) orienta que:

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (LAKATOS, 2002, p. 98)

Determinada a superar os possíveis entraves para obtenção dos dados e compreendendo, como já citado, a relação de pesquisa como uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados (BOURDIEU, 2007); e, objetivando ter um número significativo de respondentes como resultado primário a ser atingido, já decidira que mais do que enviar uma mensagem por *e-mail* ou *WhatsApp* (WA)³³, eu faria esta sensibilização pessoalmente, olho no olho.

Antes do fechamento da EJA no CEF Esperançar, planejávamos desenvolver essa ação em dois dias, durante o intervalo dos professores, por meio de uma fala ao coletivo. Sabia que teria essa disponibilidade de escuta pela proximidade construída durante os anos de convivência.

Com a pulverização dos professores, precisei realizá-la de várias formas: presencialmente de forma individual, em dupla (caso citado acima) e coletiva. Com os professores que saíram da Regional Guará defini que telefonaria para todos, individualmente³⁴.

³³ No decorrer do texto usaremos WA para indicar a palavra *WhatsApp*.

³⁴ Faço o relato mais detalhado adiante no texto.

Voltando à sensibilização iniciada, sem prévio agendamento, na sala dos professores do CED Conquistar, os dois colegas mostraram-se muito dispostos a responder as perguntas. Ambos preferiram recebê-las pelo aplicativo de mensagem.

Seguindo com o diálogo, me informaram o nome dos outros dois professores que estavam atuando naquela escola, os quais eu não conhecia. Na ausência de membros da direção na escola, um dos colegas apresentou-me a coordenadora pedagógica. Expliquei o motivo de estar ali, apresentei o *e-mail* com o encaminhamento para ir às escolas. Apesar de não ter conhecimento do documento, a coordenadora deixou-me à vontade para realizar as incursões necessárias.

Diante da receptividade, sabendo que naquela noite outro professor oriundo do CEF Esperançar estaria na escola, perguntei se poderia ir até a sala na qual o docente estava ministrando sua aula. Ela me informou o número da sala e autorizou que eu fosse até lá.

Bati na porta e o professor “C” veio me atender. Pedi desculpas pela interrupção, mas prometi que seria muito rápida. Apresentei-me e, apesar de não nos conhecermos pessoalmente, aquele docente já sabia das minhas pretensões devido a mensagem enviada, pelo meu amigo professor, no grupo criado para resistência ao fechamento do CEF Esperançar, aqui já mencionado.

Assim, de maneira muito simpática, se colocou totalmente à disposição da pesquisa. Escolheu o WA para envio do questionário, e disse que entendia a minha busca por que estava na mesma situação, pois estava no doutorado. Agradei a disponibilidade e reforcei que enviaria o questionário.

Como o outro professor “D” não estava naquela noite na escola, decidi fazer contato via ligação telefônica.

Atingidos os objetivos traçados para aquela noite, retornei para casa para iniciar as transcrições do campo.

No dia 14/03/2022, conforme combinado com o diretor do CED Acolher do Guará, iniciei as sensibilizações necessárias e a coleta de dados naquela instituição.

Levei os mesmos materiais de suporte para uma eventual necessidade que se apresentasse. Ao chegar na escola, vejo que no WA uma mensagem do diretor dizendo que não estaria na escola, mas que eu, caso desejasse, poderia desenvolver as ações para as quais me preparara. Como nesta escola o objetivo era apresentar a autorização de pesquisa e já realizar os primeiros contatos com os professores, fiz as primeiras incursões conforme relatado a seguir.

A escola era muito familiar, pois também atuara lá, no matutino, antes da licença para estudos. Além disso, muitos rostos eram conhecidos, afinal, a maioria dos professores do CEF Esperançar estava lá.

O amigo professor, aquele que ajudara mandando a mensagem de pré-sensibilização no grupo de WA, estava lá como coordenador. Recebeu-me muito bem, pois éramos muito próximos.

Pedi que eu aguardasse enquanto ele iniciava as atividades do turno. Aproveitei para um passeio pelos corredores. As salas, com as portas abertas, proporcionavam-me escutar vozes conhecidas de outrora. Vozes que ouvia nas minhas incursões pelos corredores do CEF Esperançar.

Durante o passeio, os professores me viam e vinham falar comigo. Felizes em me ver, e eu em vê-los. A primeira pergunta era se eu estava de volta e trabalhando lá. Explicava que estava na fase de coleta de dados da pesquisa, e que estava na escola porque precisava contar com a colaboração deles.

Caminhei até a sala dos professores. O coordenador veio ao meu encontro e com ele colhi os dados aqui já citados resumidamente, e que agora apresento em detalhes. Pelo grupo de WA, de resistência ao desmonte do noturno no CEF Esperançar, identificamos 19 professores efetivos atuantes entre os anos de 2020 e 2021. O coordenador lembrou-se ainda de um professor temporário, mas não tinha seu contato.

Destes 19 (dezenove), quatro professores eu já identificara, e estavam lotados no CED Conquistar. Como já fizera contato com três docentes, o coordenador forneceu-me o contato do quarto professor “D”, que não estava na escola no dia da minha visita.

No CED Acolher, havia seis professores lotados. Desse total, três estavam presentes naquela noite, possibilitando-me sensibilizá-los para colaboração com esta pesquisa por meio da resposta ao questionário, e antecipar sobre a possibilidade de entrevistas na 2ª etapa desta perquirição.

Todos se voluntariam e encolheram o WA para envio do questionário.

Dos outros nove professores identificados, apenas um não era meu contemporâneo de CEF Esperançar. O colega coordenador forneceu seu contato e consegui inseri-lo na pesquisa, acessando-o via ligação telefônica e WA, já que o docente estava em período de licença maternidade.

Aproveitando a disponibilidade do coordenador conferi os contatos telefônicos dos outros oito docentes, que permaneciam os mesmos. Destaco que dois destes professores se aposentaram em 2021.

Após este tempo de coleta de informações, feliz com tudo que tinha vivenciado aquela noite, despedi-me dos meus colegas e, como sempre fazia, como última palavra, reafirmava o envio do questionário.

Visitas a campo feitas, parti no dia seguinte para os contatos telefônicos e envio dos formulários.

Individualmente, e com mensagem personalizada de acordo com o grau de intimidade que tinha com cada colega, citando o nome ou apelido pelo qual nos tratávamos, encaminhei no dia 15/03/2022 os questionários para todos aqueles que já sensibilizara presencialmente, seis professores. A única informação padronizada era a que tratava sobre o prazo para devolução. Estipulei quinta-feira (17/03/2022) como limite para devolução das respostas³⁵.

No mesmo dia contatei, pelo telefone, os 13 professores que ainda precisava sensibilizar. Consegui falar, e enviar o questionário, para sete deles. Os demais não atenderam às chamadas.

No dia 16/03, tentei novamente telefonar para os seis professores. Consegui conversar com um deles, e enviar o questionário. No dia 17/03 ainda consegui realizar outra sensibilização, e enviar o questionário.

Com os outros quatro professores, mesmo após muitas tentativas, inclusive por mensagem, não consegui contato.

Para melhor visualização dos dados apresentados acima, seguem quadros explicativos:

Quadro 3 - Migração dos professores efetivos lotados na EJA do CEF Esperançar da Estrutural – turno noturno

| | |
|--|----|
| Nº total de professores efetivos que atuaram no CEF Esperançar EJA em 2021 | 19 |
| Nº de professores lotados no CED Conquistar da Estrutural | 4 |
| Nº de professores lotados no CED Acolher do Guará | 6 |
| Nº de professores que fizeram concurso de remoção interna ou externa para 2022 | 6 |
| Nº de professor que se aposentaram em 2021 | 2 |
| Nº de professores sem lotação por motivo de licença maternidade | 1 |

Fonte: Elaborado pela autora, após relato dos professores

Contatos para apresentação da pesquisa e sensibilização para envio dos questionários:

Quadro 4 - Forma e número de sensibilizações para adesão a pesquisa

| | |
|-----------------------------------|---|
| Nº de sensibilizações presenciais | 6 |
|-----------------------------------|---|

³⁵Pensei em um tempo curto entre a mensagem e a devolução para a demanda ficar presente na ordem de atividade do professor.

| | |
|---|---|
| Nº de sensibilizações feitas via ligação telefônica | 7 |
| Nº de sensibilizações feitas por WA, após não conseguir contato por ligação | 2 |
| Nº de professores que não foram contactados após várias tentativas | 4 |

Fonte: Elaborado pela autora

Um outro aspecto relevante que o diálogo com 13 professores, presencialmente ou via ligação telefônica proporcionou, foi conseguir informações adicionais que mapearam o local de atuação deles em 2022; se continuavam como docentes da EJA, se estavam em outras funções em escolas de EJA, se estavam exercendo docência no noturno, mas em diferentes modalidades de ensino; e se a saída da escola foi voluntária ou não. Aqui, entendido como saída voluntária, aquela em que os professores fizeram algum tipo de remanejamento.

Quanto a atuação profissional, em 2022, dos 15 informantes que conversei, 11 continuavam como docentes de EJA noturno; dois em atividades de apoio/coordenação em escolas de EJA noturno; um como professor noturno da Educação profissional; e um estava aposentado.

As Regionais de Ensino escolhidas pelos docentes que fizeram remanejamento externo foram: Plano Piloto, Taguatinga, Recanto das Emas e Ceilândia. O motivo comum a todos os docentes que migraram de Regional, e daquele que fez remanejamento interno³⁶, foi a percepção de que a escola fecharia o noturno em 2022.

Com todos os contatos realizados, enviei aos 15 professores do CEF Esperançar o questionário via WA, conforme escolheram. Deste total, 14 responderam.

Segundo Lakatos (2002, p. 98), “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução.” Em nossa experiência, conseguimos um retorno de 93,3% dos formulários enviados. São fatores que influenciam o retorno dos questionários,

O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que acompanha solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e a sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário. (SELLTIZ, 1965, p. 281 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 98).

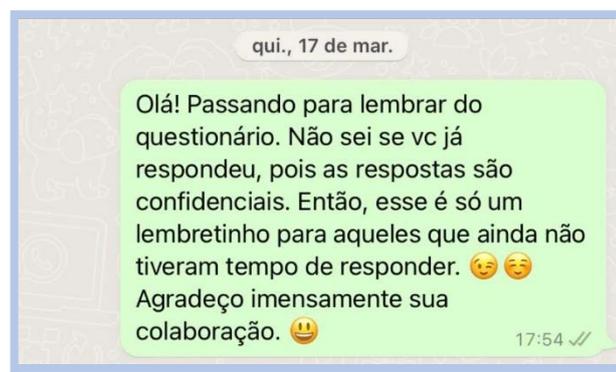
Condicionamos o resultado atingindo a cinco fatores: familiaridade (BOURDIEU, 1997) entre os respondentes e a pesquisadora; linguagem empregada nas perguntas possibilitada pelo conhecimento prévio (BOURDIEU, 1997) do contexto pesquisado; a forma como a colaboração foi solicitada; acompanhamento das devolutivas; a dimensão da amostra.

³⁶A referência é ao professor que leciona na Escola Técnica do Guará, portanto não mudou de Regional.

Quanto ao acompanhamento das devolutivas, verificou-se que até a data limite para retorno dos questionários, 17/03/22, 11 professores tinham respondido.

A despeito da amostra ser pequena (15 professores), consideramos como bastante representativa quando pensamos que abarca 79% dos professores efetivos que atuaram no CEF Esperançar da Estrutural nos anos de 2020 e 2021. Com o objetivo de obter um maior retorno das respostas ao questionário, no dia 17/03, por volta das 18h, encaminhei por mensagem a todos professores que aceitaram responder à pesquisa, um lembrete com a seguinte mensagem:

Figura 5 - Lembrete enviado por WA lembrando sobre o questionário



Fonte: Elaborado pela autora

Após o uso dessa estratégia, recebi as três últimas colaborações, totalizando 14 questionários respondidos e recebidos.

4.2 O questionário e o que suas respostas nos dizem

O questionário encaminhado, elaborado pelo aplicativo de formulário *Google Forms*, é composto por 33 perguntas, sendo 10 perguntas do tipo abertas e 23 fechadas. O formulário foi dividido em quatro seções temáticas.

A primeira seção buscava conhecer o perfil do professor e era composta por quatro perguntas, sendo duas abertas e duas fechadas.

A segunda seção visa compreender o processo de formação do docente. Para tanto fizemos oito perguntas das quais três eram descritivas.

O objetivo da terceira seção, estruturada por três questões fechadas, foi compreender como se dá a atuação do professor, se ele atua em outras áreas além da docência na EJA noturno.

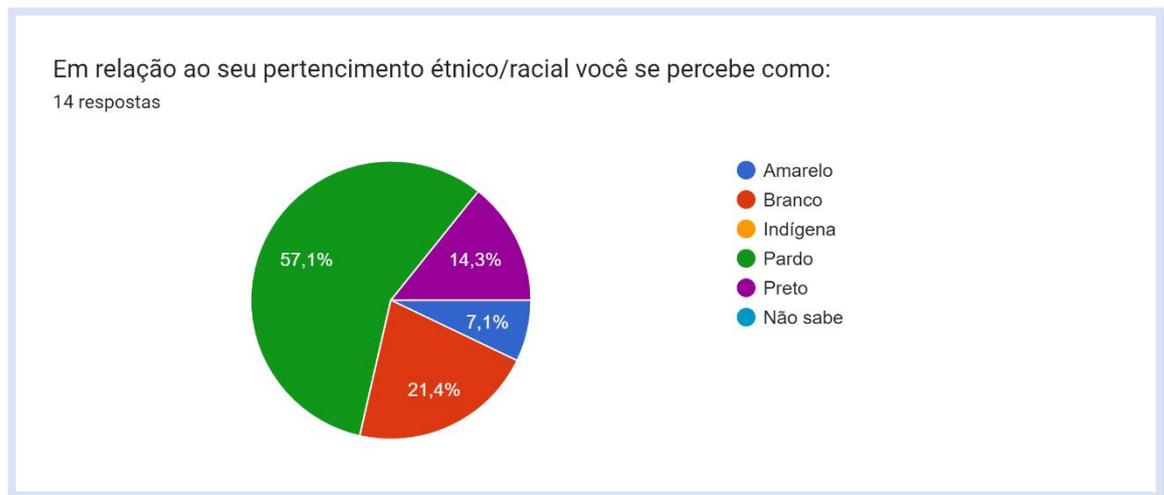
Já a 4ª, e última seção, trata da atuação docente na EJA antes e durante a pandemia. Com cinco questões abertas e 13 fechadas, buscava diálogo direto com as pretensões deste estudo.

O corpo docente atuante no período de pandemia no CEF Esperançar da Estrutural, durante os anos de 2020 e 2021 é composto por 64,3% de homens e 35,7% de mulheres. O intervalo de idades varia entre 39 e 58 anos, sendo que 64,2% da amostra é composta por maiores de 50 anos.

Quanto ao bairro de residência, os educadores estão assim localizados: 42,8% moram no Guarará; 42,8% em Vicente Pires; 7,1% em Águas Claras; 7,1% no Cruzeiro. Todos esses bairros estão localizados a quase 10 km da escola CEF Esperançar, com exceção de Vicente Pires que está, aproximadamente a 6,5 km de distância.

Em relação ao pertencimento étnico/racial os docentes se percebem, em sua maioria, como pardos.

Gráfico 5 - Pertencimento étnico/racial dos professores



Fonte: Elaborado automaticamente pelo APP *Google forms* baseado nas respostas dadas pelos professores

Em resumo, o corpo docente da EJA noturna do CEF Esperançar era composto em sua maioria por homens, pardos, na faixa dos 50 anos, que residiam próximos ao local de trabalho.

Vislumbrando compreender os percursos formativos dos educadores, elaboramos uma seção de perguntas sobre formação.

A pergunta inicial do bloco, causou em três professores a não compreensão do que deveria ser informado. Esse é um dos pontos negativos citados por Lakatos (2002) no uso do questionário: não poder “ajudar o informante em questões mal compreendidas e a influência que isso provoca nos dados apresentados.

Assim, a pergunta que visava identificar a formação inicial do docente, aponta uma escolha por 74,4% dos respondentes pela licenciatura. Essa informação nos leva a inferir que ao escolherem pela licenciatura em sua formação inicial, houve também, como consequência, uma opção pela docência como caminho profissional.

Apenas 7,1% iniciaram a formação em nível superior pelo Bacharelado, e depois recorreram a curso de complementação pedagógica para poder exercer a docência.

Quanto aos 21,4% restantes, não foi possível averiguar a formação inicial, pois responderam como “pós-graduado; pós-graduação; e pós-graduada.”

Sobre o ano de conclusão do curso superior referente ao componente que ministra na EJA, 71,4% dos respondentes formaram-se na década de 1990.

Quando interpelados se durante a graduação tiveram contato com alguma disciplina voltada para EJA, 85,7% dos docentes informaram que não tiveram acesso a estudos sobre EJA durante sua formação inicial.

Em relação a natureza das instituições formadoras, 78,6% concluíram a graduação em faculdades privadas.

Sobre esses dados é bom que lancemos vista ao contexto político da década de 1990. Marcada por três projetos de governo, de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique, conhecidos por conferir à EJA um lugar de subalternidade nas agendas das políticas públicas implementadas. Machado (1998, p. 2), em seu artigo intitulado “A trajetória da EJA na década de 1990 – políticas públicas sendo substituídas por ‘solidariedade’” faz uma análise das ações governamentais para EJA neste período histórico. Destaca que no Governo Collor (1992-1995) o foco foi “transferir para a esfera privada as responsabilidades sobre a EJA”, atrelando o ensino nessa modalidade às exigências do mercado.

Sobre o governo de Itamar Franco (1992-1995), a autora destaca a implementação das Diretrizes para uma política nacional de EJA como conquista dos movimentos organizados pró EJA, mas adverte que estas não proporcionaram efetivos avanços para a modalidade. A respeito das políticas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique (1995-2003), aponta que a EJA foi atrelada ao Programa Alfabetização Solidária assim definido por Machado (1998, p. 8):

[...] se propõe a uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de “alfabetização”, onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação, não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas em mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional

e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais consequente de Educação de Jovens e Adultos.

Machado informa, ainda, que no início da década de 1990 a taxa de analfabetismo atingia mais de 17 milhões de brasileiros.

O contexto apresentado aponta indícios que podem justificar a ausência de estudos sobre a EJA nos currículos das graduações dos respondentes, uma vez que, em sua maioria, formaram-se naquela década.

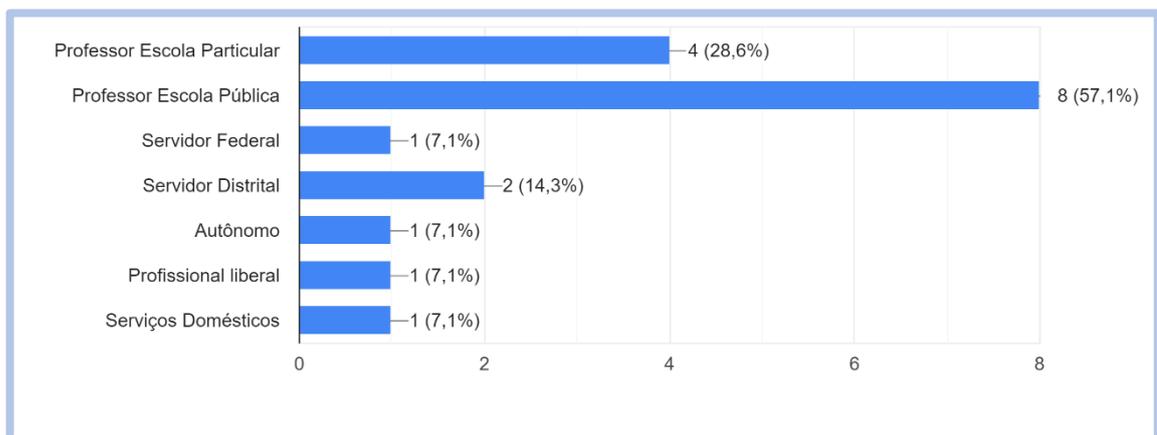
Infere-se pelos dados que a ausência no currículo pode ser um reflexo do descaso de como a EJA foi tratada durante os anos 1990.

Buscamos identificar também se os docentes, em processos de formação continuada ao longo de suas jornadas profissionais, participaram de algum curso sobre EJA. Respostas afirmativas totalizaram 57,1%, mas um percentual significativo, 42,9% dos professores, afirmaram não ter formação específica na área de EJA.

Em 2014, uma investigação feita nesta mesma escola por Nunes, Saad e Moura (p.17), identificou que 66,67% dos docentes não tinham formação específica. A pesquisa revelou que a falta de tempo foi o motivo dos professores para não buscarem formação em EJA.

Em nossa pesquisa, foi verificado que 100% dos professores têm outras ocupações no diurno, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Ocupação durante o diurno dos professores do CEF Esperançar



Fonte: Elaborado pela autora

Visando melhor compreender os dados demonstrados nesse gráfico busquei, analisando cada questionário individualmente, entender como se configura a atuação do informante durante o diurno.

Assim, conseguimos identificar que 71,4% dos respondentes atuam como docentes em um dos turnos (matutino ou vespertino).

Quando refinamos os dados a fim de identificar aqueles que atuam tão somente como docentes, encontramos um resultado de 57,1%. Ou seja, dos 14 professores investigados, oito atuam exclusivamente com docência nos três turnos (matutino/vespertino/noturno).

Os professores que atuam unicamente em escolas públicas nos três turnos, totalizam 42,8% da amostra.

Já os informantes que atuam como docentes apenas no noturno, representam 28,5% do total de informantes, ocupando no diurno funções nas esferas federal ou distrital, como autônomos, profissionais liberais e em serviços domésticos.

Ainda foi possível constatar pelas indagações do questionário, que a maioria dos respondentes atuantes como docentes no diurno, trabalham no Ensino Fundamental II.

Depreende-se desses dados, que a EJA ocupa a menor parte na esfera de atuação do professor, o que pode ser uma causa para as dificuldades na docência em EJA enfrentadas pelos respondentes, como veremos mais adiante.

Infere-se, também, que a concentração da renda do professor, à exceção do respondente que tem como ocupação “serviços domésticos”, está agrupada no labor realizado no(s) turno(s) não preenchidos pela EJA.

Assim posto, compreender o espaço que a EJA ocupa no sistema educacional, “na periferia das políticas públicas” nos “revela a condição periférica dos docentes que optam pela EJA. O último turno? A última opção? Para completar salário?” (ARROYO, 2017, p. 33).

A reflexão proposta por Arroyo, juntamente com os dados coletados, nos leva a deduzir que a busca por formação é impactada pela falta de agenda livre do docente da EJA do CEF Esperançar. Que tempo sobra?

Sobre a condição dos docentes, Ivo Tonet (2018) diz que

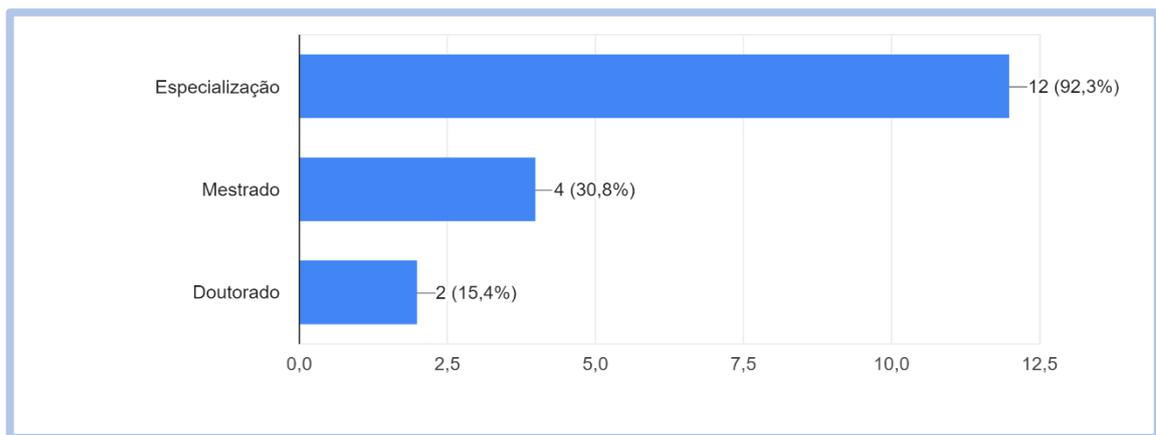
Mergulhados em uma vida cotidiana em condições estressantes (baixos salários, crescentes controles, exigências e cobranças burocráticas, pouco ou quase nenhum estímulo, infraestrutura precária, longo tempo de trabalho etc.) pouco ou nenhum tempo sobra para o seu aperfeiçoamento e muito menos para uma reflexão realmente crítica a respeito do sentido da sua atividade. Na verdade, vive-se para trabalhar e não se trabalha para viver. (TONET, 2018, p. 10)

A despeito das circunstâncias, comparando os resultados obtidos por este estudo e pelo realizado por Nunes, Saad e Moura (2014), verifica-se um aumento de 23,77% em formação continuada dos docentes que atuavam na EJA na referida escola.

Os cursos escolhidos e citados por cinco docentes que têm formação em EJA foram: “aprender ser para o 1º segmento”; “alfabetização, teorias e o processo de aprendizagem”; “Mobilidade e trânsito para o 1º segmento da EJA”; “Segurança e saúde na EJA”; “EJA e seus sujeitos”; e “EJA interativo”.

Além dos cursos de extensão e de pequena duração, buscamos conhecer mais sobre a formação acadêmica do grupo. Dos 14 respondentes, 13 possuem pós-graduação, como pode-se verificar pelo gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Formação em nível de pós-graduação dos professores



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de termos 92,8% do corpo docente com alguma formação em pós-graduação, e destes, 21,4% com cursos tanto em programas de *latu* como de *stricto sensu*, apenas dois professores da amostra dizem ter desenvolvido, durante suas pesquisas em pós-graduação, estudos sobre a EJA.

Machado (2000, p. 16) em um estudo sobre a produção científica sobre formação de professores em EJA, declara “que há um desafio crescente para as Universidades no sentido de garantir/ampliar, os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão”, pois, como já constatado por Haddad e Di Pierro em 1994, “os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação.” (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15)

Conhecidos os percursos formativos, a 3ª seção do questionário interrogava sobre a atuação do docente na EJA.

A primeira pergunta buscou conhecer os motivos que levaram os professores a lecionar na EJA. Optamos por uma pergunta do tipo aberta. As 14 respostas recebidas apresentaram variados motivos, inclusive, algumas pessoas manifestaram mais de um.

A afirmativa de que a razão para a docência na EJA se deu por ser a única opção disponível foi dada por quatro dos respondentes, representando assim, a declaração com maior incidência de repetições.

Outro motivo, presente em três respostas, foi o fato de a EJA ser ofertada no noturno. Sobre este motivo, ponderamos que a SEEDF oferta no noturno tanto o ensino regular no estágio médio, quanto a EJA. Desse modo, a escolha do professor pela EJA pode ter sido determinada ou por falta de opção de turmas no regular, ou pelo desejo em atuar na EJA.

Apenas dois professores manifestaram identificação com o público como razão para docência na área.

Somente um professor apresentou como motivo o desejo de atender ao público da Cidade Estrutural. Esta resposta também nos inquieta no sentido de que a Cidade Estrutural, como já apresentado neste trabalho, possuir escolas públicas funcionando nos três turnos, atendendo da Educação infantil ao Ensino médio. Assim, para atuar com este público não precisa ser, necessariamente, na EJA.

Valemo-nos dessa mesma reflexão para debater as repostas que justificam a ida à EJA para “trabalhar com adultos” e pelo “perfil socioeconômico dos alunos”, já que no diurno existe a oferta de EJA e de educação profissional, por exemplo, que também atendem aos perfis destacados pelos docentes.

Outros motivos mencionados pelos informantes foram: mudança do regime ofertado, proximidade da residência, disponibilidade de aprender do público da EJA, e receptividade do público.

Apenas um docente da amostra afirmou que sua atuação na EJA se deu por desejo/opção, sem adicionar à resposta outros motivos.

Contudo, anteriormente, vimos que 100% dos professores têm outra ocupação no diurno. É válido informar, também, que a oferta principal no turno noturno, nas escolas públicas do DF, é em EJA. A partir dessas informações, pode-se inferir que a atuação nesta modalidade, no caso da amostra aqui pesquisada, está mais condicionada a ser uma consequência da falta de opção, do que uma escolha consciente e livre do docente.

Quanto ao segmento de atuação, 21,4% atuam no 1º segmento; 71,4% lecionam para o 2º segmento; e 28,6% dão aulas para o 3º segmento.

Os componentes curriculares que ministram são:

Gráfico 8 - Componentes ministrados pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico apresenta-nos duas informações. Uma delas é que a SEEDF possibilita ao professor, condicionado a que tenha formação, mesmo tendo feito o concurso para um determinado componente curricular, solicitar habilitação para ministrar componentes curriculares diferentes do escolhido em concurso. Assim, temos professores neste quesito que podem atuar com mais de um componente curricular.

Outra questão é que temos três professores dizendo atuar no 1º segmento da EJA, contudo, as respostas graficamente apresentadas acima, apresentam apenas um docente ministrando o componente atividades. Devido a minha convivência pedagógica com o grupo, considero que o resultado pode ser reflexo de uma prática existente entre os professores deste segmento, sobre a qual explicarei a seguir.

Os professores que atuam no noturno são enquadrados no regime de trabalho de 20 horas semanais. Destas, 12 horas devem ser realizadas em sala de aula, 4 horas são destinadas à coordenação coletiva, e as outras 4 horas para a coordenação pedagógica individual (CPIP). A CPIP pode ser feita fora do ambiente escolar, inclusive.

Assim, tendo o professor 12 horas para dar aula, estará em sala três vezes por semana, e nos outros dois dias outro(s) professor(es) assume(m) esta mesma turma. Sendo assim, buscando uma melhor organização, mesmo não sendo esta a recomendação pedagógica para atuação no 1º segmento, os professores dividem os componentes curriculares. O que é considerado regente, por ter mais aulas, geralmente, ficava com as disciplinas de português e matemática, e o(s) docente(s) considerado(s) como dinamizadores ficavam com as demais disciplinas. Diante disso, esta pode ser a causa para a distorção nos dados obtidos.

Quando debatemos acerca do modelo recomendado, estamos nos baseando em sujeitos de aprendizagem que não chegam à escola vazios de conhecimentos, ao contrário, são portadores de ricas aprendizagens promovidas pelas experiências de vida, sociais, de trabalho, de “leitura do mundo” (FREIRE, 1982).

No entanto, essa forma de organização pode levar à armadilha da fragmentação, e ocultar que temos a oportunidade de usar de forma interdisciplinar os saberes formais e informais.

Quando dialogamos com o Currículo em Movimento³⁷ da EJA no DF, documento que prevê e organiza o currículo de EJA baseado nos textos oficiais do ensino fundamental e/ou médio, questionamo-nos se este ponto de partida é o mais indicado. Isso porque, conforme alerta Oliveira (2010, p. 2), “[...] parece que vivemos uma ambivalência no campo das práticas escolares, pela possibilidade de avançarmos na efetivação de propostas apropriadas e a assunção da cômoda postura de fazer da EJA um arremedo das práticas curriculares do ensino fundamental diurno.”

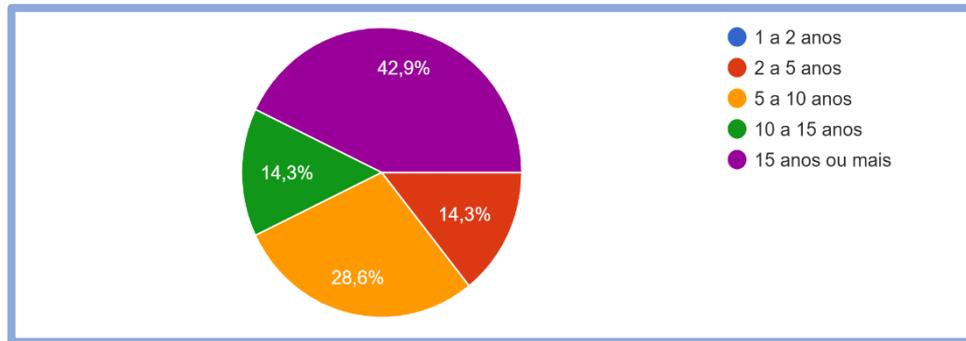
Assim, quando no Currículo em Movimento da EJA (2013, p. 34) indica como um dos conteúdos de português da 1ª etapa “leitura e escrita de textos: receitas e instruções” perguntamo-nos se é possível desenvolver tal conteúdo separado da matemática. Ou, quando o mesmo documento (p. 48) diz ser um dos objetivos gerais do componente matemática no 1º segmento, “intervir em situações do cotidiano [...]”, também nos questionamos como fazê-lo sem interdisciplinaridade.

No entanto, ressaltamos que, apesar deste diálogo necessário, não estamos afirmando que esta prática não aconteça nos interstícios da ação docente, o debate serve de alerta e não de conclusão.

Sobre o tempo em que atuam na EJA, a maioria, 42,9%, está há mais de 15 anos na modalidade. No grupo pesquisado não temos nenhum professor no primeiro ano de docência na modalidade. Todos apresentam uma experiência docente acima de dois anos, como explicitado no gráfico abaixo:

³⁷O DF possui um currículo denominado “Currículo em movimento” para cada Etapa e modalidade de ensino.

Gráfico 9 - Anos de experiência no ensino na EJA



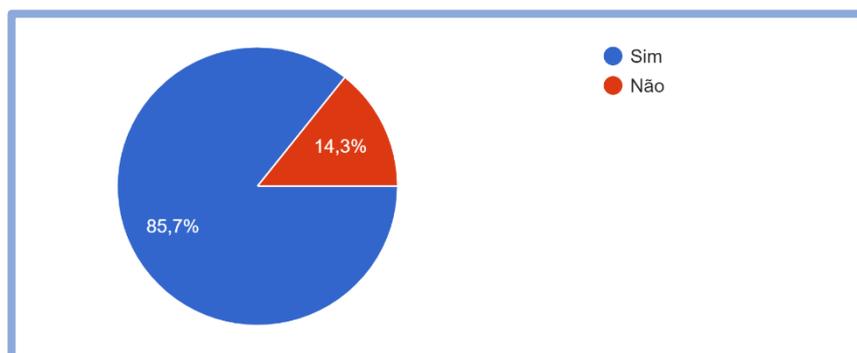
Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os dados apresentados acima, e estabelecendo um paralelo com o tempo de formação inicial dos professores (a maioria formou-se na década de 1990), depreendemos que o grupo estudado já chegou à EJA com uma experiência consistente em docência.

Sobre as fases da carreira e as experiências de trabalho, Tardif (2014, p. 82) considera ainda como iniciantes os professores que estão entre os cinco anos de profissão, pois é a fase da constituição dos saberes profissionais. Sendo assim, na condição de iniciantes em EJA temos apenas 14,3% dos professores.

Ainda assim, quando perguntados se encontram algum desafio para lecionar na modalidade, 85,7% da amostra afirma lidar com algum revés. Apenas dois professores, 14,3%, dizem não enfrentar dificuldades na prática pedagógica da EJA.

Gráfico 10 - Professores com desafio para lecionar em EJA



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, com a expectativa de compreender os desafios, caso se apresentassem na pergunta anterior, pedimos que fossem citados quais eram os principais obstáculos.

Todos os professores que afirmaram enfrentar desafios atenderam à solicitação feita no questionário em citá-los. Obtivemos respostas variadas, mas com algumas semelhanças entre elas. Para uma melhor compreensão do cenário desafiador, buscaremos tratá-lo por categorias.

Em nossa análise, os desafios citados podem ser enquadrados em cinco categorias: Aprendizagem, Evasão, Condições estruturantes, Juvenilização e Prática docente.

As categorias com maior recorrência nas respostas foram as que dizem respeito a evasão escolar, aprendizagem dos alunos e condições estruturantes para o ensino. Os desafios compreendidos nestas categorias foram manifestados de cinco a seis vezes cada um.

Em seguida, enfatizados por três professores, apresentou-se o fenômeno da juvenilização da EJA. Já o desafio que se refere à prática pedagógica foi indicado por um único respondente.

Buscaremos a seguir, debater os dados colhidos por categoria.

a) Aprendizagem

As incursões realizadas pelas respostas permitem observar que lidar com o não-saber, com as dificuldades de aprendizagem, com graus de aprendizagem diferentes em uma mesma sala, são desafios enfrentados pelos docentes.

O pressuposto de que o aluno de determinada fase já deveria possuir certas etapas de aprendizagem, revela-se em afirmações como: “principalmente quando o educando chega com dificuldades básicas”; “falta de pré-requisitos dos alunos”; “o principal problema ainda é o letramento. Muitos que ingressam no 2º segmento ainda não conseguem ler e escrever”.

Pode-se inferir nesse conjunto de respostas que o desafio percebido pelo professor está centrado no aluno e em suas dificuldades. Contudo, se desviarmos o foco do sujeito aluno para o sujeito professor, tais desafios podem demonstrar as dificuldades do próprio docente para lidar com as questões relativas à aprendizagem discente.

Uma característica do aluno da EJA é ser oriundo de processos educacionais interrompidos, ou fragmentados. Interrompidos, inclusive, pelo não aprender. Assim, as dificuldades de aprendizagem – que não são exclusivas do público da EJA, se apresentarão sempre que houver um processo de aprendizagem instaurado. Refletir sobre como transpô-las é um ponto de partida para enfrentamento das mesmas.

Outro desafio vivenciado especialmente pelos professores do 1º segmento e citado por um professor, são as salas multietapas instauradas pela SEEDF. Assim, o informante destaca a presença de alunos não alfabetizados em meio aos alfabetizados, e aponta “equacionar níveis diferentes de aprendizagem”, a partir da situação exposta, como desafio enfrentado como professor da EJA.

Apesar dessa ação governamental, que imputa ao professor da EJA maior carga de desafios a sua prática, a presença de alunos não alfabetizados e alfabetizados em uma mesma

turma, já era um cenário comum nas salas de aula de EJA do CEF Esperançar³⁸, principalmente na 1ª etapa do 1º segmento, não sendo este desafio produzido, exclusivamente ou ineditamente, pelas salas multietapas. No entanto, provavelmente, com as aulas remotas, esta situação requer do professor maior manejo para lidar com as questões referentes à diversidade de saberes em sala de aula.

b) Evasão

Este desafio ocupa espaço significativo nas respostas dos informantes. De forma geral, os professores citam o fenômeno “evasão”, não o particularizando.

Alguns buscaram atrelar causas a este fenômeno, como se buscassem justificá-lo: “acaba que os mais velhos desistem porque não conseguem conviver com a falta de respeito de alguns alunos que só vão para a aula fazer barulho”. É a resposta em tom de desabafo de um respondente. Outro atrela a não permanência na escola “ao trabalho e grande quantidade de filhos que possuem”.

Apenas um docente cita este desafio incluindo, antes deste, uma palavra de ação: “evitar a evasão, terminar o semestre com o maior número de alunos possível.”

É válido destacar que a SEEDF compreende como aluno evadido aquele que se matriculou em um semestre e não retorna no semestre seguinte, mesmo que tenha sido aprovado, reprovado, ou mesmo, que tenha abandonado a escola. E como abandono escolar, compreende-se a situação na qual o estudante obtém mais de 25% de faltas consecutivas e não volta à escola até o final do semestre letivo.

Baseada na minha atuação na EJA do CEF Esperançar, as respostas aqui categorizadas refletem a situação de abandono escolar fortemente enfrentada por esta escola. Contudo, a não continuidade dos estudos na modalidade EJA, seja por evasão ou abandono, é um problema presente e desafiador, pois pressupõe o entrelaçamento de diversos fatores que sobrepõem a ação docente.

Estes fatores podem ser traduzidos e agrupados em uma outra categoria mais abrangente: a exclusão social.

³⁸ Uma prática comum da escola em todo início de semestre, encabeçada pelos professores do 1º segmento, era aplicar aos novos matriculados que não possuíam histórico como documentação escolar, por nunca terem estudado ou por terem mais acesso à documentação, um teste de nivelamento assim denominado pelos organizadores da avaliação. Após essa seleção, os alunos eram enturmados conforme os seus resultados. Para 1ª etapa/1ª série, geralmente, eram encaminhados os alunos que não sabiam ainda ler e escrever, como também aqueles que possuíam habilidade de escrever o nome, reconhecer as letras e números, e fazer operações matemáticas usuais.

O debate promovido pela categoria evasão condiciona-nos a lançar vistas a situação social de exclusão vivenciada pelo aluno de EJA, principalmente, aquele que integra as comunidades de bairros periféricos.

Utilizando formatos pedagógicos e operacionais padronizados para grupos de sujeitos heterogêneos, o processo educacional na EJA revela a parcela de “responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais” (BOURDIEU, 2015, p. 58) quando esta não se atenta para as necessidades sociais e educacionais específicas dos seus sujeitos. Streck (2009), ao abordar o tema da exclusão social nas pedagogias, diz que este possui uma certa “elasticidade” em termos de conceito o que possibilita compreendê-lo por vários aspectos que perpassam pelo acesso as condições sociais, educacionais, culturais e estruturantes. Assim, segundo este autor, a “conquista de espaços e de poder, em si, não é condição suficiente para a transformação da sociedade.” (STRECK, 2009, p. 553)

Desse modo, voltando-se para a problemática gerada pela categoria evasão, percebe-se que a conquista de espaços escolares pela comunidade da Cidade Estrutural não lhe garantiu as condições estruturantes para o pleno exercício do seu direito à educação, visto que este é facilmente sucumbindo pela não garantia de outros direitos prioritários como, por exemplo, condições justas de trabalho.

Nos interstícios dos movimentos de EJA, discute-se sobre os modelos escolares impostos ao aluno de EJA, e como estes podem contribuir para a perpetuação da evasão e do abandono escolar.

Apesar desse debate existir, a realidade enfrentada pelo aluno da EJA ainda é de formatos educacionais não contextualizados as suas necessidades socioeconômicas. Apesar do debate, poucos são os avanços práticos. Streck (2009, p. 544), arguindo sobre a libertação do sujeito alijado de seus direitos básicos, diz que tal libertação só “será possível à medida que houver uma assunção crítica dessas contradições, não apenas na teoria nem apenas na prática, mas na práxis que integra ação e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão”.

Arroyo (2017, p. 100), ao debater a questão do direito do aluno da EJA a educação e justiça, aponta que para avançarmos nessas questões e estancar a reprodução de injustiças sociais das quais a própria escola da EJA é vítima, é necessário que os currículos de formação de professores proporcionem o aprofundamento do “entendimento sobre quais mecanismos e práticas escolares reforçam seu injusto viver.”

As condições sociais que afetam o estudante da EJA se apresentam à escola e podem ser por ela sancionadas caso continue “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Contudo, apesar do debate posto, ainda convivemos na EJA com formatos escolares replicados do diurno, os quais são excludentes ao desconsiderarem a condição destes alunos como trabalhadores, idosos, mães e pais de família, quando a eles é imposto, por exemplo, horários de entrada e saída não flexíveis; exigência de 75% de presença durante o semestre letivo, sob pena de reprovação por falta. Ou pela não oferta de refeição como merenda escolar no início do turno de aula; a ausência de creches noturnas³⁹ nas quais alunas mães possam deixar seus filhos em segurança; a não oferta de transporte escolar; pela ausência de uma prática pedagógica contextualizada; entre outras carências não supridas.

Essas questões constituintes de quadros de exclusão social podem estar intimamente atreladas aos quadros de evasão sofridos pela EJA, e atribuídos como desafio à prática docente nessa modalidade pelos respondentes.

c) Juvenilização

Tivemos três professores destacando a juvenilização da EJA como desafio enfrentado em sua atuação docente na modalidade de ensino. Destes, dois respondentes agregaram ao desafio outras informações: “os alunos que veem do diurno sem saber o porquê estão na EJA estão atrapalhando muito quem quer estudar de verdade. Não sabem o que querem da vida. Eu acredito que tinha que ter uma seleção para quem quer realmente estudar no EJA. Quem não for comprometido precisa ficar no regular”. E ainda, “administrar níveis de interesses, pois os adultos são mais interessados e jovens menos.”

Essa é a visão dos docentes com relação a presença de jovens na EJA. Uma perspectiva que coloca todos os jovens numa mesma categoria, a dos desinteressados.

Sobre esse conceito dos respondentes, Carrano (2007) dá a seguinte contribuição:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que

³⁹ Sabemos que a oferta da educação infantil, na qual se enquadram as creches, pela Resolução Nº 5 CEB/CNE de 17/12/2009, é de oferta no período diurno. Contudo, essa é uma necessidade real das estudantes com as quais vivenciei. Várias tentativas de Projetos de Lei sobre essa questão foram encaminhadas, mas sem sucesso. O mais recente PL Nº 4.949 de 2020, ainda está em tramitação, mas ao contrário dos anteriores foca a oferta para mulheres trabalhadoras no turno noturno e não abarca as/os estudantes das escolas noturnas.

emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. [...] alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. (CARRANO, 2007, p. 1)

Lançar vistas a esse entendimento dos respondentes quanto ao lugar do aluno mais jovem na EJA é urgente, uma vez que a modalidade é destinada às pessoas de 15 anos ou mais, que em seu histórico educacional acumulam, em muitos casos, situações de exclusão educacional, podendo ser a EJA o único caminho possível para redirecionamento de seus percursos pedagógicos.

d) Condições Estruturantes

Nessa categoria enquadramos as respostas que apontam como desafios a “falta de investimento público”; “falta de apoio das direções”; “falta de estrutura física e equipamentos nas escolas”; “um material mais adequado para esse público”; a necessidade de disponibilização de “recursos (livros de pesquisa atualizados, salas de informática etc.)”; e, a “realidade social e econômica de exclusão social também interfere no processo de ensino-aprendizagem.”

Como já debatido neste texto, à EJA é conferida posição de subalternidade nas políticas governamentais. Isso implica diretamente nas condições estruturais para o pleno desenvolvimento da docência na EJA.

Tais condições suscitam o debate acerca da profissionalidade docente, já que as condições de trabalho exercem forte influência sobre o processo de melhoria da capacidade e dos conhecimentos dos docentes e da construção de suas identidades profissionais (BATISTA NETO; CRUZ, 2012, s/p). A questão da profissionalidade será debatida com mais profundidade no próximo capítulo.

e) Prática docente

Nessa categoria registra-se a única resposta que diretamente apresenta a dificuldade do docente em sua prática pedagógica: “adequar os conteúdos à realidade da clientela [...]”. Este desafio é explicitado de maneira particular, voltado para a ação docente, e não generalizado como, por exemplo, quando citam apenas “evasão”.

O desafio indicado pelo respondente vai ao encontro do já preconizado na literatura de EJA quanto à necessidade de uma prática pedagógica contextualizada. O Currículo em Movimento da EJA do DF afirma a necessidade, para essa modalidade, de parâmetros pedagógicos que “dialoguem com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e que

incorpore as especificidades e diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens culturais saberes, conhecimentos e projetos de vida.” (SEEDF, 2013, p. 9).

Freire (1996, p. 22), sobre o ato de ensinar, afirma que este “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Concordado com Freire, compreendemos que este processo criativo indicado em sua afirmação, necessário à ação docente, só é possível com o olhar crítico do professor para as condições sociais que circundam os estudantes. A aproximação entre sujeitos de saberes – professor e aluno, também é condição vital para que o processo pedagógico gere, e dê possibilidades a uma aprendizagem mais efetiva, no que concerne a ser geradora de significados para o aluno.

Com base nesses entendimentos, é possível inferir que o respondente indica uma necessidade de dar sentido a sua prática para, conseqüentemente, possibilitar a aprendizagem.

Assim posto, depreende-se que o docente tem clareza quanto ao que precisa ser feito: desenvolver uma prática contextualizada. E, ainda, como o desafio a ser vencido, evidencia-se a não compreensão do “como fazer”.

A reflexão provocada por uma única resposta citando desafios que considerem aspectos da sua prática pedagógica nos faz questionar se os docentes se compreendem como parte importante para superação destes desafios que não são impostos apenas à comunidade escolar do CEF Esperançar, mas à comunidade de EJA em geral.

Vislumbrando como o processo formativo poderia contribuir para uma ação mais crítica, tendo em mente que nem todos os professores pesquisados possuem formação em EJA, busco amparo em Soares quando afirma, em pesquisa realizada no ano de 2008, que:

A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e nas redes de educação formal e não-formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização. (SOARES, 2008, p. 98).

Após conhecer um pouco da caminhada dos docentes pela EJA, enveredamos por perguntas que tratassem especificamente das suas experiências durante a pandemia, como veremos a seguir.

4.2.1 Atuação docente na EJA durante a pandemia

Sem abrir outra seção, já que continuaríamos buscando conhecer sobre atuação docente na EJA (título desta seção), a pergunta seguinte buscava saber se o professor atuara na EJA

durante a pandemia, especificamente, nos anos de 2020 e 2021. 100% dos respondentes afirmaram ter trabalhado no contexto, e durante os anos especificados.

Destarte, a amostra continuou a mesma para as últimas 10 perguntas do questionário, agora dirigidas às especificidades dos objetivos desta pesquisa.

Sobre a prática pedagógica, repetimos duas perguntas feitas anteriormente, mas contextualizadas ao cenário de pandemia. A primeira interpelava se o docente encontrara desafios em sua prática docente durante o período anteriormente citado.

Apenas um professor, 7,1%, disse não ter enfrentado algum desafio⁴⁰. Os outros 13 educadores, 92,9% da amostra, afirmaram ter encontrado algum desafio em sua prática pedagógica durante a pandemia.

Amparadas por estudos que já debatem este tema, e conhecendo o contexto socioeconômico do qual o CEF é parte, por diálogos informais com amigos professores, por acompanhar de perto a experiência de um docente⁴¹ de EJA durante a pandemia, e com vistas a termos respostas que tratassem do contexto narrado, demos, desta vez, opções de escolha e, também, possibilidade de inserção de desafios não contemplados nas opções dadas.

Novamente, as respostas apresentando desafios centrados nos alunos foram as que tiveram maior percentual de escolha.

Quanto aos desafios enfrentados, 92,9% apontaram a falta de preparação dos alunos ao ambiente virtual; falta de acesso por parte dos alunos a *internet* e computadores; e a pouca adesão dos alunos às aulas remotas como principais dificuldades encontradas.

Outro desafio apontado por 71,4% dos respondentes, foi quanto a adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem. A falta de condições estruturais para ministrar aulas foi apontada por 50% dos professores. O uso das tecnologias educacionais para ministrar aulas foi apontado por 21,4% como dificuldade enfrentada.

Dois colegas apresentaram outros desafios, por meio de respostas discursivas. Um deles citou o fato de ter que “passar aluno de série sem terem realmente aprendido”. E acrescentou, “o resultado estamos sentindo agora”.

O outro especificou a “grande dificuldade de acesso dos alunos à plataforma digital.”

Quando eclodiu a pandemia, apesar de já estar em licença para estudos, meus pensamentos se voltaram para os alunos com os quais convivi no CEF Esperançar noturno. O

⁴⁰ Contudo, analisando os 14 questionários individualmente, o respondente que disse não ter encontrado desafios, na pergunta seguinte, dirigida àqueles de respostas afirmativas, pois precisariam agora apontá-los, selecionou cinco desafios dos seis descritos.

⁴¹ Meu esposo é professor de EJA 3º segmento, do componente Física, na Regional de Ceilândia.

conhecimento que os quase 10 de anos de convivência com aquela comunidade me proporcionou, me fizeram refletir sobre a situação social e educacional que aquele sujeito enfrentaria.

Conhecia as condições estruturais que os circundam, bem como suas necessidades educacionais.

Com o retorno às aulas em julho de 2020 de maneira remota, refleti sobre como os alunos iriam acompanhar as aulas e, principalmente, aprender, já que a relação presencial com os professores se apresentava muito necessária.

Outra preocupação se deu ao pensar na preparação destes para uso dos ambientes virtuais, visto que em várias situações – inscrição para exames externos, cadastros em programas assistenciais, inscrições em cursos, dentre outros, realizávamos mutirões para ajudá-los nesses momentos.

Sem familiaridade com o computador, *e-mail*, criação de senhas, fazíamos por eles, e isso revelava a urgência de trabalharmos com a inclusão digital desses sujeitos. Vários debates sobre esse assunto foram desenvolvidos com a direção, mas sempre havia uma justificativa para não usar a sala de computadores: “não tem professores para ficar com os alunos, os computadores não estão funcionando”, entre outras justificativas.

Outro sujeito que veio aos meus pensamentos foi o professor. Acostumados com o presencial, como fariam para desenvolver o processo de aprendizagem de maneira virtual?

Neste tempo de experiência na escola, nunca presenciei alguma atividade que tivesse como estratégia o uso do virtual. Ao contrário, proibíamos o uso de celulares em sala, trocávamos a senha do *wi-fi* da escola constantemente com vistas a não ser descoberta pelos alunos.

Nosso fazer não era digital, não se falava do digital, apesar de já estarmos em uma era digital. Talvez, a clareza quanto às condições socioeconômicas e educacionais dos alunos não nos permitissem avançar e perceber as viáveis incursões pedagógicas digitais. Ou, também, esse caminho pedagógico não percorrido camuflava o nosso não-saber pedagógico digital.

Sobre essa complexidade, Nicodemos e Serra (2020, p. 882), problematizam:

Repentinamente, toda essa complexidade é desconsiderada e muitas comunidades escolares são inseridas, de forma aligeirada e abrupta, sem formação específica e sem experiência prévia, em processos tecnológicos de interação humana e pedagógica a distância, em um experimento social sem precedentes na história recente da educação escolar.

Em seguida, instigamos o docente a pensar sobre sua ação no enfrentamento destes desafios. Em forma de questão aberta, deixamos o espaço livre para o professor expressar-se. Recebemos 14 respostas, ou seja, 100% dos respondentes manifestaram suas reflexões. Para melhor compreensão das estratégias usadas, que se pode conhecer abaixo, enquadrámos as respostas em categorias as quais debateremos com mais ênfase adiante no texto:

Quadro 5 - Enquadramento temático das estratégias usadas pelos professores

| Enquadramento temático | Estratégia descrita pelo professor |
|---|---|
| Diversificação e adequação da prática pedagógica | <ol style="list-style-type: none"> 1. Criei ambiente mais diversos, inserindo outras tecnologias. (respondente 1) 2. Não houve superação. Mandava atividade impressa. Adesão mínima; (respondente 5) 3. Postagens de pequenos vídeos sobre as temáticas e assuntos abordados, e entrega de materiais impressos de estudos e exercícios para os alunos, que eram retirados por eles no colégio; (respondente 6) 4. Aulas no <i>meet</i> com poucos; contatos, informações e tarefas pelo <i>whatsApp</i> com a maioria, e apostila e exercícios impressos, com outros. (respondente 7) 5. Produção de material impresso e de vídeo aulas. (respondente 8) 6. Usei o <i>WhatsApp</i> para interagir com a maioria dos alunos e enviar atividades. (respondente 9) |
| Aproximação dos discentes por meio de busca ativa | <ol style="list-style-type: none"> 1. Dei o meu melhor, mesmo sabendo que esse melhor jamais foi suficiente. A falta dos alunos na plataforma me fazia sentir que nada estava sendo feito realmente. A aprendizagem aconteceu bem em um nível superior ao que era realmente necessário para eles seguirem adiante. Fiz até grupos no <i>WhatsApp</i> para conseguir chegar ao máximo de alunos. Mesmo assim, para mim, foi insuficiente! (respondente 3) 2. [...] contatos, informações e tarefas pelo <i>WhatsApp</i> com a maioria [...] (respondente 7) |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <ol style="list-style-type: none"> 3. Usei o <i>WhatsApp</i> para interagir com a maioria dos alunos e enviar atividades. (respondente 9) 4. Ligando para os estudantes via <i>WhatsApp</i>. (respondente 10) 5. Conversei com alguns alunos pelo <i>WhatsApp</i> da turma. (respondente 11) 6. Através de contato telefônico e <i>WhatsApp</i> (respondente 14) |
| Enfrentamento por meios próprios | <ol style="list-style-type: none"> 1. As questões ligadas à prática docente foram, praticamente, solucionadas com recursos próprios, sem colaboração da secretaria. Questões ligadas aos alunos dependiam da secretaria de Educação que pouco, ou nada fez. (Respondente 2) 2. Aceitando. Buscando por conta própria vencer cada obstáculo; (respondente 4) 3. Fazendo apostilas de estudo (textos, exercícios). (respondente 12) |
| Trabalho coletivo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fizemos várias reuniões pedagógicas para discutir esses desafios e mesmo assim não conseguimos superá-los. (respondente 13) |

Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados obtidos no questionário

Infere-se, após análises das respostas, que as estratégias de superação mais utilizadas foram a de aproximação dos discentes por meio de busca ativa, usando um aplicativo de comunicação comum a estes, o *WhatsApp*, e a diversificação da prática pedagógica.

Sobre o uso do aplicativo de mensagens WA, Barbosa e Silva (2022, p. 20) pontuam que:

essa rede social tem sido utilizada como principal meio de comunicação devido à facilidade de suporte nos celulares e smartphones, pois abrange tanto mensagens escritas, quanto áudios, vídeos e mensagens não verbais, possibilitando a comunicação rápida entre professores e educandos entre si.

A diversificação na prática pedagógica por meio de criação de vídeos, elaboração de apostilas de estudo e de listas de exercícios, foram caminhos alternativos construídos pelos docentes. Vale destacar que a falta de recursos didáticos foi um dos itens apontados pelos respondentes quando indagados sobre os desafios enfrentados ao lecionar na EJA, sem que o tema pandemia tivesse sido inserido.

Verifica-se, assim, o potencial criativo do professor para conceber materiais que ele mesmo aponta como necessários, quando diante dele se apresenta uma situação extrema em que pensar em novos caminhos é a única possibilidade pedagógica viável.

Aceitar que o momento pedagógico era ineditamente desafiador, ou seja, encará-lo, motivou um respondente a partir “por conta própria” para resolvê-los. “O trabalho docente, [...], em termos concretos, precisavam ser redefinidos num curto espaço de tempo, com total responsabilidade dos docentes por todos os aspectos desse processo” é o que afirma Carmo (2021, p. 65) ao debater sobre a constituição do trabalho docente durante as aulas remotas.

Outra estratégia identificada foi o debate coletivo, em momentos de reuniões pedagógicas, em prol da superação dos desafios impostos à EJA na pandemia, a despeito do informante ter afirmado que, apesar do esforço, as dificuldades não foram superadas.

Freitas (2020, s/p), no início da pandemia, alertava que

as soluções propostas, usadas com a intenção de substituição do trabalho do professor durante o fechamento das escolas de educação básica, estão fadadas ao fracasso e a acelerar a desigualdade educacional. Isso não significa que não faremos nada durante o fechamento das escolas. O magistério está se desdobrando tentando dar cobertura aos estudantes, mas isso implica em uma intensificação do trabalho em um momento em que ele igualmente também é atingido pela pandemia.

O contexto pandêmico amplificou a situação dramática da comunidade escolar da EJA. De um lado, professores sem formação específica, sem condições estruturais adequadas, tentando conduzir um processo pedagógico inédito para jovens e adultos em condições socioeconômicas marginais, sem acesso às condições mínimas para acompanharem os estudos e tendo como concorrência, em muitos casos, as necessidades primárias dos sujeitos educandos: alimentação, moradia, saúde, dentre tantas outras.

Nicodemos e Serra (2020, p. 872), denunciam que o contexto pandêmico

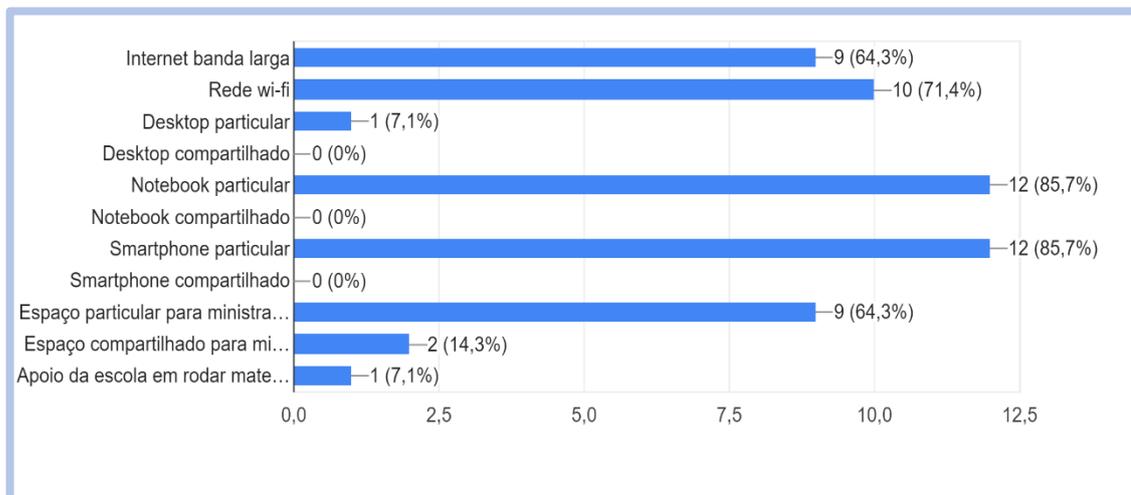
revelou o aprofundamento do descaso das elites econômicas e políticas com os trabalhadores, principalmente aqueles mais pauperizados. E à invisibilidade de muitos desses sujeitos nas políticas implementadas para o combate à disseminação da Covid-19, somou-se a invisibilidade da EJA nas políticas educacionais durante o período de distanciamento social.

Para condução do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, os professores precisaram transformar o espaço privado de suas residências em ambientes pedagógicos. Sendo assim, perguntamos sobre as condições estruturais as quais tinham acesso.

Considerando o contexto no qual a maioria das pessoas estava trabalhando e estudando de casa; considerando a possibilidade de o docente morar com pessoas que também estivessem usando o ambiente virtual para realizar suas atividades profissionais ou escolares, colocamos

opções de escolha que se repetiam entre ter o uso particular, ou compartilhado. Também deixamos um campo para respostas abertas, caso o professor quisesse trazer informações adicionais e outras condições estruturais a que teve acesso. As respostas apresentaram os seguintes dados:

Gráfico 11 - Acesso a estrutura para ministrar aulas remotas



Fonte: Elaborado pela autora

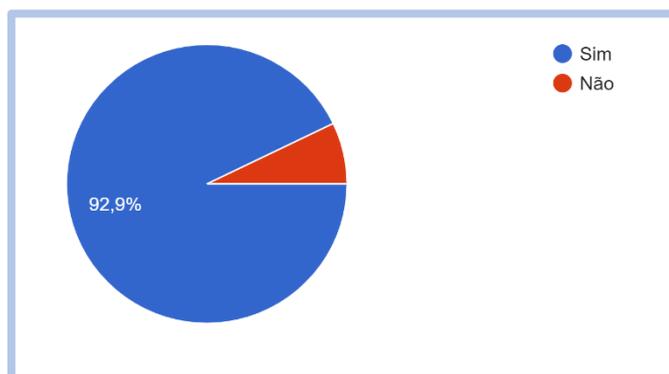
Verifica-se pelo gráfico que a maioria dos professores, 85,7%, tinha acesso ao *notebook* e ao *smartphone* particular. Mas, apenas 71,4% afirmaram ter acesso a rede *wi-fi*. Entre os respondentes, 64,3% informaram possuir acesso à *internet* banda larga. Essa informação nos chama atenção, pela dissonância entre possuir *wi-fi* e não possuir *internet* banda larga, o que nos leva a inferir que o professor pode usar uma *internet* compartilhada, não sendo o ponto de rede instalado em sua casa, como também ter sido apenas um erro de resposta.

Quanto a ter um espaço para ministrar as aulas remotamente, 64,3% afirmaram ter um espaço particular; e, 14,3% informaram ter acesso a espaços compartilhados para ministrarem suas aulas. Tais dados nos levam a concluir que do total de professores, 21,4% não tinham espaço para ministrarem suas aulas.

Um professor afirmou ter *desktop* particular e outro respondente incluiu “apoio da escola em rodar materiais para que os alunos fossem buscar” como condição estrutural a qual tinha acesso.

Após conhecer esses dados, averiguamos se os docentes precisaram fazer algum tipo de investimento financeiro para desenvolverem as aulas remotas. O resultado apontou que 92,9% da amostra precisou dispor de seus recursos financeiros e, assim, ter acesso aos insumos necessários para a prática pedagógica durante a pandemia. Do total de professores respondentes, apenas 1 – 7,1% informaram não ter realizado nenhum tipo de investimento.

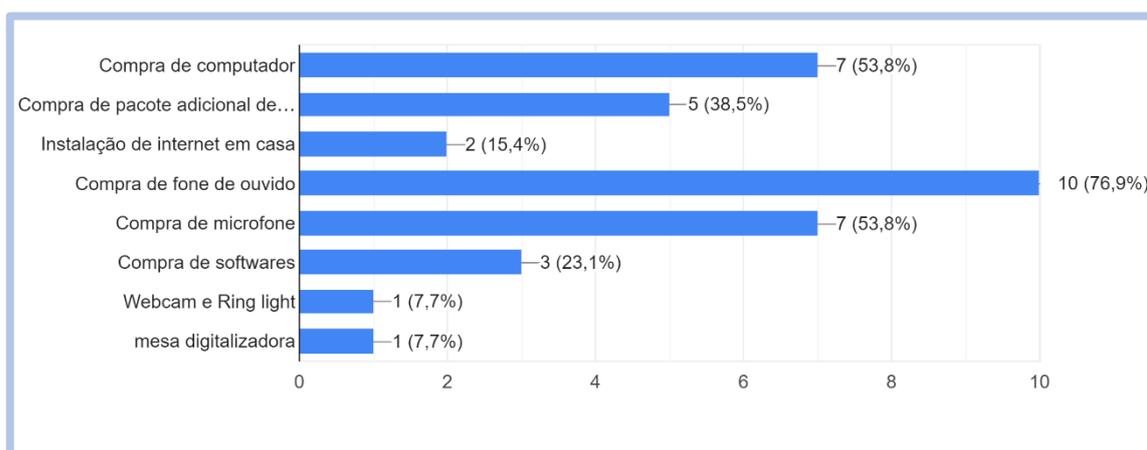
Gráfico 12 - Professores que fizeram investimento em insumos necessários à prática docente na pandemia



Fonte: Elaborado pela autora

Estimulados a detalharem os equipamentos adquiridos, 76,9% dos docentes que responderam “sim” na questão anterior, investiram na compra de fone de ouvido. A compra de computador e microfone aparece nas respostas de 53,8% da amostra. Compra de pacote adicional de *internet* vem em seguida, com investimento por parte de 38,5% dos professores. Aquisição de *softwares* foi realizada por 23,1% dos informantes; 15,4% dos docentes precisaram fazer instalação de *internet* em casa. Um professor, 7,1% da amostra, informou a compra de *webcam* e *Ring light*, e outro informante indicou que adquiriu uma mesa digitalizadora, como informado graficamente abaixo:

Gráfico 13 - Insumos adquiridos para as aulas durante a pandemia



Fonte: Elaborado pela autora

Sabendo que os professores tiveram como sala de aula ambientes virtuais de aprendizagem⁴², perguntamos ao docente se ele já tinha facilidade com ambientes virtuais de aprendizagem, ou com o uso de tecnologias para promoção da aprendizagem. Das 14 respostas

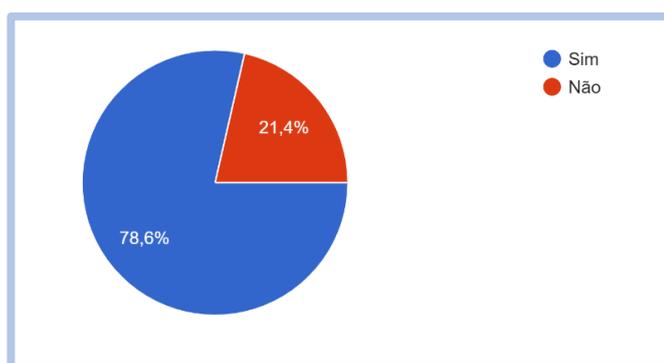
⁴² A SEEDF disponibilizou a plataforma *google meet* para as aulas remotas.

recebidas, 57,1% dos professores responderam que não tinham facilidade, e 42,9% informaram já possuir habilidade no ambiente virtual. Estes dados vão ao encontro do estudo realizado por Barbosa e Silva no qual afirmam que:

Embora já se aponte, desde o final do século XX, a necessidade de as escolas brasileiras e as redes de ensino investirem nas tecnologias digitais como aliados no processo de ensino e de aprendizagem, pouca atenção foi conferida à democratização digital em termos de investimento, planejamentos e formação de professores para utilização das ferramentas e recursos que hoje se tornam necessários. (BARBOSA; SILVA, 2022, p. 16)

Com o objetivo de identificar se a SEEDF promoveu ações de apoio aos docentes para desenvolvimento das aulas durante a pandemia, perguntamos se o professor recebeu formação da secretaria para desenvolver o ensino remoto em EJA. Tivemos como resultado:

Gráfico 14 - Professores que receberam formação pela SEEDF para desenvolvimento das aulas remotas durante a pandemia



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico acima demonstra que 11 professores, 78,6% da amostra, afirmam ter recebido formação, e que 21,4% dos respondentes, três professores, declararam não ter recebido formação.

Sobre essa questão, devemos registrar que a SEEDF disponibilizou aos professores da rede momento formativo para desenvolvimento das aulas remotas em um contexto pedagógico geral mais focado no uso da plataforma de ensino. É sabido, também, que as Regionais de ensino promoveram *lives* com temas mais direcionados aos segmentos e modalidades de ensino.

Os respondentes que dizem não ter tido formação podem ter focalizado que a pergunta destacava a oferta de uma formação para desenvolver o ensino remoto em EJA ou, por escolha, não ter participado dos momentos de formação.

Aos que responderam afirmativamente à questão anterior, foi perguntado se a formação recebida teria ajudado na superação dos desafios encontrados.

Foram credenciados a responderem a esta questão, pelo recorte feito, 11 professores. Contudo, apesar do enunciado indicar quem deveria continuar respondendo ao questionário, tivemos 12 respostas à questão referida.

Assim, tivemos 75% da amostra, nove professores, dizendo que a formação ajudou na superação dos desafios e, 25%, três professores, indicando o contrário.

Não satisfeita com esse resultado “contaminado”, no qual, tínhamos apenas 11 respostas e em busca de um resultado mais fidedigno, enveredei na análise individual dos questionários. Assim pude identificar a distorção provocada pelo respondente que afirmou não ter tido formação e, ainda assim, continuou a responder ao questionário.

Com a identificação do desvio, já que este respondeu não ter tido formação e que a formação não ajudou na superação dos desafios, refiz os cálculos sobre a ajuda do processo de formação oferecido aos professores.

Assim feito, dos 11 professores que responderam afirmando que receberam formação, 81,8%, nove docentes, afirmaram que esta os ajudou na superação dos desafios; e, 18,2%, dois professores, indicaram que a formação não os ajudou.

A última pergunta, dirigida aos que responderam não à questão anterior, com questão aberta, averiguava como a formação poderia ter sido mais efetiva. Assim, habilitados para prosseguirem no questionário, tínhamos dois professores, 14,3% da amostra total.

Contudo, obtivemos quatro respostas. Os professores habilitados⁴³ expuseram as seguintes contribuições: “acredito que a formação deveria ser de forma contínua, dando suporte com videoaulas e atividades prontas para facilitar o ensino a distância. Não tínhamos experiência com aulas *on-line*. Então, a adaptação foi bem desafiadora.” O outro respondente informou que “para a modalidade EJA é fundamental a presença física do professor no processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, a pandemia prejudicou profundamente os alunos dessa modalidade. O que tem ocasionado no abandono escolar.”

As respostas apontam para sujeitos e questões distintas. O primeiro centra sua análise no docente, na crítica do processo aligeirado e não contínuo de formação para um processo pedagógico inédito. Contudo, declara um desejo por um padrão de atividades prontas, ou seja, o desejo por um processo no qual o professor só reproduzisse um formato definido pela SEEDF.

⁴³ Compreende-se por habilitados em seguir com o questionário os professores para os quais a formação promovida pela SEEDF não ajudou na superação dos desafios impostos pela pandemia. Assim, os não habilitados foram os professores que, mesmo reconhecendo a formação como ajuda com os desafios, seguiram respondendo mesmo sendo a pergunta seguinte para citar os aspectos da formação que caracterizaram a não ajuda ao docente.

Da segunda contribuição, infere-se que o foco é o aluno e suas limitações, as quais são intransponíveis sem a presença física do professor. Sendo assim, pode-se concluir que nenhum processo de formação poderia ser realmente efetivo, visto que não poderia proporcionar, devido a pandemia, aquilo que o professor defende como fundamental.

Sobre esse ponto de vista, Krawczik (2020, s/p) colabora quando afirma que

A educação formal (básica e universitária) tem, sem dúvida, uma série de problemas, mas nenhuma teoria pedagógica coloca em questão a importância do caráter presencial da educação na construção do vínculo professor-aluno. Através de vídeo aula pode-se transmitir um conteúdo, uma informação, mas torna muito mais difícil criar um ambiente de trabalho coletivo de construção do conhecimento, ajudar o estudante a criar uma disciplina de estudo, a focar e se concentrar no estudo, a sentir o prazer de apreender. Uma aprendizagem através do debate e, principalmente, da autonomia do professor para poder recriar, levando em conta os questionamentos dos alunos durante uma aula e/ou curso, e ajudar o estudante a construir conhecimento.

Outras duas contribuições, agora por pessoas não habilitadas a prosseguirem com as respostas, foram dadas. Focados, talvez, na indagação de como a formação poderia ser mais efetiva, responderam:

- a) “disponibilizar atividades para o campo virtual”.
- b) “mesmo com qualificação se torna difícil, pois estamos falando de um público que a maioria é analfabeto digital, e não tem condições financeiras para comprar computador ou pagar *internet*.”

Com traços semelhantes aos das respostas dos habilitados, os não habilitados informam uma necessidade do docente por materiais pré-elaborados, quase que afirmando sua não habilidade para criação dos mesmos.

A outra afirmação busca, nas condições socioeconômicas dos discentes, a justificativa para declarar que não há como haver processos formativo que seja efetivo, visto que estes não podem interferir nas condições estruturais que inviabilizam o processo pedagógico em EJA durante a pandemia.

Os dados obtidos nos proporcionam a compreensão que, os professores da EJA do CEF Esperançar da Estrutural, apesar dos desafios impostos pela pandemia ao docente de EJA no desenvolvimento de sua prática pedagógica, buscaram caminhos pedagógicos viáveis para transpor os desafios e conseguir desenvolver suas aulas.

Apesar da evasão, lançaram mão da busca ativa, utilizando seus próprios aparelhos de telefone celular, para incentivar o aluno a não desistir do seu processo de aprendizagem.

Mesmo com as críticas ao ensino remoto, autorizado pelo Parecer nº 5, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu aos sistemas de ensino o desenvolvimento de

atividades não presenciais, “mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação”, com vistas a evitar o “retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono” durante a situação de pandemia, os docentes do CEF Esperançar, conhecendo as condições socioeconômicas dos educandos, lançaram mão de variadas estratégias para garantir ao aluno a possibilidade de continuidade dos estudos. Em modelos digitais (atividades desenvolvidas pelo *google meet*) ou analógicos (apostilas e atividades elaboradas e impressas pela escola), o professor não sucumbiu ao não saber que a inédita situação desvelou.

Ao contrário, por conta própria, com ajuda do Estado ou não, nos espaços coletivos de debate houve uma busca prática, houve um despertar para a formação que a prática proporciona, houve ação, ação pedagógica sem a qual os sistemas de ensino não teriam subsistido.

Sendo assim, compreendemos que a ação docente desencadeada foi sustentada nos saberes constituídos na prática e pela prática em seus anos de experiência em EJA e com a comunidade atendida. Tal compreensão busca amparo em Naves *et al.* (2015, p. 20) quando dizem assim:

Os saberes de formação profissional dependem da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e do seu corpo de agendas de decisão e de execução. Na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, o docente produz ou tenta produzir saberes por meio dos quais ele compreende e domina a sua prática, sendo denominados de práticos ou experienciais, os quais incluem 3 objetos: as relações e as interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição como um meio organizado e com um posto de funções diversificadas. Os saberes experienciais são formados, portanto, de todos os demais, mas retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Este capítulo apresentou as primeiras investidas em campo desta pesquisa. A partir dos dados até aqui levantados foi possível debater acerca do que pretendemos compreender ao final desta investigação: como os desafios impostos pela pandemia aos educadores do CEF Esperançar da Estrutural foram superados pelos saberes que a prática proporcionou?

Assim, os primeiros dados nos proporcionam algumas conclusões. Verificou-se a presença de desafios proporcionados pela pandemia na prática docente dos referidos professores. Vale lembrar que estes desafios foram potencializados pelo contexto social no qual a escola está situada, e que atingiu, especialmente, a comunidade escolar da EJA.

Apurou-se também, que a situação inédita imposta despertou nos professores uma busca, a despeito das condições que os circundavam, de superação no sentido de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem fosse garantido.

Esse despertar, fez com que desafios já impostos as suas práticas antes da pandemia fossem, juntamente com os novos apresentados, enfrentados. Assim, durante a ação docente nos anos de 2020 e 2021, percebe-se um desencadeamento de processos formadores constituídos durante o processo pedagógico.

Dar sentido à sua prática, lançando mão de novas estratégias pedagógicas, anteriormente nunca utilizadas, foi o caminho escolhido pelos docentes da EJA do CEF Esperançar da Estrutural.

Caminho que, em nossa análise, foi possível ser trilhado pela via da autoformação, sobre a qual dialogaremos na próxima seção, com base no arcabouço teórico sobre o tema, bem como nas entrevistas realizadas com três professores que responderam ao questionário.

5 AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS DURANTE AS AULAS REMOTAS E O DESVELAR DO CAMINHO PERCORRIDO

Os dados apresentados no capítulo anterior impulsionam-nos a lançar vistas a importantes assuntos relacionados a problemática vivenciada por professores da EJA, já que o vivido e sofrido pelos sujeitos da EJA entre 2020 e 2021 não foi apenas uma consequência da pandemia, mas sim de um processo histórico que delega à EJA um lugar de subalternidade.

Muito se fala na literatura acerca da EJA, que a educação como direito de todos se dá com a promulgação da Constituição Federal em 1988. A constatação baseia na redação do artigo nº 205 da Carta Magna que coloca a educação como direito de todos e dever do Estado. Contudo, em nossa análise tal determinação não foi suficiente para mudar os rumos da EJA.

Pelas suas especificidades, não há como pensar na modalidade só pelo viés da escolarização. Machado (2016) diz que “a EJA não se reduz a escolarização”, já que pela sua historicidade é possível compreendê-la como um movimento que:

[...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos a saúde, ao trabalho, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras que há configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todos e todas. (MACHADO, 2016, p. 432)

Sendo assim, a oferta por si só não é suficiente. É preciso que seja pensada e alinhada às questões socioeconômicas que circundam os sujeitos da EJA e que, partindo do real, conceba a educação como “prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade (MACHADO, 2016, p. 431). Tal concepção se alinha a de Freire quando o autor afirma que

Não devemos chamar o povo a escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1989, p. 8)

Destarte, a Carta Magna de 1988 não consegue garantir a ruptura do modelo já arraigado, herdado do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e Supletivo.

Um exemplo básico é no que tange o financiamento, pois só após a implementação do Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB em 2007, é que “enfim as matrículas da EJA passam a ser consideradas nessa nova estratégia de financiamento para a educação básica [...]”. Como

antes já havia um repasse mais centralizado na esfera Federal, questão que dificultava uma política de Estado específica para EJA, “criou-se uma falsa ideia de que a EJA estava incorporada ao sistema público de ensino”. (MACHADO, 2016, p. 444-445).

Entretanto, apesar do avanço obtido por meio do FUNDEB, o que se viu foi um movimento contraditório, de redução, em âmbito nacional, nas matrículas da modalidade em todos os segmentos. (MACHADO, 2016).

No DF, ao analisarmos os dados consolidados de matrículas⁴⁴ entre os anos de 2015 a 2020, disponíveis no portal do INEP, verifica-se uma diminuição na ordem de 21,3% nas matrículas em EJA.

Ampliando o debate de Machado (2016), Carvalho (2014) aponta que:

há razões para crer que, como as matrículas de EJA no Fundeb não são carimbadas e este fundo permite a utilização de recursos nas etapas ou nas modalidades que os municípios ou estados priorizem, a EJA acaba sofrendo certa “concorrência” com a educação infantil, nos municípios e com o ensino médio, nas redes estaduais. (CARVALHO, 2014, p. 652)

Na mesma perspectiva, Volpe (2010) problematiza que esta autonomia para gerir a verba poderia representar para a EJA: ficar com o que sobrasse, com as “migalhas”. Tal contexto histórico, atrelado aos dados já apontados neste estudo, nos remete ao vivido na modalidade de jovens e adultos nos anos de 2020/2021, e desvela que experienciamos, assim como reflete Machado (2016), de “um passado que não passou”, qual seja, o de negação de direitos aos seus sujeitos, entendendo aqui, os alunos e, também, os professores.

Para Arroyo (2017), a forma como a EJA é tratada no Brasil, coloca essa modalidade em uma situação de desprestígio, ficando assim, em uma segunda categoria quando comparado aos demais seguimentos da Educação Básica.

Esse desprestígio também é observado no contexto da formação de professores, pois, conforme afirma Machado (2016, p. 447), o professor da EJA terá “[...] à sua frente um desafio diferenciado, que é trabalhar na modalidade de EJA[...]”.

Concordamos com os autores acima citados, que a formação de professores num contexto geral tem ocupado, historicamente, tal qual a EJA, espaços de menor prestígio nas agendas governamentais.

⁴⁴Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>
Acesso em: 16 ago. 2022

Essa visão está amparada na análise do contexto educacional presente desde a transição entre Império e República, período no qual se começa a vislumbrar a necessidade de instrução para o povo. Assim, escolas de Primeiras Letras são atreladas aos Liceus.

Destinada à formação de professores, as escolas de Primeiras Letras, com formação para a docência das primeiras séries, vinculavam-se mais especificamente às mulheres. Já os Liceus, eram destinados aos homens, e propiciavam a oportunidade de um bacharelado, melhores salários e prestígio social.

Essa divisão na formação de homens e mulheres, dá início ao que denominamos de espaços de menor prestígio ao magistério. A formação de professor já é, em sua gênese, vinculada a uma posição social de inferioridade quando é posta em rota diferente da formação de outras profissões no Brasil, conforme as discussões trazidas por Kulesza (1989) e Saviani (2009).

Gatti (2010) e Saviani (2009), quando abordam historicamente a formação de professores no Brasil, apontam as nuances que permeiam os programas instituídos e seus objetivos: aligeirados, fragmentados, pensados muitas vezes conforme a classe social da docência. Desse modo, apesar de figurar como questão a ser pensada desde o início do século XX, é só com a LDB de 1996 que se vincula a docência, em toda a Educação Básica, a uma formação em grau superior.

Contudo, este fato histórico não garante um currículo de formação que abarque as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica, já que ainda “existe a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.” (GATTI, 2010, p. 1357)

A ausência de um currículo de formação mais robusto, no que tange os aspectos pedagógicos, continua até os dias atuais, o que caracteriza uma problemática real quando se trata da EJA nas políticas de formação de professores, conforme já debatemos na introdução deste texto.

Sem uma formação que contemple o professor da modalidade⁴⁵, um dos caminhos alternativos é o da formação continuada, assim como pontuado por Silva e Soares (2021, p. 12): “após ‘caírem na EJA’⁴⁶ e depararem-se com as complexidades e os desafios, é que (os professores)⁴⁷ buscam pela formação continuada.”

Contudo, tendo o professor da EJA uma característica, qual seja, não ter tempo livre devido a rotina de trabalho, que geralmente ocupa os três turnos, há pouco ou nenhum espaço para percorrer este caminho alternativo pela trilha dos programas formais. Portanto, se desencadeia um processo formativo “durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do professor, na relação que se estabelece nesse dia a dia”. (PORCARO, 2013, p. 53)

Assim, diante desse revés, a autoformação entendida aqui “como a apropriação de cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, 1985, p. 91), se apresenta como uma via possível.

Segundo Pineau (1985), há três grandes espaços de formação delineados: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. As duas primeiras - heteroformação e ecoformação - seriam a aprendizagem pela ação dos outros, como por exemplo, os professores e a aprendizagem pela influência do meio ambiente.

Porém, “o ser vivo não é só o resultado, o produto de indivíduos, mas também palco de individualização” (SIMONDON, 1964, p. 22 *apud* PINEAU, 1985, p. 94), sendo assim, existe um terceiro espaço: a autoformação, processo interno que se liga e depende dos dois anteriores.

Em síntese, para Pineau a heteroformação ocorre quando há ação do outros; a ecoformação é possibilitada pelo meio ambiente e se dá entre elas e dependente delas e, existe “uma terceira força de formação, a do eu (autoformação).” (PINEAU, 1985, p. 91)

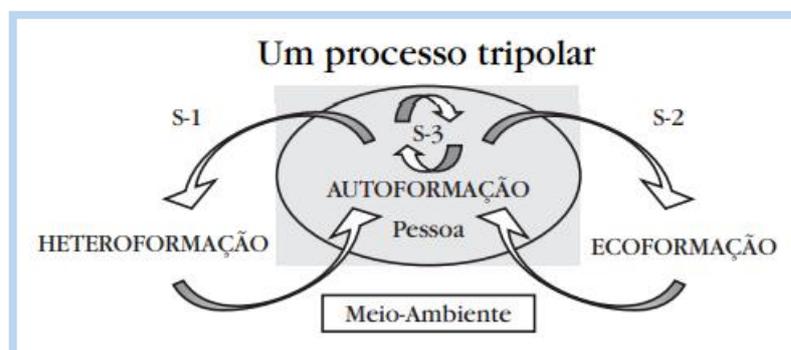
Essa composição tripolar (GALVANI, 2000), ou tridimensional (PINEAU, 1985), resulta numa relação dialética, como podemos compreender melhor pela seguinte representação:

⁴⁵uma pesquisa publicada em 2010 pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a pedido da Fundação Victor Civita (FVC), a respeito da “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, aponta que disciplinas específicas que abordem, por exemplo, a educação de jovens e adultos são pouco presentes ou totalmente ausentes nos currículos dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Do total de currículos de Pedagogia analisados, a EJA está presente em apenas 1,6% deles; nos cursos de Letras e Ciências Biológicas, nenhum dos currículos analisados apresentam o estudo desses segmentos educacionais; e, no currículo de Matemática, apenas 0,1% abordam essa temática. Em 2014, Nunes, Saad e Moura (2014) realizaram uma pesquisa nos currículos dos mesmos cursos com oferta em duas universidades de Brasília (DF), uma pública e outra privada, e em um centro universitário privado. A universidade pública era a única que ofertava disciplina sobre EJA, mas ainda assim a disciplina fazia parte apenas do currículo do curso de Pedagogia, apesar da instituição ofertar as demais licenciaturas.

⁴⁶ “Quer dizer ingressar em alguma situação sem conhecimento de causa do objeto” (SILVA; SOARES, 2021, p. 11)

⁴⁷Inserção feita por nós para melhor compreensão do trecho citado.

Figura 6 - Processo da autoformação



Fonte: Galvani (2000, p. 96)

A representação acima coloca a “formação como um processo vital e permanente de morfogêneses emergindo das interações entre a pessoa e o meio ambiente físico e social”, sendo essa articulação a que promove a “tomada de consciência reflexiva”, sem a qual “não é possível pensar autoformação” (GALVANI, 2000, p. 96-97).

Em nossa pesquisa, a partir dos dados obtidos pelo questionário, averiguou-se que várias foram as estratégias de superação aos desafios enfrentados durante a pandemia pelos docentes de EJA do CEF Esperançar. Uma delas foi a diversificação da prática pedagógica, já que, nos questionários observamos que para a realização das aulas, o professor produziu vídeos, aulas *on-line*, aulas gravadas, material impresso e, investiu na aproximação dos alunos por meio da busca ativa, entre outras ações.

Em nossa visão, a diversidade com a qual o professor buscou atender o aluno só foi possível ser pensada, e implementada, porque este já conhecia as condições estruturais e pedagógicas que circundavam os estudantes.

Com a chegada da pandemia, o professor que já compreendia os contextos e dificuldades dos alunos, viu a necessidade de aliar essas informações da realidade com o seu conhecimento formal na intenção de intervir em uma nova realidade, de maneira intencional e lógica, inclusive gerando outros conhecimentos, outras aprendizagens.

Dessa forma, inferimos que, aquele conhecimento prévio do professor antes da pandemia sofre uma transformação, uma vez que ele deixa de lado a contestação da realidade escolar e de vida dos alunos, e as utiliza como parâmetro da sua ação. É dessa maneira que vai em busca de formas diversas para se aproximar pedagogicamente dos alunos, uma vez que sabe que as condições sociais que circundam este sujeito não suportam apenas uma linha de ação.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) colaboram conosco quando dizem “que a produção de novos conhecimentos [...] pressupõem, sempre e logicamente um processo de

formação nos conhecimentos já existentes: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem”.

Ficou evidente, no contexto pandêmico, que o grupo já experiente do CEF Esperançar modificou muito de suas práticas pedagógicas em função da desestabilização sofrida a partir daquele cenário.

Os desafios iniciais que se apresentaram: retorno das aulas em um ambiente virtual, até então desconhecido pela maioria dos professores e alunos; utilização deste ambiente de aprendizagem para alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis; e, ser sujeito também afetado pela crise sanitária, não foram capazes de paralisar os professores, conforme veremos no desenrolar deste capítulo.

Diante desse cenário, os professores não só iniciaram um processo de busca por novos conhecimentos como também acionaram aqueles que já conheciam, a fim de dar suporte para a ação pedagógica. Constatou-se assim, que:

É a vivência profissional, a experiência, a interação com os conflitos que possibilitam ao docente encontrar uma ética profissional coerente com as condições de possibilidade de sua atuação. Ou seja, a produção de sentido à docência se dá através das experiências e é mediatizada pelas especificidades do meio em que se dá. A relação da docência com a pobreza, com a violência, com as novas tecnologias, com o aprisionamento, com a vulnerabilidade social, entre tanto outros fatores, influencia de maneira significativa as possibilidades de autoformação, pois estimula a transformação da formação inicial para melhor interagir quais necessidades que a experiência apresenta. (FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2017, p. 4)

Em nossa concepção foi esse o movimento empreendido pelos docentes sujeitos desta pesquisa. Portanto, para melhor caracterização dos resultados obtidos, no tópico a seguir, debateremos as estratégias utilizadas por meio da análise das entrevistas feitas com três professores⁴⁸ que atuaram durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021, no CEF Esperançar. Conversamos com dois professores de matéria específica do 2º segmento, e com um professor polivalente de 1º segmento de uma turma multi, que agregava alunos de 1ª e 2ª etapa.

Para enriquecer o debate, entrevistamos a gestora da diretoria de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA da SEEDF, buscando um entrelaçamento entre o vivido pelos professores e o

⁴⁸ A escolha dos professores foi influenciada pelos seguintes aspectos: ouvir um homem, uma mulher e um professor de 1º segmento. Concentramo-nos nos professores que estavam atuando no Guará por ser mais fácil de encontrá-los, caso preferissem entrevista presencial. Inicialmente, convidamos dois homens e duas mulheres. Todos aceitaram dar as entrevistas, contudo, um homem estava em licença para tratamento de saúde, não conseguindo nos atender no prazo necessário. Assim como uma das professoras foi acometida por inflamação na garganta seguida de COVID, o que a impossibilitou de conceder a entrevista. Sendo essa professora de 1º segmento, convidamos o outro do mesmo segmento. Desse modo, entrevistamos presencialmente um professor e uma professora do 2º segmento, no ambiente escolar, conforme escolha dos informantes. E um professor do 1º segmento via *Google meet*, espaço tempo indicado pelo docente.

ofertado a eles pelo governo. O objetivo foi conhecer o suporte dado ao professor da EJA para o enfrentamento dos desafios desencadeados pela pandemia, bem como identificar se a SEEDF já possuía algum tipo de estrutura para enfrentamento da situação pedagógica posta pela necessidade de isolamento.

5.1 O processo formativo desencadeado

Concordamos que “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 215).

Dessa forma, no contexto vivido pelos professores durante a pandemia, um ponto de tensão foi saber como seria o processo de ensino em um ambiente e realidade nunca vivenciados.

Sem a sala de aula física, sem o olho no olho, sem a estrutura com a qual estavam habituados, como fazer com que o processo de ensinar e aprender gerasse comunicação, troca, produção e construção de conhecimento (FREIRE, 2004), e não se tornasse apenas um mero cumprimento de tarefas?

O grupo aqui pesquisado lançou mão de estratégias pensadas de acordo com os desafios que iam se apresentando em suas turmas de EJA no CEF Esperançar. Apesar de já expostas na seção anterior, vamos aqui agrupá-las, atrelando desafios, estratégias e o processo de autoformação.

5.2 Estratégias e desafios alvo

Figura 7 - Quadro síntese das Estratégias utilizadas pelos docentes durante a pandemia: elementos do processo de autoformação

| Aproximação dos discentes por meio de busca ativa | Diversificação da prática pedagógica | Enfrentamento da situação com recursos próprios | Trabalho coletivo |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Principal ferramenta utilizada foi o <i>WhatsApp</i>. Compreensão da necessidade de estar perto do aluno. | <ul style="list-style-type: none"> Criando recursos que antes eram tidos como desafios, devido a sua ausência. Ex: material didático. Criando diversos modelos de aula por meio de vídeos gravados, aulas <i>on-line</i> e material impresso. | <ul style="list-style-type: none"> Buscando formação de forma autônoma. Adquirindo meios estruturais. Adequando sua prática à situação pedagógica ordinária. | <ul style="list-style-type: none"> Trocando experiências no espaço tempo formal de coordenação, ou em momentos informais. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos pelo questionário e entrevistas

a) Aproximação dos discentes por meio de busca ativa

Um recurso utilizado com grande força pelos professores foi o WA. Por meio dele, muitas estratégias foram empreendidas: criação de grupo das turmas, sensibilização para participação nas aulas, postagens de vídeos explicativos para o coletivo e, também, de forma personalizada, encaminhamento de atividades, com vistas a manter o vínculo aluno/escola.

Durante a pandemia, a mensagem encaminhada pelo aplicativo ganha novos objetivos que não somente o de comunicar algo, mas amplia seu espectro para criar uma expectativa pedagógica.

O destaque evidencia dois aspectos: antes da pandemia já existiam os grupos de WA das turmas, criados pelos alunos com a participação facultativa dos professores e gestores da escola. Serviam basicamente para informes. Apesar de todos saberem sobre os grupos das turmas, apenas alguns profissionais entre professores, equipe técnica e gestão da escola participavam. Contudo, quando fosse conveniente, solicitávamos, geralmente ao representante de turma, que postassem o informe necessário, como por exemplo, o calendário das provas.

No entanto, em decorrência da emergência pandêmica, houve a necessidade de usar esta ferramenta de forma pedagógica, tendo em vista manter o vínculo com os alunos, uma vez que a “atividade docente [...] se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas [...]” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

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

Esse é o segundo aspecto que gostaríamos de destacar, a partir da discussão acima, que houve mudança pedagógica, que houve aprendizagem. Porque acreditamos que há indícios de um movimento de autoformação quando a compreendemos como um “processo de análise e de produção de significados a partir de sua experiência” (GALVANI, 2000, p.105).

Para melhor demarcar o exposto, utilizaremos um trecho da entrevista com o professor F, que relata ter montado grupos no aplicativo supracitado com todas as suas turmas:

Porque eu fiz todas as turmas eu fiz o grupo, todas as turmas! Eu montei da quinta até a oitava etapa, eu fiz os grupos de *WhatsApp* e aí a gente colocava, eu sempre procurei fazer isso, na hora que ia

começar a aula “gente, a aula já vai começar, vamos lá”, colocava tipo umas, eh, eu sempre procurava já começar a minha aula criativa, colocando algumas figuras, algumas coisinhas pra que chamasse atenção do aluno, atenção, brilhinho, umas estrelinhas, sabe, umas coisinhas diferentes pra que fosse, pra que ele olhasse o celular e eu chamasse esse aluno pra a aula. Aí, aí sempre tinha um coro pequeno, né, mas eu tinha. Era uma forma de chamar o meu aluno pra aula, né? Então, esse grupo de *WhatsApp* ajudou bastante. Ali eram inseridas também as atividades, né, porque não era todo o aluno que tinha a plataforma, mas o celular ele tinha. (Professor F).

É possível observar pela narrativa que o docente, compreendendo as especificidades de seus alunos e conhecendo os recursos a que eles tinham acesso, agrega ao seu fazer ordinário arranjos pedagógicos que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem a ser desencadeado pela aula planejada.

Entre a ação de planejar e desenvolver, foi preciso uma outra ação: viabilizar o desenvolvimento da aula pensada, estimulando o estudante segundo suas condições materiais (“o celular ele tinha”), e emocionais (“umas coisinhas diferentes”).

Em nossa compreensão, inferimos que o processo empreendido pelo docente encontra significativa sustentação em sua experiência com aquela comunidade escolar, permitindo assim o entrelaçar de vários saberes para viabilidade do processo pedagógico.

Tal análise busca amparo em Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), quando afirmam que os saberes docentes são plurais e “oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Os saberes da experiência estão fundados no trabalho docente cotidiano e no conhecimento que estes têm do seu meio, assim, “no exercício de sua função e na prática de sua profissão” é que os professores desenvolvem saberes específicos “que brotam da experiência e que por elas são validados” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220).

A experiência vivenciada pelos professores de EJA durante as aulas remotas, a partir da análise do relato do professor F, leva-nos a compreender que foi a vivência durante a pandemia, atrelada ao já sabido sobre aquela comunidade acadêmica, que desvela ao professor a necessidade de ações complementares para viabilidade do seu fazer pedagógico. Tal percepção se evidencia quando, em sua narrativa, o professor demonstra uma preocupação de ter alunos em sua aula para que fosse possível cumprir com o seu papel, e proporcionar ao educando o exercício do seu direito a aprender.

Desse modo, percebe-se a presença da compreensão que, não bastava ter a plataforma, a aula planejada, as estratégias de ação, se não tivesse o aluno. Assim, já que não há “docência sem discência” (FREIRE, 2004, p. 23) o professor foi em busca dessa relação.

b) Diversificação da prática pedagógica

O acesso dos alunos às aulas e atividades pela plataforma disponibilizada pela SEEDF foi um desafio apontado por quase todos os professores que responderam ao questionário.

Outro ponto, é que também o professor expõe ter dificuldades com o ambiente virtual de aprendizagem no que tange ao seu manejo operacional, e no seu uso pedagógico.

Desse modo, para atuar pedagogicamente pelo ambiente virtual, o docente precisava enfrentar, primeiramente, sua dificuldade de manejo operacional do sistema. Assim, se para ensinar precisava aprender, os professores, diante dessa situação-limite, buscaram maneiras de transpô-la (SILVA; SOARES, 2021), conforme ilustrado pela fala do professor E:

E aí nós tivemos que aprender a lidar com a plataforma, não era uma coisa difícil, mas era algo que ninguém estava acostumado, a gente teve que lidar com isso aí; depois, com a evasão dos alunos, o volume de alunos reduziu demais da conta em função da dificuldade de acesso que esses alunos tinham pra acessar a plataforma, a dificuldade com um equipamento, dificuldade com... lidar com uma plataforma, com a própria, com o próprio acesso à internet, tudo isso foi muito complicado, foram dificuldades que a gente teve que enfrentar e que, durante toda a pandemia, isso aí foi o tempo todo. Mas pra nós foi aprender a gravar as aulas, a fazer as vídeo aulas, a lidar a com a plataforma, né, e a tentar, eh, trabalhar os conteúdos distante do aluno, sem ver, sem... (Professor E)

Os dados levantados apontam que os professores se dedicaram a produzir atividades e material didático para impressão; aulas *on-line*; produção de vídeos; e atendimento individual pelo WA, ou pelo *chat* da plataforma.

O professor B, regente de uma turma multietapa do 1º segmento (1ª e 2ª etapa), citou que precisou fazer materiais personalizados de acordo com as fases de aprendizagem. Em seu relato ele diz que estes alunos, além da dificuldade de acesso ao virtual, apresentam “...dificuldades diferentes também de acesso a conteúdos” (Professor B). Diante disso, o professor precisou adaptar o formato, e o conteúdo, em até três modelos para cada turma:

Eu fazia um impresso na mesma forma, eu fazia o impresso e aí já botava lá um nome, nominalmente. Aí eu avisava as pessoas (da coordenação)⁴⁹ ó, pra esses alunos aqui vão ser esses aqui, esse aqui é alfabetização, esse aqui já era uma turma⁵⁰ um pouco mais avançado, e esse aqui é o meio termo, né? Então, assim, fazia três tipos de material. (Professor B)

A narrativa impulsiona-nos a lançar vistas sobre outro aspecto que vale destacar: a criação de material de estudo/didático. Assim, como apontado no questionário, o aluno da EJA do CEF Esperançar não possuía livro didático que o apoiasse na compreensão do conteúdo. Durante o período de aulas remotas, numa tentativa de transpor este aspecto dificultador do

⁴⁹ Inserido para melhor compreensão da fala.

⁵⁰ Turma no sentido de um grupo de alunos de uma mesma turma em outra fase de aprendizagem.

processo pedagógico, alguns professores desenvolveram material de estudo para dar suporte ao aluno no momento de realizar as atividades.

Tal fato aciona dois pontos de debate. O primeiro diz respeito à importância, dada a diversidade da modalidade, do material de estudo/didático ser pensado para a realidade vivenciada, e por quem a vivencia (SILVA; SOARES, 2021).

E o segundo aspecto diz respeito ao potencial criativo de construção, pelos docentes, dos recursos que sua prática demanda. É importante destacar que os professores, ao serem perguntados sobre os desafios enfrentados antes da pandemia, apontaram a falta de material didático como um desafio.

Esse transpor provocado pelo vivido na pandemia, é acompanhado pelo desafio da reclusão e isolamento social, no qual o outro ou as instituições estavam tão distantes, que em determinados momentos só existia a pessoa por ela mesma. Nesse momento, quando a sobrevivência pedagógica dependia daquele professor, que conhecia aquele aluno, aquela turma, aquela realidade, houve o desafio de outrora que se transformou em estratégia do agora.

Percebe-se um processo de tomada de consciência de si e de suas possibilidades, no qual “cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se, e ver-se, como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoforma-se.” (PINEAU, 1985, p.95)

A diversificação da prática pedagógica, pelos relatos e dados levantados, não foi um emaranhado de atividades digitais ou físicas feitas sem propósito, ao contrário, configura-se, nessa experiência, ação consciente e marcada pela intencionalidade educativa.

c) Enfrentamento da situação com recursos próprios

É possível evidenciar o uso dessa estratégia quando os dados apontam para ações desencadeadas por iniciativa do professor. Compreendemos que ao enfrentar os desafios buscando autonomamente por conhecimento, mudando e diversificando sua prática pedagógica, aproximando-se do aluno, comprando equipamentos para o desenvolvimento de sua atividade, acionando saberes que a prática desvelou, entre outros, caracteriza o que denominamos meios próprios.

É visto que desafios foram postos, em um contexto inédito no qual o processo pedagógico precisava acontecer. Assim, houve enfrentamento, que em nossa análise é fruto do acionamento dos saberes inerentes à função docente, entre os quais estão os saberes da experiência.

O professor sabe o que fazer: ensinar os conteúdos referentes a sua formação, de acordo com as normas didáticas e curriculares no contexto das orientações emitidas pelos órgãos regulamentadores. Ele sabe que deve usar a plataforma disponibilizada, materiais impressos, entre outras orientações recebidas. Contudo, ele conhece o seu aluno, e sabe pela experiência com aquele público específico, que apenas cumprir com um protocolo não é suficiente, é preciso ir além, é preciso buscar formas e meios que, muitas vezes, não são os formais.

Nosso debate, encontra em Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 221) fundamento quando estes apontam que são “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do professor um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para a sua prática.”

Outro ponto fundamental para garantir que o processo educacional não sucumbisse, foi o desencadeamento de um processo de autoformação na prática, e pela prática.

A despeito das condições que os circundavam, os professores foram em busca, como podemos destacar nas seguintes colocações:

Entrevistador: e como você aprendeu a fazer esses vídeos que você está falando?

Professor E: Na realidade eu fui em busca, né? Na realidade eu fui em busca. Eu fui atrás de alguns tutoriais para ler como é que fazia, como é que era o comportamento do professor, a dinâmica, a didática.

Entrevistadora: Na *internet*?

Professor E: Procurei sim, falei com alguns amigos que já tinham esse *know-how* e muito disso, 50% disso, eu fui descobrindo dia a dia com o que dava certo e não dava certo, depois eu assistia as aulas, “ah, preciso corrigi isso, preciso corrigi aquilo”, ia fazendo essa correção de vagarinho. Entende?

Chama-nos atenção quando numa pausa entre o falar e o pensar, o professor repete: “na realidade eu fui em busca”. É como que se tomasse consciência de sua busca por conhecimento naquele instante da entrevista.

Uma conscientização de sua ação autônoma por uma formação que lhe fornecesse os meios de enfrentamento, ou superação de suas necessidades pedagógicas reais e atuais. Isso porque ele diz que, conforme ia aprendendo e fazendo ia também avaliando, aprendendo e fazendo de uma outra forma.

É a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital. A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. (PINEAU, 1985, p. 95)

Assim, pela experiência relatada, identificamos, como debatido por Dumazedier (1982 *apud* PINEAU, 1985, p. 92), o desejo dos sujeitos em gerirem seus próprios processos formativos, já que estes supõem “autolibertação dos determinismos cegos, fonte de

estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social [...]”, muitas vezes presentes nos processos formais de formação quando estes não são pautados pela realidade escolar. Entendemos este desejo também como a possibilidade de se distanciar de uma prática docente que “muitas vezes está submetida a saberes que ela própria não produz e não controla”. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 223)

O professor F em seu relato sobre sua busca autônoma para superar o desafio de lidar com as aulas remotas, já que se dizia “totalmente leiga com a questão da informatização” buscou se “reinventar” para poder “aprender de forma rápida uma síntese de um monte de coisa pra aplicar numa plataforma pra que eu fosse ter as minhas vídeo aula com os meus alunos”. Quando pedi que explicasse como tinha realizado a transposição desse desafio, ela disse:

Teve uma formação da EAPE, né, mas assim, foram cursos curtos, rápidos. É vídeo, pesquisava na *internet*, foram várias pesquisas pra entender como é que era o funcionamento desse sistema, porque assim,[...]nós não tivemos uma orientação com relação, assim, de chegar e explicar, [...], fez aquela formação rápida, mas não teve assim uma pessoa pra estar ali auxiliando você. Todo professor, todo educador, teve que correr atrás mesmo para saber como é que ia lidar com essa plataforma, com essa questão tecnológica que muitos professores nem tinham, né, a gente tem professores com 20, 30 anos na secretária, que mal sabia mexer no computador. Tivemos que comprar equipamentos que não tínhamos também, não foi dado pela secretaria de Educação. Então, eu tive que comprar *notebook*, eu tive que comprar fone de ouvido com microfone, então assim, teve todo um, tive que ambientar a minha casa, né? Fechar um quarto da minha casa, me isolar ali para poder fazer as minhas gravações de vídeo aula, pra colocar, pra deixar na plataforma, pra deixar a atividade, pra atender o meu aluno. Então assim, eu tive que me reinventar na minha própria casa, estabelecendo um local onde eu pudesse trabalhar dentro da minha casa [...].

Saltam ao nosso olhar três pontos da fala do professor: a necessidade de reinvenção atrelada ao aprender a lidar com algo que não sabia; toda adaptação estrutural necessária e realizada; e, o destaque ao tempo para aprender algo novo.

Feltrin (2020, p. 1019), alerta que:

Das muitas expectativas que se interpõem à docência a capacidade de reinvenção nesses tempos de isolamento social tem se destacado [...] como uma nova face da inquisição social: o bom professor é capaz de se reinventar - mesmo que a esse mesmo sujeito professor - se passem todas as prerrogativas de saúde e sofrimento que a privação de liberdade e o temor da doença impõem aos demais.

De todo modo, apesar das condições emocionais, sanitárias e econômicas que circundavam o professor, um novo agir pedagógico foi desenvolvido. Um novo modo de pensar e agir teve que se estabelecer. E essa transformação, vista aqui neste estudo, parte de uma intencionalidade que não se limita a fazer algo (dar aula), mas promover aprendizagem, vínculo, permanência e acesso a direitos básicos, como o da educação. Simondon (1964 *apud* PINEAU,

1985, p. 93) colabora quando diz que “o ser vivo não resolve os seus problemas adaptando-se, ou seja, modificando a sua relação com o meio, mas, sim, modificando-se a si próprio, inventando estruturas interiores novas, introduzindo-se completamente na axiomática dos problemas vitais.”

À vista disso, infere-se que este sujeito professor, ao compreender seu papel vital, desencadeia um inevitável processo de evolução seja pela via da formação, ou da estruturação, mas sempre impulsionado pela realidade que o circunda, e que o afeta.

A despeito dos dados obtidos, seja pelo questionário, ou pelos relatos já apresentados, como modo de equilibrar o debate, foi necessário ir às esferas gerenciais da SEEDF a fim de conhecer o que a estrutura governamental ofereceu ao professor de EJA para enfrentamento dos desafios impostos ao processo pedagógico nessa modalidade.

Em conversa muito leve e transparente com a gestora da EJA no DF, tocamos em vários pontos delicados que as respostas ao questionário apontaram: a falta de formação direcionada para a EJA alinhada às necessidades promovidas pelas aulas remotas; a não disponibilização de recursos estruturais; e, a falta de acesso dos alunos aos meios tecnológicos necessários.

Após fazer uma breve introdução, expondo os objetivos deste estudo e dos resultados obtidos até o momento da realização daquela conversa, viabilizamos o diálogo a partir da seguinte pergunta: qual foi o suporte que a secretaria de Educação deu, especificamente para o professor de EJA, para que ele pudesse enfrentar os desafios surgidos durante a pandemia?

A gestora fez um detalhado relato de todas as ações empreendidas pela DIEJA, destacando que, de início, houve uma preocupação com a estruturação e normatização dos processos. No que tange às questões específicas da EJA, a gestora citou o documento denominado “Orientações para a organização do trabalho da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino do Distrito Federal”.

Esse material apresenta aos professores, e gestores, algumas orientações de como agir e proceder de acordo com o segmento de atuação para o retorno das aulas de maneira remota. Tal documento, em nossa análise, apontava ao professor um caminho de estudo e busca, pois à medida que indicava por qual caminho seria mais interessante o professor seguir, disponibilizava *links* direcionadores para outros documentos de orientação. Assim, esse documento orientador, direcionava o docente a outras publicações e/ou *links*, que o instruíam sobre como fazer o acolhimento com os alunos; como apresentar a plataforma; como trabalhar com vídeos, entre outras.⁵¹

⁵¹Esse material não está mais disponível para acesso no *site* da SEEDF.

A situação pedagógica inédita provocada pela pandemia surpreendeu a SEEDF, pois as aulas remotas só foram iniciadas em 13/07/2020, após quatro meses de suspensão das aulas presenciais. Inferimos por esse recorte temporal, que foi esse o tempo necessário para que a secretaria de Educação do DF adequasse sua estrutura e seus processos.

Contudo, antes das aulas remotas, outras iniciativas foram empreendidas para que os alunos não ficassem sem aulas. Uma delas foi a utilização de teleaulas. Sobre elas, a gestora informa que foi utilizado um material digital, enviado pela TV Amazonas, já usado no Norte do País, até que as aulas fossem produzidas pela estrutura da SEEDF.

Nós estávamos aqui, né, na sede produzindo tele aulas e fazendo toda uma análise também intensa de materiais que nós recebemos da TV Amazonas pra a gente poder trabalhar com a TV justiça, que disponibilizou alguns horários pra nós. Um canal com alguns horários pra gente poder veicular essas tele aulas, e como o Amazonas já tem essa expertise, até porque eles atendem as populações também ribeirinhas, né? Eh, eles têm um material específico pra educação de jovens e adultos, que é um material muito bom, e aí nós fizemos uma seleção de acordo com o nosso currículo em movimento, pra gente selecionar quais as aulas por componente curricular e por etapa (iríamos utilizar) [...].
(GESTORA DIEJA)

Apesar da articulação com a TV Amazonas para garantir que os alunos não ficassem sem aula ser um ponto positivo em nossa análise, depreende-se pelas ações relatadas, que a SEEDF não tinha os meios para enfrentamento da situação, construindo uma estrutura para atendimento na emergência da situação pedagógica inédita.

No tocante às ações de formação, a gestora citou várias atividades realizadas, e destacou que essa foi a grande aposta empreendida.

Apesar do destaque feito pela gestora, ao analisarmos as formações desenvolvidas, observa-se que o impulsionamento delas foi dado em 2021, após a finalização do 1º semestre remoto e com base, segundo informado durante a entrevista, em um levantamento de necessidades realizado em 2019. As ações destacadas estão condensadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - Formações promovidas pela DIEJA para os Professores da EJA

| Formação | Professores/público atingido ⁵² | Ambiente | Data |
|---|--|----------------|------------|
| Videoconferência Paulo Freire: práxis libertadora de educação e vida Palestrante: Dr. Renato Hilário | 2.255 | <i>Youtube</i> | 15/06/2021 |

⁵²Como a maioria das ações foram realizadas pelo *Youtube*, não sabemos precisar quantos professores são responsáveis pelo número total de acessos.

| | | | |
|---|-------|-----------------------|------------|
| Curso Aprender sem parar na EJA Ofertado pela EAPE | 226 | Virtual ⁵³ | 08/2021 |
| Videoconferência Acolher, ensinar e esperar na EJA Palestrante: Mariana Almada | 789 | <i>Youtube</i> | 19/08/2021 |
| Videoconferência Sujeitos da EJA: diversidade de saberes Palestrante: Dr. Miguel Arroyo | 1.754 | <i>Youtube</i> | 22/09/2021 |
| Videoconferência Currículo na EJA - ressignificando saberes Palestrantes: Dr. Renato Hilário e Dra. Marli Vieira | 983 | <i>Youtube</i> | 05/10/2021 |
| Videoconferência Avaliação para as aprendizagens e como aprendizagem na EJA Palestrante: Dra Benigna Villas Boas | 645 | <i>Youtube</i> | 09/11/2021 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados na entrevista, e de um relatório enviado pela gestora da área para o *e-mail* desta pesquisadora

Além dessas formações gerais, a gestora informou que formações mais específicas eram feitas por Regional de Ensino, e até mesmo por escola, conforme houvesse demanda.

Gestora: a gente apostou nisso, na formação, e a gente viu que funcionou. Quanto mais a gente fazia formação, a gente, eh, porque, além dessas que foram as grandes, a gente fazia os atendimentos nas escolas, porque daí surgia assim “Ai, vamos fazer um momento lá com os meus professores?”, “Vamos!”, aí a gente fazia via *Meet* porque era um grupo menor, então, a gente...

Entrevistadora: A escola demandava e vocês faziam?

Gestora: Demandava, isso. Então, a gente fazia as grandes pra imprimir aí um ciclo mesmo, né, de formação, e também (as menores) pra gente estar junto com eles, né?

Entrevistadora: O CEF Esperançar da Estrutural demandou alguma vez?

Gestora: Não. Nunca.

O encontro dos relatos feitos por professores, e pelos gestores ouvidos, demonstra que precisamos avançar no estreitamento das relações desses sujeitos e, assim, desbravar por caminhos que promovam o diálogo entre quem faz e pensa estando na escola, e entre quem faz e pensa estando nas esferas decisórias. Talvez, assim, quem sabe em algum momento, elevaremos a EJA do DF aos espaços pedagógicos de maior prestígio.

⁵³Não abordamos durante a entrevista sobre qual foi a plataforma usada para desenvolver o curso. Em nossas pesquisas, encontramos na página do *Facebook* da EAPE um *post* indicando ser um curso *on-line* de 120 horas. Disponível em <https://www.facebook.com/eapedf/photos/a.1254505051307134/3184570941633859/?type=3> publicado em 24 ago. 2020. O que nos leva a inferir que a formação se deu após esta data, já que a publicação informava sobre a abertura de inscrições para o curso. Acesso em: 5 ago. 2022.

É também por este encontro, que conseguimos compreender a busca, muitas vezes solitária, dos professores aqui estudados, uma vez que as ações para formação citadas foram disponibilizadas um ano após a retomada das aulas remotas.

Não estamos afirmando que não houve, durante junho de 2020 a junho de 2021, ações formativas empreendidas pela SEEDF, contudo, está claro que, caso tenham acontecido, não influenciaram os professores do CEF Esperançar da Estrutural, já que a única ação mencionada, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, foi a formação relacionada ao uso da plataforma digital. Para os desafios postos na prática, e pela prática, o que é possível verificar são esforços pelo caminho da autoformação.

Outra questão a ser discutida, desvelada pela fala dos professores no *caput* deste tópico, é no que tange ao tema tempo. Percebemos suas implicações por duas vertentes:

- O tempo que tiverem para aprender

De forma rápida, para responder às necessidades, sem o suporte que precisavam, os professores desencadeiam uma busca por algo necessário a sua prática que até então não havia sido empreendida.

Como já exposto, este grupo de professores sobre o qual lançamos vista é formado por pessoas já experientes na profissão, na docência em EJA e etariamente também. Ao longo de seus anos de experiência na EJA enfrentaram situações que se colocavam como desafios intransponíveis, segundo a própria percepção do professor, uma vez que este não buscava superá-las.

Agora é possível notar que, em um curto espaço temporal, quando relacionamos o realizado no período de pandemia ao tempo de docência deles em EJA, os professores buscaram superar, buscaram transpor. Os dados nos levam a inferir que um dos principais motivos impulsionadores de um novo REagir docente, seria garantir o direito do aluno à educação. Contudo, nosso questionamento está em: antes da pandemia não era necessário garantir este direito?

Pineau (1985, 92) diz que a autoformação “tem um aspecto de uma revolução escondida, a que chamamos a revolução cultural dos tempos livres”. Visto as características deste grupo: todos possuem outras ocupações no turno diurno, quais seriam, então, esses tempos livre?

O autor continua oferecendo suporte aos nossos questionamentos quando problematiza que “a autoformação é para demasiadas pessoas - em especial para os indivíduos socialmente dominados - uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares que não pode ser

ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos” (PINEAU, 1985, p. 92).

Quando instigado a pensar sobre a motivação do despertar para, como ele disse, se reinventar, o professor A respondeu:

Bom, teve a pressão psicológica, né? [...]. Por quê? Porque veio o ministério Público, teve uma obrigação que a gente tinha que retornar com quatro meses que nós ficamos sem ter esse contato com os alunos, tinha que retornar pra que fossem dadas [...]essas aulas *online* através desta plataforma. Então, assim, você via essa vontade do aluno em aprender, essa foi a minha motivação, né?

Articulando o pensamento de Pineau com o do professor A, sem a pretensão de concluir, compreendemos que o transpor um desafio por meio da autoformação, muitas vezes não percebida pelo docente, mas realizada, pode ter seu acionamento atrelado ao sobreviver socialmente do eu, e do outro.

No do que diz respeito a esta pesquisa, entendemos que o sobreviver do eu professor, mesmo atingido por todas as mazelas promovidas pela pandemia, acionado por uma exigência jurídica de voltar com as aulas, buscou sustentação na autoformação. Como consequência, alcançou o aluno de forma mais didática e adequada às suas necessidades e possibilidades pedagógicas, já que este foi o principal provedor para delineamento da formação desenvolvida.

Assim, o professor sobrevive quando garante o desenvolvimento de sua docência e, dessa maneira, atende às exigências impostas pelo poder público. Contribui, também, para sobrevivência pedagógica do sujeito aluno, quando por ele e com ele, busca meios para que este continue tendo acesso ao seu direito por educação.

- O tempo destinado à docência

Ao enfrentar a situação inédita lançando mão de meios próprios, o professor também, em dados momentos, precisou lidar com o gerenciamento do tempo destinado a sua prática pedagógica. Uma das questões suscitadas na entrevista foi a forma do professor lidar com o tempo disponível para o aluno.

Se antes, para ter acesso ao professor fora do horário de aula, ou do espaço escolar era quase impossível sem a intermediação da orientadora educacional, ou da equipe gestora da escola, agora o aluno tinha o número do celular pessoal do professor. Da mesma forma que o professor acionava o aluno, o aluno também o acionava o docente em horários de aula, ou não.

Nessa relação pedagógica em contexto pandêmico, ambos os sujeitos, professor e aluno, usavam os mesmos meios para sanar suas necessidades.

É como se durante o isolamento, devido ao ensino remoto, “a noção de tempo se desfaz, a noção de tempo marcado pelo ritmo da escola, com seus tempos-espacos para praticamente tudo, o tempo de chegar e o tempo de partir, o tempo de agir e o tempo de descansar: todos os tempos parecem ter sumido” (FELTRIN, 2020, p. 1018).

Diante dessa situação, sobre a qual o professor precisou aprender a agir, os relatos apareceram de forma espontânea:

Professor E: Olha, na plataforma você disponibilizava o material e o aluno colocava a dúvida dele. Ele participava, perguntava alguma coisa e tal que não necessariamente era no horário da aula. Então, (eu) ficava disponível à noite e, às vezes, não aparecia nenhum aluno, mas no sábado de noite, no domingo de manhã, chegava pergunta, porque eu tinha o aplicativo no celular e aí dava o sinalzinho lá, chegava a pergunta, o aluno estava olhando a atividade naquele momento, mandava pergunta, alguma dúvida, alguma coisa, e eu respondia de imediato, não tive nenhuma dificuldade por conta de horário. [...] você recebia de imediato a dúvida, você poderia responder no horário da sua aula, na semana ou a qualquer momento. Eu sempre respondia na hora que chegava, uma pergunta simples e tal, nada muito complicado.

Professor B: Pra eles (alunos) não tinha horário, né? Então, assim, 8h da manhã postava alguma coisa lá, falava alguma coisa, algum aluno chamava pra tirar uma dúvida, né? E não tinha como você, dependendo do trabalho, o meu trabalho permite, porque tô na frente do computador o dia todo, então permite eu olhar ali de vez em quando, olhar o material. Mas, eh, essa é outra realidade também do que mudou da pandemia, foi as pessoas procurarem os professores fora de horário, né? Você ficava mais tempo também do que só o teu turno, né?

Ao passo que os professores demonstraram uma certa disponibilidade para este estar *online* fora do horário de docência na EJA, as narrativas desvelam que, durante a pandemia, foi esperado do docente inteireza pela qual “não há mais separação entre o mundo do trabalho e mundo pessoal – toda hora é hora [...]” (BATISTA; FELTRIN, 2020, p. 1020).

E assim, nesse entrelaçamento de ações, acontece o enfrentar usando meios próprios: buscando; investindo; experimentando; aprendendo para atender as exigências legais ou para atender às necessidades dos alunos; colocando-se disponível; acolhendo; e, talvez, empreendendo muitas outras ações que este estudo pode não ter conseguido captar.

a) Trabalho Coletivo

Essa outra categoria pontua a necessidade de espaços tempos coletivos de debate e construção. Nestes tempos de isolamento, o espaço virtual possibilitou algo raro na dinâmica dos processos pedagógicos nas escolas de EJA do DF: debate coletivo sobre o que fazer e a troca de experiências.

Aos professores da EJA do DF, são garantidos semanalmente dois dias para coordenação pedagógica. Uma coordenação é feita, obrigatoriamente, de forma presencial na

escola, e outra pode ser realizada fora do ambiente escolar. Da sua carga horária total, 20 horas semanais, 40% são destinadas à necessária tarefa de pensar e desenhar seu fazer docente.

Apesar disso, pela especificidade de contratação do professor da EJA, qual seja apenas contratos de 20 horas, na organização pedagógica da modalidade não temos um espaço tempo de coordenação coletiva garantido⁵⁴. Quando necessário, indispensável, são feitos arranjos por vias secundárias⁵⁵ para reunir todos os professores.

Contudo, atuando no mesmo regime contratual, durante a pandemia, os espaços coletivos internos foram criados, como podemos observar por uma das respostas ao questionário: “Fizemos várias reuniões pedagógicas para discutir esses desafios” (respondente 13).

Acerca do trabalho coletivo, durante a entrevista com o professor B, ele relatou:

[...] tinha alguns professores (do 2º segmento) que, eles mesmo, sempre discutiam essa questão de, porque tinha as coordenações, né? E na coordenação eles até trocavam ideias entre os professores, o quê que um tava fazendo, o quê o outro tava fazendo, né? Mas são realidades diferentes, né? Então assim, você acaba trocando ideia, no nosso caso lá, mais entre o pessoal do primeiro segmento, nós quatro professores do primeiro segmento, volta e meia a gente fazia reunião entre a gente.

A mobilização, e a disposição para o debate, que emergiram durante a pandemia entre os professores do CEF Esperançar da Estrutural, fosse para reflexões acerca dos desafios enfrentados, para troca de experiências e/ou para delinear estratégias de ação e superação, dialogam com o defendido por Fernandes (2012, p. 103). O autor percebe os “espaços tempos de debate como uma oportunidade de articulação entre o lido, o debatido, o vivenciado em outros espaços e tempos, dentro ou fora da escola, e isso poderá ser ressignificado no momento de pensar na intervenção didática entre os alunos, durante a aula”.

O debate proporcionado pelas estratégias acionadas durante o ensino remoto pelos professores de EJA do CEF Esperançar da Estrutural face aos desafios a estes impostos, demonstra um despertar para questões que já eram presentes muito antes da pandemia vir a ser

⁵⁴Para melhor compreensão do leitor sobre o que é a coordenação coletiva da rede de ensino público do DF, usaremos como parâmetro o modelo usufruído pelos professores com contrato de 40 horas, exclusivos do diurno. A esses professores é garantido em um turno regência e, no outro, coordenações individuais e coletivas. Assim, o grupo de professores que atua na regência pela manhã, por exemplo, se encontrará três tardes para produção coletiva durante espaço tempo de coordenação. E, em duas tardes, realizará sua coordenação individual, que podem ocorrer fora do espaço escolar. É desse encontro de todos os professores para o debate do fazer pedagógico que se caracteriza a coordenação coletiva mencionada. No noturno, não há este espaço tempo em que todos os professores se encontram. As coordenações ditas coletivas variam de dia e, em cada um, pequenos grupos de professores se encontram.

⁵⁵Entenda-se por vias secundárias ações como prolongar o tempo do intervalo para debater alguma demanda urgente, liberar os alunos algum tempo mais cedo, quando a questão era mais complexa, negociar com o professor que estivesse em coordenação fora da escola que esteja presente, negociar o trabalho em determinados sábados com o grupo para debate de pautas mais extensas, dentre tantas outras que pude presenciar nesses 11 anos de chão de escola da EJA.

uma realidade, visto que, por meio do questionário, verificou-se desafios anteriores enfrentados pelo grupo em sua prática na EJA.

O mesmo debate aponta para uma postura ativa perante o revés imposto. Diante do contexto socioeconômico desafiador, e da falta de infraestrutura para desenvolvimento da sua prática, o professor recorreu as suas potencialidades e, no que dependia de sua ação, buscou, aprendeu, transformou-se para que o direito/dever de ser docente, e o direito de ser estudante não sucumbisse.

A pergunta central do diálogo era: qual experiência deste tempo de aulas remotas durante a pandemia você destacaria? Sem titubear os três entrevistados destacaram o processo de aprendizagem do docente:

Professor F: eu acho que foi assim um aprendizado, o aprendizado que nós tivemos. Porque nós tivemos muito conhecimento, tanto tecnológico quanto assim, de acolher nosso aluno. Nós nos preocupamos mais, né? [...] isso foi bem marcante, porque eu acho, assim, o aprendizado ninguém tira, o conhecimento ninguém tira de você.

Professor B: a vivência de uma realidade real, eh, é redundante falar a realidade é real, mas é mais ou menos por aí mesmo, né? É uma situação real da vida, né? [...] se você fosse, né, se eu participasse de um projeto, sei lá, de remodelação ou reconstrução da EJA, eh, (eu) teria experiência suficiente pra dizer “Ó, na realidade, o que acontece é isso aqui”. Então, a partir daqui, é um ponto de partida pra gente ver o quê que a gente pode melhorar.

Professor E: Ah, eu acho que a aula remota, ela foi interessante porque criou mais uma possibilidade para o professor, né, que tinha muitas dificuldades com a câmera, com os equipamentos, então teve que correr atrás e resolver esse problema. Então, isso foi uma coisa interessante.

Assim, observa-se que a oportunidade de aprender é colocada como a experiência mais significativa diante de todo o vivido durante os dois anos de incertezas e adaptações, desvelando, assim, que a superação de desafios, necessariamente, é resultado de um processo de análise, compreensão, estruturação e atuação.

Isso é o que caracteriza o fazer docente, que não possuindo um modelo definitivo de atuação, precisa recorrer cotidianamente a novas aprendizagens para responder aos desafios que brotam da rotina escolar.

Sobre isso, Tardif, Lessard e Lahayne (1991) pontuam que aos professores:

no exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exige uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF; LESSARD; LAHAYAE, 1991, p. 229).

Na situação estudada por esta pesquisa, acrescentamos que, além de improvisação e habilidade pessoal, foi preciso atitude e aprendizagem. E foi isso que os dados nos proporcionaram constatar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A EJA é para quem gosta, porque a EJA é desafio”
(PROFESSOR F)

A epígrafe que ilustra as considerações finais deste trabalho integra um dos trechos finais da entrevista com o professor F. A afirmação foi feita em tom de desabafo de quem vive a EJA, e sobre a EJA.

Independente das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, e das dificuldades próprias do processo de ensino e aprendizagem desta modalidade de ensino, estar na EJA significa, tendo sido por escolha ou não, conviver com muitos outros desafios enfrentados pelos alunos: cansaço pelo trabalho, dificuldade com quem deixar os filhos, condições financeiras restritas, desemprego, entre outros.

Muitas vezes, as dificuldades externas se impõem à escola e aos professores de maneira tão efetiva, que ignorá-las não é melhor opção, ao contrário, pode tornar tudo ainda mais difícil.

Nesse contexto adverso que emerge na EJA, busquei responder a questão central desta pesquisa: “Como os educadores da EJA, a partir dos saberes constituídos por sua ação docente, desenvolvem suas práticas pedagógicas para enfrentamento dos problemas e desafios que emergem no processo escolar de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia Covid-19?”

Os instrumentos utilizados para a documentação da pesquisa, bem como as análises realizadas a partir da coleta de dados, permitiram-me identificar aprendizagens por parte dos professores: aproximação dos discentes por meio de busca ativa; diversificação da prática pedagógica; enfrentamento da situação com recursos próprios; e, trabalho coletivo entre os professores.

Apesar do grupo estudado ser composto de pessoas, em sua maioria, com mais de 10 anos de experiência na EJA, a análise dos dados apontou que o contexto histórico e social vivenciado por estes docentes entre 2020 e 2021, lhes proporcionou uma compreensão de que “a inteligência que o docente necessita ter não é só acadêmica, racionalista, científica e/ou tecnológica (elas também foram importantes) - ela tem de ser humana, dotada de alma e de sensibilidade” (FERLTRIN, 2020, p. 1019, grifos nossos). Se, em sua caminhada pela EJA, o professor sempre enfrentou desafios, agora buscou transpassá-los.

Quando as condições sociais e materiais dos alunos se apresentaram, ou quando a lente de aumento chamada pandemia desvelou o que já não podia mais ser ignorado, os professores

lançaram mão da aproximação, da escuta, da atenção, adaptando-se às ferramentas às quais os alunos tinham acesso. Ou seja, emergiram novas aprendizagens por parte dos professores.

Quando falamos em aproximação dos discentes por meio de busca ativa, essa se deu a partir da necessidade de estar perto do aluno, sendo a principal ferramenta de comunicação: o aplicativo *WhatsApp*.

No entanto, essa ferramenta já era de uso pessoal dos alunos, porém, não era utilizada como um recurso material de aprendizagem para eles. Diante do contexto pandêmico, os professores foram aprendendo a dar sentido ao seu uso à medida que as necessidades se apresentavam. Assim, esta ferramenta foi utilizada, em determinados momentos, por áudio; em outros por mensagens escritas usando símbolos e/ou imagens com finalidade motivacional; também para envios de mensagens pelo grupo da turma, ou no privado de um aluno específico; foi usado para mandar atividades e assim evitar que o aluno precisasse ir até a escola para buscá-la. Esta ferramenta também foi utilizada para enviar vídeos curtos, pois os professores tinham o conhecimento de que um vídeo longo poderia não ser suportado pelo pacote de dados dos alunos; enfim, uma ferramenta usada para ensinar e/ou motivar; manter vínculo; e várias outras intenções pedagógicas.

Se este já era um recurso que o aluno possuía, a situação inédita vivenciada contribuiu para o uso intencional desta ferramenta pelo professor. Configurou-se, dessa forma, uma diversificação da prática pedagógica: mais uma aprendizagem constituída a partir da sua ação docente.

Outro aspecto que observamos através da análise dos dados, foi a busca do professor pela autoformação. Durante esse processo, os professores recorreram a tutoriais disponíveis na *internet*, trocaram experiências com seus colegas, assistiram-se, avaliaram-se, fizeram e refizeram, até que os materiais produzidos conseguissem atingir os alunos.

Quando a questão era estrutural, o professor lançou mão de recursos próprios para adquirir desde fone de ouvido, até mesa digitalizadora.

Aulas gravadas e postadas na plataforma; aulas *on-line*; vídeos no WA; materiais de estudos e exercícios para impressão; formas diferenciadas de abordar o conteúdo em uma mesma turma, de acordo com o patamar de aprendizagem de cada aluno; todos esses recursos foram visitados pelos professores a fim de garantir um processo pedagógico significativo para os alunos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 287) afirmam que “as pessoas tornam-se mais conscientes da forma como participam na criação do que lhes acontece”. Talvez isso explique a aprendizagem

adquirida pelos docentes como a experiência mais significativa vivenciada nesses tempos de aulas remotas.

Os professores quiseram aprender, superar, entender a situação pela qual estava passando aquela comunidade pedagógica, e por isso, fez, buscou, aprendeu, transFORMOU-SE. Dessa forma, adquiriu meios estruturais para desempenhar sua prática pedagógica, adequando-a à situação educacional imposta naquele contexto pandêmico, o que caracterizamos como enfrentamento da situação com recursos próprios.

Frente a todos os desafios, houve uma postura docente de seguir em frente, não apenas “radiografando” a realidade, mas a partir dela produzindo conhecimento que transformou a sua própria realidade (MACHADO, 2016). E não fez isso somente de maneira individual, o que era comum antes da pandemia Covid 19, pois, observamos através de nossas análises dos dados, a importância da troca de experiências entre os pares, que aqui, compreendemos como trabalho coletivo.

No contexto adverso foi possível ter momentos de coordenação coletiva entre os professores, situação que não ocorria até então, por conta da carga horária de contratação da EJA que é de 20h. Assim, esse espaço foi utilizado pelos professores para troca de experiências, bem como, compartilhamentos de ideias e desafios que estavam sendo por eles enfrentados. Nas análises dos dados também observamos que os momentos de troca ocorreram em outras situações, que não apenas as coordenações coletivas.

Assim, entendemos a coletividade como desencadeadora de processos individuais de busca, aprendizagens, formação, autoformação e superação para que o processo de ensino e aprendizagem não sucumbisse quando a necessidade do outro desvelava uma do próprio docente.

Deste modo, em nossa visão, sendo o processo formativo a mola propulsora para superação dos desafios, identificamos a autoformação como o grande achado desta pesquisa.

Se no início deste estudo alertávamos para uma formação de professores de EJA que correspondesse ao vivenciado na prática, ao concluí-lo pensamos que uma formação que vá de fato ao encontro dos desafios impostos à modalidade, e a sua comunidade escolar, só é possível se construída com quem e por quem está na escola. Ou seja, por quem está vivendo a “realidade real” da EJA.

O cenário pandêmico contribuiu para acirrar as dificuldades que já existiam, uma vez que: as escolas fecharam; os órgãos responsáveis, aqui no caso, o Estado, para que o ensino continuasse a acontecer oportunizaram poucos recursos; o professor ficou com uma sobrecarga de trabalho; os alunos evadiram; os alunos tiveram uma perda significativa dos conteúdos

previstos para o ano letivo; a EJA, no CEF Esperançar foi encerrada, entre outros desafios que o estudo nos permite perceber.

Os professores e alunos tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino e aprendizagem, trazendo para o interior do espaço doméstico o seu local de estudo e de trabalho, dificultando a distinção entre eles.

Para que o legado deixado pela pandemia não se perca, entendemos a necessidade de que o vivido e construído nesse curto espaço de tempo, seja pauta dos debates e análises acerca da Educação de Jovens e Adultos, “pois não podemos voltar às coisas como elas estavam. Mas podemos avançar para o novo ao criarmos, utilizando os alinhamentos/materiais da nova desordem/ordem” (BERRY, 2014, p. 254).

Apesar do destaque que damos ao processo realizado pelos professores durante a pandemia, os dados obtidos também revelam que o docente tomam para si a responsabilidade do “fazer acontecer”. Tal constatação nos proporciona entender como urgente a elaboração de políticas públicas que garantam à categoria de professores melhor estrutura para desenvolvimento do seu trabalho, inclusive no campo da formação e que garanta ao aluno possibilidade de permanência no ambiente escolar.

Ao término desta pesquisa, algumas questões emergiram deste processo de escrita e de análise dos dados coletados. Dentre elas, destacamos a diferença entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto, e a presencialidade na EJA como um fator indispensável. No entanto, esse debate não foi pauta desta dissertação, contudo, em nossa compreensão são questões que merecem ser melhor investigadas em outros estudos.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que apesar do processo desencadeado pelos professores,

Avançar é preciso, conter o desmonte da EJA é urgente. Para isso, consideramos que o movimento evidenciado nesta pesquisa, em que os professores se colocaram de maneira ativa na busca de soluções, é um dos caminhos viáveis para que o passado contribua para um futuro da EJA no qual a subalternidade deixe de ser uma marca.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DA CIDADE ESTRUTURAL. **Conheça a RA**. Disponível em: <https://www.scia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/> Acesso em: 02 maio 2020
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ASSIS, A. E. S.Q. **Educação e Pandemia**: outras ou refinadas formas de exclusão? Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25112> Acesso em: 25 set. 2021.
- BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. da.; **Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota**. Campinas, SP: Ed: Educação temática digital, 2022. p. 14-31.
- BARRETO, M. C. M. S. **Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 2021.
- BASTOS, L. T. **Proposta de atividades para tratar desvios ortográficos mais recorrentes na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Ceará, 2021.
- BATISTA NETO, J.; CRUZ, S. P. da S. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012. **Anais**. [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/discutindo-os-elementos-estruturantes-da-profissionalidade-polivalente-na-docencia> Acesso: 17 abr. 2022
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BERRY, P. **O corpo sutil de Eco**: contribuições para uma psicologia arquetípica. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BOLFE, M.; PORTILHO, E. M. L. Formação de professores da EJA em tempos de pandemia: interação, criatividade e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, n. 72, 2022.
- BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do Mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRAGANÇA, I. F. de S.; LIMA, R. P. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/261628641> Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934 de 1º de abril 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 1, 1 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020

CAMARGO, J. A. C. **A juvenilização dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II e Médio.** 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/70713>

CARDOSO, L. C. **Recursos da linguagem visual para ensino-aprendizagem de frações no contexto do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro Universitário Carioca, 2020.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.** Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf> Acesso em: 17 abr. 2022.

CARVALHO. M. C. O financiamento da eja no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. RBPAAE – v. 30, n. 3, p. 635-655, 2014.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD)**, 2011. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-2011-Indicadores-Sociais-Retrato-das-Regi%C3%B5es-Administrativas.pdf> Acesso em: 02 mar. 2022.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD)**, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/SCIA-Estrutural.pdf> Acesso em: 28 mar. 2022.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – CEDF. **Recomendação nº 1/2020.** Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_N%C2%BA_1-2020-CEDF.pdf Acesso em: 5 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **3ª Versão do Parecer CNE**. Atualizada em: 18 set. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **5ª Versão do Parecer CNE**, aprovada em 28 de abril de 2020 Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid#:~:text=Link%20copiado!&text=Reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Calend%C3%A1rio%20Escolar%20e,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19 Acesso em 05 ago. 2020

CÓRDULA, E. B. de L.; NASCIMENTO, G. C. C. do. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Educação Pública**, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 21 dez. 2020

COSTA, F. D.; GONZAGA, A. E. de S. Os desafios do ensino de matemática no contexto da pandemia da COVID-19: um olhar para a educação de jovens e adultos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 5, 2022.

COVID19 – **TUDO SOBRE O NOVO CORONAVIRUS** Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br/coronavirus/covid-19-faq/> Acesso em: 23 jul. 2021

CRUZ, D. S. **Um olhar sobre as tecnologias como apoio no contexto da educação de jovens e adultos**: EJA interventiva do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DATA FOLHA / C6 BANK – **4 Milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia**. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8> Acesso em: 18 jul. 2021

DE SOUSA, J. V. Método Materialista Histórico Dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação permanente de construção. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M. A. (org.). O método Dialético na pesquisa em educação. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2014. p. 1-12.

DELUCAS, D. M. **Leitura do mundo e da palavra**: desafios e possibilidades da EJA no contexto da Pandemia por Covid-19. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

DIAS, N. M. **Gestão de processos educacionais no sistema prisional**: possibilidades de organização curricular para o atendimento pedagógico ao aluno do regime provisório. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 40.509/2020** Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf Acesso 14/06/2021

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 40.520/2020** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes-institucionais/legislacao-covid-19-2013->

[coronavirus/legislacao-distrital-covid-19-coronavirus#:~:text=Decreto%20n%20%2C%20BA%2040.520%2C%20de,coronav%C3%ADrus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias">coronavirus/legislacao-distrital-covid-19-coronavirus#:~:text=Decreto%20n%20%2C%20BA%2040.520%2C%20de,coronav%C3%ADrus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](#) Acesso 14/06/2021

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.475/2020 Disponível em http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/02_Fevereiro/DODF%202021%2028-02-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%202021%2028-02-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf Acesso em: 14 jun. 2021

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Caderno 6 – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEEDF, 2013

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS, São Paulo, n. 1, maio 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FELTRIN, T.; BATISTA, N. L. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. Revista Científica Educ@ção, v. 4, n. 8, 2020.

FONTANA, R. A. C.; **Como nos tornamos professoras**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. de.; Suspende as avaliações e unir os anos 20 e 21. **Blog do Freitas**, Campinas, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/02/suspender-as-avaliacoes-e-unir-os-anos-20-e-21/> Acesso em: 3 set. 2021

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. Conferência proferida no II Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP, que ocorreu no Guarujá, São Paulo, de 8 a 11 de junho de 2000 Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” (2. :2000 : Guarujá, SP) Educação e transdisciplinaridade, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo : TRIOM, 2002.

GALVÃO, A. M. DE O. **Pesquisa em educação. Seção especial “Vocabulário da educação”**, Belo Horizonte, v. 4, n. 13, 2019.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008. P. 91-115.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G.; **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GONZAGA, J. L. A.; REIS, J. T.; TEER, J. V. A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. EJA em Debate. Ano 10, n. 18, 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Educativa, 1994.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da Pós-graduação em Educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 23 jul. 2021

IBID, p. 1

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados> Acesso em: 3 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Trad: Paulo Bezerra. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

KRAWCZIK, N. **As falácias da EAD se alastram com (e como) o Covid19**. 2020. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/2020/06/as-falacias-da-ead-se-alastram-com-e-como-o-covid19/?print=print> Acesso em: 23 jul. 2021.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.79, n. 193, p. 63-71, 1998.

LACERDA, L. S.; SANTOS, P. K.; SILVA, M. C. M. A educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de isolamento social: desafios e limitações sob a ótica dos professores. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, 2021.

LAGO, C. C. **Currículo da EJA na socioeducação**: construção colaborativa com sujeitos envolvidos com a medida socioeducativa de internação. Mestrado Profissional - Universidade do Estado da Bahia, 2021.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016.

MACHADO, M. M. **A Trajetória da EJA na década de 90 – Políticas Públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Disponível em:

http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

MACHADO, M. M. E a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses aplicadas no período de 1986 a 1998. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2, 2000. **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

MANIFESTO GT 08 e ANPED. Disponível em <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada> Acesso em 11/08/2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.; **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, E. F. S. **Adolescer na EJA**: reflexões sobre o cotidiano, trajetórias, desafios e vivências escolares. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

NEVES, A. S. **Interlocuções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA - nível Fundamental I em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil**. Doutorado (Tese) - Universidade Católica do Salvador, 2020

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

NUNES, H.; LIMA, N. O. C. S.; MOURA, R. A.; **A formação de professores da EJA no século XXI**: o desafio de formar gerações. Disponível em:

<https://bdm.unb.br/handle/10483/7776>

OLIVEIRA, A. M. **Matemática na tela**: o desenho artístico como atividade mediadora do ensino da matemática no EJA. Dissertação (Mestrado Profissional) - Instituto Federal do Piauí, Campus Floriano, Polo Profmat, 2021.

Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-professores-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021

PALUDO, C.; **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. 224 f.

PEREIRA, D. O. M. L. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de língua inglesa na escola pública**: um desafio à formação docente. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, 2021.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *Éducation Permanente*, n. 78-79, p. 25-39, 1985. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2ª Ed., Natal – RN: EDUFERN, 2014.

PORCARO, R. C. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, jan./jun. 2013

PROCÓPIO, D. F. **Pedagogia decolonial educação de pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras**: uma experiência na comunidade pesqueira de Ilha De Maré, Salvador, Bahia. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, 2020

REGO, E. D.; SOUSA C. A. L. de; VIEIRA, M. C.; **A diversidade na EJA em um curso a Distância**: uma pesquisa avaliativa em questão. Brasília: Paralelo 15, 2014.

REGO, F. L. **Desenvolvimento de modelos tridimensionais e de uma sequência didática para o ensino de sistema cardiovascular para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020

REZENDE FILHO, C. A. **Algebrismo e o ensino de funções**: uma proposta didática para a Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

SANTOS, J. A. G. **Ensino e aprendizagem de ciências por meio de projeto para deficientes intelectuais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, 2020

SANTOS, S. S. **A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Gandu**: saberes, práticas e inovação. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 4, n. 40, 2009.

SCHÜTZE, F.; **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Tradução de Denílson Weller. Revisão de Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, ano.

SERRA, E.; NICODEMOS, A. **Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico**: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348925229> Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e227768, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227768>

SILVA, F. P. **Intersetorialidade nas políticas públicas**: Educação de Jovens e Adultos e assistência social em Presidente Kennedy- ES. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, 2021.

SILVA, F. R.; PORCARO, R.C.; SANTOS, S. M. **Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA**: as contribuições do campo. São Paulo: Autêntica, 2011.

SILVA, J. L.; BARBOSA, C. S. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 14–31, 2022.

SILVA, M. B. G. **Processos formativos e tecnológicos**: App-Learning Zuppa do Saber na formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia, 2021.

SILVA, M. S. A. S. **As produções dos gêneros discursivos/textuais bilhete, carta pessoal e carta aberta:** um percurso escritor na EJA em aulas remotas. Mestrado Profissional - Universidade Federal da Paraíba, 2021.

SILVA, M. S. **Práticas de letramento e vínculos territoriais:** uma pesquisa com estudantes da EJA, Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale Do Rio Doce, 2020.

SILVA, N. B. **Educação em ciências em tempos de pandemia:** perspectivas e possibilidades apontadas por professores da educação de jovens e adultos do município de Belford Roxo (RJ). Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca, 2020

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228467424> **O educador de jovens e adultos e sua formação** Acesso em: 18 maio 2021.

SOUSA, G. S.; SANTOS, J. O. S.; JÚNIOR, A. S. C. Narrativas de Estudantes da EJA no contexto da pandemia da COVID-19: reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação E Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. Síntese n. 29 – p. 21-48. Porto Alegre, 1983.

STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 539-560, 2009.

TARDIF, M. Saberes docente e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face os saberes docente. *In:* Dossiê: interpretando o trabalho docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TEER, J. V.; REIS, J. T.; GONZAGA, J. L. A. A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. **EJA em debate**, v. 10, n. 18, 2021

TONET, I.; **Educação e idealismo “Eu amo a minha tarefa como educador/a!!!”** Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_IDEALISMO.pdf Acesso em: 24 ago. 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS – TJDF. **Cartilha de medidas socioeducativas.** Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/publicacoes/edicoes/manuais-e-cartilhas/colecao-conhecendo-a-1a-rij-do-df/medidasSocioeducativas.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME/CONSED – **Mapeamento da oferta de atividades educacionais não presenciais nos municípios durante a pandemia.** Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/16-06-2020-13-14-undime-realiza-mapeamento-da-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais-nos-municipios-durante-a-pandemia> Acesso em: 2 ago. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

VIEIRA, C. S. **O ensino de tópicos de eletromagnetismo na modalidade EJA a partir do estudo do consumo de energia elétrica**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020

VOLPE, G. C. M. **O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006**: farelos de migalhas. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas/SP, 2010.

WACHOWICZ, L. A. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 1-11, Paraná, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2001.

ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS (GOOGLE FORMS)

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

Prezado (a) colega, estou desenvolvendo minha pesquisa de Mestrado e preciso de seu apoio para que esta possa auxiliar a comunidade de EJA no enfrentamento dos desafios (velhos e novos) que emergem do contexto pedagógico desta modalidade de ensino.

Temos por objetivo geral: compreender, a partir dos saberes constituídos na ação docente, os desafios enfrentados por educadores da EJA em seu fazer pedagógico e as estratégias de superação constituídas a partir de sua ação pedagógica no contexto da pandemia COVID 19.

Para isto, preciso que você responda a este questionário expressando toda sua sinceridade.

Desde já agradeço sua colaboração, sem a qual não conseguiria levar à frente essa pesquisa. Abraço fraterno.

*Obrigatório

Perfil

Nesta seção gostaríamos de saber sobre alguns de seus dados pessoais.

1. Você se identifica com qual gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

2. Qual a sua idade

3. Qual o local de sua residência

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

4. Em relação ao seu pertencimento étnico/racial você se percebe como: *

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo
 Branco
 Indígena
 Pardo
 Preto
 Não sabe

Formação

Nesta seção gostaríamos de conhecer um pouco sobre o seu processo de formação.

5. Qual a sua formação no ensino superior *

6. Em que ano concluiu a graduação do componente que ministra *

7. Durante a sua graduação teve contato com alguma disciplina voltada para EJA *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não me lembro

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

8. A natureza da Instituição Educacional que concluiu a Graduação *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Outro: _____

9. No que se refere a sua educação continuada, você já participou de algum curso * de extensão ou de capacitação em EJA

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Se sim, quais foram os cursos

11. Possui (pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

12. Se você respondeu a alguma das opções da questão anterior, responda: as pesquisas realizadas foram na área de EJA?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

Atuação
Profissional

Aqui precisamos saber se você atua em outras áreas além da EJA noturna.

13. No diurno você tem outra ocupação *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Se respondeu sim, cite qual ocupação (pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

Professor Escola Particular

Professor Escola Pública

Servidor Federal

Servidor Distrital

Autônomo

Profissional liberal

Serviços Domésticos

Outro: _____

15. Caso você seja professor no diurno, cite qual é o segmento de atuação

Marque todas que se aplicam.

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Educação Profissional

Ensino Superior

Cursinho pré vestibular e para concursos

Outro: _____

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

Atuação
Docente na
EJA

Nessa seção queremos conhecer acerca da sua atuação docente no dia a dia da EJA.

16. Quais as razões que te levaram a lecionar na EJA *

17. Segmento de Atuação *

Marque todas que se aplicam.

- 1º Segmento
 2º Segmento
 3º Segmento

18. Disciplina que ministra *

19. Tipo de Contrato para ensino da EJA *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
 Temporário

20. Há quanto tempo atua na EJA *

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 2 anos
 2 a 5 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 15 anos ou mais

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

21. Você encontra algum desafio em lecionar na EJA *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Se sim, cite quais:

23. Você atuou na EJA durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021 *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24. Se sim, você encontrou desafios na sua prática docente durante esse período

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. Se sim, quais foram os desafios encontrados

Marque todas que se aplicam.

adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem

Uso das tecnologias educacionais para ministrar aulas

Falta de condições estruturais para ministrar as aulas

falta de preparação dos alunos para o uso do ambiente virtual de aprendizagem

Falta de acesso por parte dos alunos a rede de internet, computadores e espaço adequado para acompanhamento das aulas

Adesão dos alunos às aulas remotas

Outro: _____

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

26. Como você agiu para superação desses desafios

27. Quanto as condições estruturais, você tinha acesso a

Marque todas que se aplicam.

- Internet banda larga
- Rede wi-fi
- Desktop particular
- Desktop compartilhado
- Notebook particular
- Notebook compartilhado
- Smartphone particular
- Smartphone compartilhado
- Espaço particular para ministrar as aulas
- Espaço compartilhado para ministrar as aulas
- Outro: _____

28. Você precisou fazer algum investimento financeiro para desenvolver as aulas remotas

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29. Se sim, cite quais

Marque todas que se aplicam.

- Compra de computador
- Compra de pacote adicional de internet
- Instalação de internet em casa
- Compra de fone de ouvido
- Compra de microfone
- Compra de softwares
- Outro: _____

03/10/2022 00:05

Pesquisa Mestrado - Atuação docente na EJA e seus (inéditos) desafios

30. Você já tinha facilidade com ambientes virtuais de aprendizagem ou com o uso de tecnologias para promoção da aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Você recebeu formação da SEDF para desenvolver o ensino remoto em EJA

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

32. Se sim, a formação te ajudou na superação dos desafios encontrados

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

33. Se não te ajudou, como a formação poderia ter sido mais efetiva
-

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO B – TÓPICOS GUIA

ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

Quantos professores atuaram na EJA durante a pandemia em 2020/2021?

1º segmento –

2º segmento –

Quantos eram contrato temporário?

Quantos alunos foram matriculados na EJA durante a pandemia em 2020/2021?

Quantos alunos evadiram ou abandonaram? Qual foi a taxa de aprovação?

De um modo geral, os alunos optaram pelas atividades no ambiente virtual ou pelas impressas?

Qual foram os maiores desafios no desenvolvimento das aulas em EJA no período de pandemia 2020/2021?

Roteiro de entrevista com os professores – Individual

1. Para você, como foi lecionar na EJA durante o período da pandemia na comunidade da Estrutural?
2. Se você pudesse destacar a experiência mais significativa desse tempo de docência durante a pandemia, qual seria?

ANEXO C – MEMORANDO EAPE COM AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 08/2022 – EAPE

Brasília, 22 de fevereiro de 2022.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Guará.**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de ROSIANE ALVES MOURA, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE