



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUSSARA DA SILVA BAPTISTA

**EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO:  
SIGNIFICAÇÕES DA OFERTA SEGUNDO DISCENTES, DOCENTES E  
GESTORAS DIANTE DOS AGRAVAMENTOS DA PANDEMIA DE COVID-19**

VITÓRIA  
2022



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

JUSSARA DA SILVA BAPTISTA

**EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO:  
SIGNIFICAÇÕES DA OFERTA SEGUNDO DISCENTES, DOCENTES E  
GESTORAS DIANTE DOS AGRAVAMENTOS DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

O46p      Baptista, Jussara da Silva, 1975-  
EJA Semipresencial na rede estadual do Espírito Santo: significações da oferta segundo discentes, docentes e gestoras diante dos agravamentos da pandemia de covid-19/ Jussara da Silva Baptista. - 2022.  
171 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Política Pública. 3. Semipresencial. 4. Estudantes trabalhadores. 5. Covid-19. I. Oliveira, Edna Castro de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

---

CDU: 37

JUSSARA DA SILVA BAPTISTA

**EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO:  
SIGNIFICAÇÕES DA OFERTA SEGUNDO DISCENTES, DOCENTES E  
GESTORAS DIANTE DOS AGRAVAMENTOS DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data da aprovação: Vitória, ES: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Marcelo Lima  
Membro Titular Interno  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

---

Profa. Dra. Maria José de Resende Ferreira  
Membro Titular Externo  
Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

## AGRADECIMENTOS

Num país de desigualdades opressoras, é ponto fora da curva que discentes de classes populares superem diversas limitações e cheguem ao Ensino Superior público. Essa, porém, não é uma vitória individual, pois, sem a contribuição de inúmeras pessoas, não teria chegado até aqui.

Agradeço a Deus, Criador e Sustentador de todas as coisas: pela vida, por estar sempre ao meu lado e pela força que me dá.

À minha mãe, Maria Aparecida, e ao meu pai, José Henrique: pelos cuidados, pelo apoio em todos os momentos, por me incentivarem a ler e conhecer.

Às minhas irmãs, Marcia e Jaciara, e ao meu irmão, Júnior: pelo sentido de família. Extensivo às sobrinhas, Kelly, Beatriz, Gabriella e Ariella, e aos sobrinhos, Gustavo, Hugo e Pedro; à cunhada Kátia e aos cunhados Hércules e Antônio.

Às primas Jeanete e Marcia Baptista de Almeida (*in memoriam*): por lançarem em mim, ainda uma criança, a semente da vida universitária.

Às professoras (e professores) que tive. Desde a “tia” Dagmar, do primário, até a minha orientadora neste mestrado, Edna Castro: com quem aprendo, em sua práxis cotidiana, a amorosidade de Paulo Freire.

Às amigas Jojo De Riz, Lu Colodete, Alê Fornazier, Patrícia Salume, Rúbia Durval, Thaiz Sabbagh, Fê Porcaro, Andressa Mian, Vivi Chaia, Célia Marques; aos amigos Theo Prata, Nery e Cassundé. Ao primo Leonardo Herrera: pelas palavras de incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e a todos os seus docentes; em especial, a Marcelo Lima, pelas contribuições à pesquisa. Igualmente, à professora Maria José de Rezende Ferreira, membra externa da banca.

Também aos colegas da turma de mestrado 33-M; em particular, ao Ivan: grande apoiador; à Talita Vaz: pelo senso de humor e companheirismo; também ao Pedro e à Cilésia: sempre solícitos em ajudar.

Às(aos) companheiras(os) do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Ufes e do Fórum de EJA do Espírito Santo: pelo aprendizado coletivo que me proporcionaram e pelo sentido de luta.

Aos profissionais da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, da rede de ensino de Vitória-ES, em nome de Rosi e Penha Mara: que me ensinam, no cotidiano escolar, a ser uma docente freireana.

Aos colegas jornalistas, singularmente aos profissionais de Século Diário, Rogério Medeiros, Manaíra, Uber, Fernanda, Vitor, Junquilha, Elaine, Leonardo Sá, Daniela: pela opção pelas minorias.

Muito especialmente, ao meu marido Valdeir Fernandes e suas filhas Lavinnia e Julia: por estarem ao meu lado neste período pandêmico em situações muito adversas, como a perda de pessoas queridas e o descontrole da saúde mental.

*À minha mãe, Maria Aparecida, e ao meu pai,  
José Henrique.*

*Ao meu companheiro, Valdeir Fernandes.*

*E à Zilda Amâncio (in memoriam)<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> É dedicada, também, aos(às) brasileiros(as) que perderam suas vidas em decorrência do descaso do governo federal diante da pandemia do novo coronavírus. Em especial, ao meu primo Aderlande e à colega de infância Delma. Ainda aos familiares e amigos(as) muito próximos que partiram desde março de 2020: às tias queridas Alzira e Vanilda e ao tio Valdete; à prima Marcia Almeida; ao quase irmão Fábio Velten; aos militantes Lula Rocha, Marcelo Zumerle e Henrique Alves; à jornalista e ex-professora Bete Rodrigues e ao Evandro Colodete. É dedicada, especialmente, a cada estudante de escola pública, a cada educando(a) que luta para não desistir de estudar, apesar das adversidades causadas pela necessidade de sustento.

*[...] Com os nossos pensamentos e palavras,  
construímos o verdadeiro mundo em que vivemos [...].*

(Pensamento 95, Minutos de Sabedoria).



## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender, nas perspectivas dos sujeitos, em que aspectos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Semipresencial, política implementada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, entre 2016 e 2020, afetou o direito à educação e fragilizou a prática docente, incluindo os agravamentos do período pandêmico. A proposta de oferta para a modalidade previa aulas presenciais em três dias da semana, e o ensino a distância como complementação da carga horária. O estudo teve como perspectiva teórica o pensamento decolonial latino-americano (DUSSEL, 1993, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017; FREIRE, 1967, 1987), abordagem que denuncia, como marcas não superadas do colonialismo, estruturas de poder que agem perpetuando a exclusão de classes populares da América Latina, das quais o público-alvo da EJA é, historicamente, integrante (BRASIL, 2000). De caráter qualitativo (GODOY, 1995), a pesquisa fez a opção metodológica pela educação popular (FALS BORDA, 2016), que questiona padrões da ciência eurocêntrica e se abre a outras metodologias, no caso deste estudo, a conjugação com entrevistas aprofundadas, de *ethos* cartográfico (LIMA, 2004; TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), com quatro gestoras, dez docentes e dez discentes da EJA Semipresencial. Todos os relatos passaram pela análise de conteúdo (BARDIN, 2021) e, na sequência, as inferências obtidas foram confrontadas com documentos oficiais. Os resultados revelaram que o modelo de oferta não disponibilizou aos estudantes ambiente virtual de aprendizagem e/ou material didático impresso adequado aos estudos não presenciais, adaptados à realidade da modalidade. Também tornou instável o trabalho dos(as) professores(as), que tiveram redução de carga horária e não recebiam pelas aulas não presenciais. Revelou-se, assim, uma proposta precária de Educação a Distância (EAD) conjugada à EJA, panorama agravado pelos estudos remotos, significando retrocessos ao direito à educação de qualidade (BRASIL, 1988). Os resultados evidenciaram, ainda, que políticas neoliberais foram determinantes para a criação da EJA Semipresencial, como forma de reduzir os custos com o ensino noturno (Fundamental e Médio) nas escolas estaduais.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); semipresencial; política pública; estudantes trabalhadores; covid-19.

## ABSTRACT

This research aimed to understand, from the perspective of the participants, in which factors the educational system aimed to adults and young people (EJA) Semipresencial, which was implemented by the Department of Education of the State of Espírito Santo in between 2016 to 2020, had an impact on the right of education and quality of education and compromised teaching conditions. The period of covid-pandemic was also taking into consideration. This proposal was designed for delivering traditional face-to-face lessons in the classroom, during three evenings during the week, and long-distance learning regarding the hours of two evenings lessons. This study adopted as theoretical perspective the Latin American decolonial thought (DUSSEL, 1993, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017; FREIRE, 1967, 1987). This is an approach that condemns, as a feature of colonialism, occurring power structures that actively perpetuate inequalities within the Latin America. EJA Semipresencial's target audience is historically represented within these disadvantaged population (BRASIL, 2000). This research is qualitative (GODOY, 1995). The main methodological approach is popular education (FALS BORDA, 2016), which questions standards of traditional eurocentric science and links with other approaches. For instance, semi-structured, in-depth interviews (LIMA, 2004; TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2013) were carried out with four managers, ten teachers and ten students from EJA Semipresencial. Data collected from interviews was examined through content analysis (BARDIN, 2021), and subsequently it was crossed with official documentation. The result provided evidence that EJA model didn't deliver to the students with an appropriate online environment for learning, and/or printed educational material appropriated to distance learning. The role of teachers became unstable as they had their working hours reduced and received no payment for the hours students were engaged on distance learning. It revealed itself as an inefficient educational proposal of distance education, linked to the education of young people and adults. In this way, the offer meant a setback concerning the right to quality education (BRASIL, 1988). The results provided evidence that the neoliberal policies, which were the basis for the design of EJA Semipresencial, as an opportunity to decrease the costs of education offered during evening classes (primary and secondary).

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA); semi-present; public policy; working students; covid-19.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Tempo de aulas presenciais segundo ofertas da SEDU-ES. ....       | 26 |
| Quadro 2 – Estratégias para a busca em ambientes virtuais .....              | 31 |
| Quadro 3 – Estudos nacionais selecionados para a revisão de literatura ..... | 31 |
| Quadro 4 – Estudos locais selecionados para a revisão de literatura .....    | 37 |
| Quadro 5 – Percentual de analfabetos no Espírito Santo .....                 | 39 |
| Quadro 6 – Momentos marcantes da EJA e da EAD na história brasileira .....   | 67 |
| Quadro 7 – Trechos da Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010.....           | 71 |
| Quadro 8 – Momentos da EJA ofertada nas escolas estaduais.....               | 76 |
| Quadro 9 – Categorias das entrevistas com as gestoras.....                   | 86 |
| Quadro 10 – Categorias das entrevistas com os discentes .....                | 87 |
| Quadro 11 – Categorias das entrevistas com os docentes.....                  | 88 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Matrículas SEDU-ES por faixa etária/ano, 15 a 17 anos .....                        | 93  |
| Gráfico 2 – Matrículas SEDU-ES por faixa etária/ano, 18 a 23 anos .....                        | 93  |
| Gráfico 3 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio) ..... | 112 |
| Gráfico 4 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual .....                                     | 112 |
| Gráfico 5 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual, por etapas.....                          | 113 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE-ES – Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro  
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEEJA – Centro Estadual de Jovens e Adultos  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CES – Centros de Estudos Supletivos  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CLACSO – El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COMECES – Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo  
CONEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
COVID-19 – (Co)rona (Vi)rus (D)isease 2019 (Doença do Coronavírus 2019)  
CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão  
EAD – Educação a Distância  
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação para Todos  
ETU – Escola de Tempo Integral  
GT – Grupo de Trabalho  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEEJA – Núcleo Estadual de Jovens e Adultos  
NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos  
ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milênio  
ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável  
ONG – Organização não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SEDU-ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SOF – Secretaria de Orçamento Federal  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 14  |
| PERCURSO: DE ALUNA DA SEDU-ES A EDUCADORA POPULAR E PESQUISADORA DO CAMPO .....                                    | 17  |
| <b>1 CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....  | 21  |
| 1.1 OBJETIVO GERAL .....   | 29  |
| 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....  | 29  |
| <b>2 REVISÃO DE ESTUDOS: PORTAL CAPES E GOOGLE ACADÊMICO</b> .....   | 30  |
| 2.1 EJA SEMIPRESENCIAL COMO SINÔNIMO DOS ANTIGOS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS.....                                | 32  |
| 2.2 EJA: DA OFERTA SEMIPRESENCIAL À EAD .....  | 35  |
| 2.3 REVISÃO DOS ESTUDOS LOCAIS .....   | 37  |
| <b>3 MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....  | 44  |
| 3.1 COLONIALIDADE DO PODER E A INTROJEÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA .  | 46  |
| 3.2 PENSAMENTO DECOLONIAL E A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA .....  | 51  |
| 3.3 PAULO FREIRE E A TEORIA DECOLONIAL .....   | 55  |
| 3.4 A METODOLOGIA: <i>ETHOS</i> DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PESQUISA QUALITATIVA.....                                   | 58  |
| 3.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN .....  | 60  |
| <b>4 HISTORICIZANDO OS DIÁLOGOS ENTRE EJA E EAD: DO CENÁRIO NACIONAL À EJA SEMIPRESENCIAL SEDU-ES</b> .....        | 63  |
| 4.1 REVISITANDO A LEGISLAÇÃO EJA/EAD .....   | 69  |
| 4.2 A SEDU-ES E O CONTEXTO PARA A OFERTA DA EJA SEMIPRESENCIAL .....   | 74  |
| <b>5 ENTRECruzando algumas análises: entre os documentos da política e a escuta dos sujeitos</b> .....             | 85  |
| 5.1 IMPLANTAÇÃO DA EJA SEMIPRESENCIAL COMO PARTE DE UM PROJETO MAIOR DE EXTINÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL NOTURNO..... | 88  |
| <b>5.1.1 EJA Semipresencial e suas implicações para a formação de jovens e adultos trabalhadores</b> .....         | 94  |
| 5.2 REFLEXÕES A PARTIR DA ESCUTA DOS DISCENTES: TRABALHADORES EM UMA SITUAÇÃO SOCIAL ADVERSA.....                  | 97  |
| 5.3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EJA SEMIPRESENCIAL: QUE APRENDIZADO E QUAL EDUCAÇÃO? .....              | 105 |
| 5.4 O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE A EJA SEMIPRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19? .....                      | 109 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 121 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 128 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 140 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 162 |

## APRESENTAÇÃO

“Quero ser constante como um rio. Nada o impede de avançar, nem mesmo os obstáculos que atravessam o seu caminho.” Escrevi esse pensamento durante uma viagem de trem pela Estrada de Ferro Vitória a Minas, enquanto observava o fluxo constante do Rio Doce, que atravessa parte do Espírito Santo até desaguar no litoral.

Enquanto o trem seguia a cerca de 60 quilômetros por hora, dando a impressão de que o trajeto entre Belo Horizonte-MG e Vitória-ES era bem maior que o previsto no mapa, sentia meu corpo sendo levado de um lado para o outro pelo sacolejo da locomotiva. O movimento passou a ficar imperceptível à medida que me perdi em vários pensamentos vendo o rio através da janela.

Notei que entulhos, restos de pontes antigas, bancos de areia e galhos constituíam verdadeiros empecilhos ao curso das águas. Em determinados trechos, a resistência contra os obstáculos gerava redemoinhos, momentos de tempestades. Mas, apesar disso, o rio seguia seu destino ao encontro do mar.

Ao tentar combinar as palavras que fossem capazes de expressar o que observava, não poderia imaginar que seriam tão importantes, anos mais tarde, ao iniciar, em 2019, o mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A experiência colocou à prova se o curso de um sonho poderia ser impedido. Não sabia, mas o pensamento foi decisivo para que me lembrasse do rio: ser constante e nunca desistir.

Um dos obstáculos foi ser uma aluna trabalhadora; conciliar o tempo para leituras e as diversas atividades que um mestrado exige a uma rotina estressante de trabalho, sobretudo no ano de 2019, quando atuava como repórter no jornal eletrônico *Século Diário*, Espírito Santo. Em 2020 e 2021, o maior desafio foi enfrentar uma pandemia e os efeitos devastadores dela em vários setores da vida: emocional, físico, econômico e afetivo; alternando os estudos, dessa feita, com a atividade de professora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no novo contexto de aulas remotas.

Assim, esta dissertação teve seu curso atravessado pela covid-19, fazendo-se necessárias reformulações. As entrevistas de campo, por exemplo, foram as mais afetadas, só podendo ser realizadas, conforme previsto na metodologia (**Capítulo 3**), a partir do retorno das aulas presenciais, em agosto de 2021. Após, ainda, autorizações formais da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e do Comitê de

Ética em Pesquisa (CONEP/CEP), com parecer favorável em 28 de julho de 2021 (n.º 4.871.728), finalizados os tramites da Plataforma Brasil, conforme apresentado na seção Anexos. Esses contratempos reduziram o tempo hábil para as análises, interpretações e inferências (BARDIN, 2021).

Em função do fechamento das escolas, metodologias inicialmente previstas, como o processo de imersão, empregado em entrevistas dentro do arcabouço teórico do Jornalismo Literário (LIMA, 2004) e em estudos antropológicos (MALINOVSKI, 1984), além da Investigación-Acción-Participativa (FALS BORDA, 2016; CICHOSKI; ALVEZ, 2019), ficaram prejudicadas por necessitar de maior vivência com os sujeitos e seus ambientes. Apesar disso, a pesquisadora utilizou-se de seus *ethos*, ou postura, ao realizar diversas visitas às unidades de ensino, seguindo os protocolos de segurança.

A metodologia embasada na educação popular foi opção, sobretudo, por excluir a imparcialidade da pesquisadora diante do seu objeto, questionando padrões da ciência tradicional eurocêntrica e abrindo-se para outras abordagens. Dessa forma, as entrevistas em profundidade de *ethos* cartográfico (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013) foram realizadas com questionários semiestruturados, dando abertura a novos questionamentos em que entrevistadora e entrevistados(as) se tornam ativos em um processo dialógico.

A organização do texto está assim disposta: O **Capítulo 1** realiza uma introdução para contextualizar a temática da pesquisa e o recorte do objeto de estudo. Estamos abordando a modalidade EJA, com suas especificidades, ofertada pela rede estadual de Educação do Espírito Santo, nas unidades de ensino<sup>2</sup>. O espaço de tempo delimitado é a partir de 2015, quando a então gestão do ex-governador Paulo Hartung (à época, filiado à legenda MDB), em seu último mandato não consecutivo, coloca em prática um modelo neoliberal de educação, que passa a priorizar o ensino diurno de tempo integral, projeto conhecido como Escola de Tempo Integral (ETU) ou Escola Viva (OLIVEIRA; LIRIO, 2017; OLIOSE, 2021).

Ainda nesse capítulo, o objeto de pesquisa é delimitado trazendo a pergunta principal e seus objetivos geral e específicos, bem como algumas hipóteses e

---

<sup>2</sup> Existe outra modalidade de oferta da EJA na rede estadual, ministrada nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) e Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs). Nesse caso, a metodologia também é semipresencial: entrega de material impresso ou acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, com a orientação programada realizada por professores(as).



questões de apoio à investigação em foco. Nota-se que o Espírito Santo, já a partir de 2015, é pioneiro na implantação de políticas neoliberais no campo da educação. Em 2017, implanta um modelo EAD para EJA, muito antes que legislações nesse sentido fossem idealizadas em nível nacional.

A revisão de literatura é tema do **Capítulo 2**, em que estudos nacionais e regionais com ligação ao tema desta investigação são mapeados. É realizada a análise transversal dos trabalhos para destacar as principais contribuições da produção acadêmica, bem como as lacunas que detonam as incompletudes das pesquisas educacionais, contexto que justifica a presente dissertação.

No **Capítulo 3**, além da metodologia, apresentamos os marcos teóricos sobre os quais este estudo está assentado. No caso, a opção demarcada é a teoria decolonial (DUSSEL, 1993, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017), fazendo a opção por autores latino-americanos como forma de repensar o eurocentrismo na ciência produzida na América Latina. Esses autores desvelam, desde o movimento mercantilista europeu de conquista de novos territórios, a partir do século XV, o mito da modernidade, ancorado na sujeição de povos colonizados, invasão de terras, genocídio; “não um descobrimento, mas um encobrimento do outro” (DUSSEL, 1993, p. 8).

Ao mesmo passo, pensadores brasileiros, como Faoro (2012), Souza (2017) e Vasconcelos (2018), são mobilizados para analisar a mentalidade das elites brasileira e capixaba, de historicidade escravista, como forma de articular a teoria decolonial à educação popular, no sentido de exclusão histórica de negros e pobres do sistema escolar, reafirmando, nesse contexto, a negação do direito à educação. No tocante à emancipação humana, tem destaque o maior expoente na literatura sobre EJA, o filósofo e educador Paulo Freire (1967, 1987).

No **Capítulo 4**, por sua vez, são realizados diálogos entre Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância (EAD) e a legislação que rege as duas modalidades, historicizando nesse percurso as ofertas semipresencial ou a distância. A política pública EJA Semipresencial é analisada, especificamente, tendo em vista o exame de documentos oficiais que justificaram sua criação, em dezembro de 2016, até sua extinção, no final de 2020.

Já o **Capítulo 5**, por fim, analisa os dados provenientes das entrevistas realizadas com gestoras da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), com discentes e com docentes, tendo como foco as significações que

esses sujeitos fazem do modelo EJA Semipresencial, incluindo o contexto da pandemia de covid-19. A unidade revela os resultados do campo, especificando o perfil das amostras, as escolas visitadas (nos municípios de Vitória e Serra), além das inferências obtidas a partir da análise interpretativa das entrevistas (BARDIN, 2021), em estreita concordância com a investigação de documentos, a exemplo da legislação que serviu de base para a implantação e sustentação da oferta.

As contribuições desta pesquisa apontam para o perigo da adoção de modelos de Educação a Distância, como a oferta Semipresencial, sem o devido cuidado e atenção às legislações que regulam a modalidade e formas de implantação, sobretudo para a EJA e suas especificidades, como um público-alvo excluído digitalmente. O resultado pode ser catastrófico para os estudantes que são alijados em seu direito à educação de qualidade, o que é garantido pela Constituição Federal (1988) e outros mecanismos legais.

Além disso, evidencia como as políticas neoliberais adotadas na Educação são voltadas para a manutenção do *status quo* da elite brasileira, que, desde a situação colonial, luta para se manter como classe hegemônica em detrimento dos excluídos. A Educação a Distância, sem os devidos cuidados, pode se tornar mais uma fonte de lucro para empresas privadas com ligações com empresas transacionais, que drenam recursos públicos em processos de parcerias público-privadas (OLIOSE, 2021). Ademais, oferecem um ensino de qualidade duvidosa.

Passo a compartilhar, como num memorial, o movimento que me possibilitou a chegada e envolvimento nesta pesquisa.

## PERCURSO: DE ALUNA DA SEDU-ES A EDUCADORA POPULAR E PESQUISADORA DO CAMPO

Desde criança, relatos da minha mãe me despertavam a atenção. Ainda muito jovem, ela se deslocava a cavalo entre localidades do norte do estado para, à noite e à luz de lamparina, ensinar trabalhadores rurais a ler e a escrever. Ainda não havia concluído a educação básica, tendo cursado apenas os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Foi, assim, uma alfabetizadora leiga de adultos.

O sonho dela era se tornar uma professora diplomada. Para isso, mudou-se do interior para a capital, no final dos anos 60, com o intuito de estudar. Os sonhos, no entanto, foram interrompidos pela doença do pai e pela necessidade de ajudar no

sustento da família. Tornou-se enfermeira e, após o casamento, dedicou-se à família; história que se soma a tantos outros relatos de integrantes de comunidades populares ao longo da história do Brasil: o dilema entre prosseguir com os estudos e a necessidade de lutar pela sobrevivência.

Minha mãe também foi minha primeira professora. Alfabetizou-me em casa antes que ingressasse à escola pública, com a qual tenho vinculação desde as séries iniciais à conclusão deste mestrado. Na educação básica, a formação foi realizada na rede estadual e, dessa jornada, tenho bem vívida a lembrança de um uniforme azul com um bolso que trazia a inscrição: “SEDU”.

A partir do segundo ano do Ensino Médio, como forma de conciliar o trabalho com os estudos, ingressei no turno noturno, experiência que me aproxima da realidade dos estudantes da EJA, grande parte, estudantes trabalhadores. Desde então, a dupla jornada me acompanha, passando pela preparação para o vestibular, que abriu espaço para o ingresso no curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, em 1995, na Ufes.

Nunca poderia imaginar, mas, depois de duas décadas dedicadas ao Jornalismo, sobretudo na cobertura dos movimentos sociais capixabas, também iniciaria, em 2020, minha jornada como professora de adolescentes, jovens, adultos e idosos em busca da escolaridade perdida. Isso após obter a segunda graduação em Letras-Português, habilitando-me como docente no ano de 2018<sup>3</sup>. No ano seguinte, ingresso como mestranda no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Ufes.

Contudo, minha experiência como educadora popular começou em 2007, como voluntária do pré-universitário popular SuperAção São Torquato<sup>4</sup>, projeto social inspirado na rede de educação criada pelo Frei David Santos, a Organização não Governamental (ONG) Educafro, nas comunidades do Rio de Janeiro. Ministrava a disciplina de Produção de Textos, a partir do acúmulo com a prática do Jornalismo, iniciada no final de 1999.

---

<sup>3</sup> Enfrentando dois anos letivos afetados pela pandemia, 2020 e 2021, atualmente, atuo como docente na EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira, da rede de ensino de Vitória-ES.

<sup>4</sup> O programa Conexões de Saberes, do governo federal, tinha como objetivo estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes e experiências. Já extinto, tratava-se de um projeto de extensão universitária da Ufes, raro exemplo de conexão entre a universidade e as comunidades populares.

Estreei na militância em movimentos também em São Torquato<sup>5</sup>. Pois, além de professora voluntária, participei, ativamente, da fundação do projeto, que começou a ser idealizado, no ano de 2006, com o apoio de professores(as) da Ufes.

No ano seguinte, o ano letivo do SuperAção São Torquato foi iniciado com 80 discentes. As turmas eram heterogêneas, pois havia adolescentes, recém-saídos do Ensino Médio, e parte expressiva de jovens e adultos que, em função do trabalho, haviam adiado o desejo de ingressar no Ensino Superior. Às vésperas do vestibular, permaneceram 28 inscritos. Para disputar a segunda fase, apenas cinco. Desses, três venceram todas as situações-limite<sup>6</sup> (FREIRE, 1987, 1992) e foram aprovados.

Desde as experiências com o pré-universitário popular, que foi objeto de análise durante especialização<sup>7</sup>, a EJA tem sido foco de interesse desta pesquisadora como área de estudos, uma vez que o perfil dos discentes do projeto era de discentes de classes populares com a escolaridade interrompida. A trajetória desses estudantes sempre foi objeto de curiosidade e indagações.

Afinal, por que ocorre o abandono escolar? Como é retomar os estudos como um jovem, um adulto e um idoso, conciliando a jornada escolar com outras preocupações? Quais políticas o Estado (brasileiro e capixaba) tem adotado para tornar possível a conclusão dos estudos de quem teve esse direito negado ao longo da vida e cuja demanda potencial ainda é expressiva na atualidade?

A opção pela linha teórica desta pesquisa, por sua vez, o pensamento decolonial, foi influenciada por viagens realizadas a países da América do Sul, além por essa atuação em periferias urbanas.

Em 2009, por exemplo, percorri cidades bolivianas, explorando o país e seus diversos contextos. Em Potosi, um dos grandes centros do período colonial boliviano

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada com 702 moradores(as), à época, apontou que, do total de entrevistados(as), 3% tinham curso superior, tendo 1% frequentado a universidade federal; 13% não sabiam ler e escrever; 71% nunca tinham ido ao teatro; 61% nunca estiveram numa biblioteca; 46% nunca foram ao cinema; 62% nunca frequentaram exposições de arte; 58% não possuíam computadores; e 59% não tinham acesso à Internet.

<sup>6</sup> Freire (1987, 1992) define situações-limite como dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade.

<sup>7</sup> A experiência de lecionar a disciplina Produção de Textos utilizando recursos do Jornalismo e da Literatura ficou registrada no estudo monográfico “Sonhando com os pés nas nuvens – O ensino do Jornalismo Literário a alunos de um pré-universitário alternativo” (BAPTISTA, 2008), em especialização *lato sensu*. A experiência também foi apresentada por mim e pelos colegas Anderson Lyrio e Oneida Souza no II Seminário Proeja-ES, realizado nos dias 27 e 28 de novembro de 2008 no então Centro Federal de Educação Tecnológica, em Vitória, com o título “Pré-vestibular Popular Superação – Projeto de Inclusão de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Espírito Santo”.

em função da mineração de prata, o que é narrado no livro “Veias Abertas da América Latina” (GALEANO, 2000), a exploração intensa dos espanhóis deixou suas marcas. Tornou-se, na atualidade, uma das cidades mais pobres da Bolívia, com minas precárias onde trabalhadores se arriscam no subterrâneo em busca do que restou de estanho. Do período de riquezas, apenas a arquitetura dos casarios ainda resiste na cidade.

Duas localidades faziam parte da minha rota por um motivo especial. Conhecer a região onde se desenrolou a guerrilha de Ernesto Guevara, o Che, revolucionário que tinha como ideal, nos anos de 1960, a libertação da América Latina do neocolonialismo norte-americano no contexto da Guerra Fria, e do qual já tinha lido alguns escritos desde a adolescência (GUEVARA, 2005). No dia 20 de março de 2009, conforme diário de viagem, conheci os locais onde o guerrilheiro foi capturado e morto.

Dez anos depois, no Peru, em uma nova viagem pela América do Sul, veio a constatação de que as veias continuam mais abertas do que nunca. Ainda na capital, Lima, uma cena emblemática. Um peruano de traços indígenas trabalha como engraxate de sapatos, sentado no chão da calçada de um grande edifício. Ao notar a inscrição na fachada do prédio, lia-se: “Francisco Pizarro”. Seria uma homenagem ao “conquistador do Peru”, que submeteu o Império Inca ao poderio espanhol. Na prática, um bárbaro responsável pela dizimação dos povos originários.

Por fim, importa situar ao leitor a vinculação deste estudo à Linha de Pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas” do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Ufes, bem como às ações do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e ao grupo de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## 1 CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O sofrimento imposto aos povos originários da América Latina, a *Abya Yala*<sup>8</sup>, e que se perpetua em pleno século XXI aos seus descendentes, em sua maioria em situação de exclusão, tem suas origens fincadas em um sistema econômico colonial, cujo marco foram as grandes navegações, que impulsionaram os europeus na descoberta de novas terras a partir do século XV (DUSSEL, 1993).

Teóricos tecem suas críticas a esse modelo de exploração europeu, que, levando riquezas de territórios da América Latina, África e Ásia, deixou um legado de violência, dizimação de povos originários, destruição e desigualdade; problemática econômica e social difícil de ser superada, cujas mazelas são sentidas até então (DUSSEL, 1993, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017).

Essa perspectiva teórica de pensamento se alinha à historiografia brasileira apontando para o fato de que o país, da situação colonial ao século XXI, não superou um passado de desigualdade perpetuado por privilégios destinados à elite, de histórico e mentalidade escravistas, em detrimento das comunidades populares<sup>9</sup>, sobretudo a população negra (FREIRE, 1967, 1987; FERNANDES, 1965, 2005; PRADO JÚNIOR, 2000; FAORO, 2012; SOUZA, 2017; VASCONCELOS, 2018).

Especificamente na área de Educação, ao longo das últimas décadas, outros pesquisadores também têm apontado algumas respostas para as dificuldades que os estudantes de camadas populares possuem de prosseguir com seus estudos no Brasil. Arroyo (1991, p. 21) destaca alguns motivos:

[...] não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais [...] (ARROYO, 1991, p. 21).

Esses integrantes de comunidades desvalidas, em sua maioria, é o público da Educação de Jovens e Adultos, o que se conecta ao especificado na legislação brasileira sobre a EJA, sobretudo no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) nº. 11/2000, que também justifica a exclusão das classes populares como resultado do período colonial brasileiro:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e

---

<sup>8</sup> Como a Terra era chamada por seus primeiros e legítimos habitantes.

<sup>9</sup> O detalhamento da abordagem teórica será realizado no Capítulo 3.

leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. Em rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. [...] (BRASIL, 2000, p. 6).

Já o documento “Avaliação da EJA no Brasil: Insumos, Processos, Resultados”, do Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015, p. 36), reforça um fato que não se pode negar:

[...] uma dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional, o que tem relação com os sujeitos a quem ela é destinada. [...] pessoas que em pleno século 21 ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, a gigantesca maioria delas – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados – constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população. A EJA todo ano recebe milhares de pessoas do ainda enorme contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que, por diversas razões, voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Do contexto universal do movimento mercantilista, que lançou bases para o surgimento do capitalismo (MARX, 1988), notamos, na atualidade, a ação de políticas neoliberais<sup>10</sup>, como forma de manutenção do *status quo* das elites brasileiras em detrimento da redução das desigualdades sociais. Esse movimento passa a ganhar força a partir de 2019, com a posse do presidente Jair Bolsonaro (sem partido), mas ações nesse sentido já vinham sendo adotadas desde a década de 1990, sobretudo nos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Recentemente, um marco foi a aprovação da Emenda Constitucional 95, conhecida como teto de gastos,

---

<sup>10</sup> “[...] O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizado por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio [...]” (HARVEY, 2008, p. 13).

aprovada em dezembro de 2016, na gestão do ex-presidente Michel Temer (MDB), alçado ao poder após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (PT).

A medida reduziu os investimentos nas políticas destinadas à população mais vulnerável por 20 anos. Desde 2017, seus efeitos têm sido catastróficos para as áreas da Saúde, Educação, Habitação, Segurança Alimentar e Assistência Social. Para a Educação, já se contabiliza uma perda de R\$ 99,5 bilhões, sendo R\$ 32,6 bilhões só em 2019, segundo cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (VALPORTO, 2021; PELLANDA, 2020). Já o estudo “Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das Reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação” (PELLANDA; PIPINIS, 2021) revela que houve, nos últimos cinco anos, uma redução de quase 40% nos recursos direcionados para a pasta, de R\$ 114,9 bilhões (2015) para R\$ 70,6 bilhões (2021).

Especificamente na EJA, os cortes foram ainda mais drásticos. Em 2019, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, havia aplicado R\$ 16,6 milhões na área, o correspondente à época a 22% dos R\$ 74 milhões previstos. Em 2020, a Lei do Orçamento Anual do governo Bolsonaro destinou poucos R\$ 25 milhões para o setor (CARLA, 2020).

Além dos cortes impostos, há um movimento de expansão do modelo EAD na educação básica, incluindo a modalidade EJA, em benefício de entidades privadas que lucram nesse ramo de negócio. Um sinal disso é que, em 2021, uma nova legislação foi divulgada para a modalidade, a Resolução n.º 01/2021, de 26 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância (BRASIL, 2021).

A nova lei deturpa conceitos para favorecer direitos privatistas, descartando o diálogo e os anos de luta para superar o sentido de suplência na EJA e o caráter aligeirado que a modalidade vem sofrendo ao longo de sua história<sup>11</sup>. A legislação pode abrir precedentes para a ampliação da EAD na EJA, cujo crescimento já tem sido exponencial no Ensino Superior nas últimas décadas, ignorando, ainda, normativas anteriores.

---

<sup>11</sup> O que será melhor abordado no Capítulo 4.



O Censo da Educação Superior, por exemplo, vem confirmando a tendência, no Brasil, do ensino a distância no Ensino Superior. Em 2019, o volume de matrículas na modalidade cresceu 19,1% – chegando a 2,4 milhões. Em uma década, no entanto, o aumento foi de 192,4%. Os resultados do Censo do Ministério da Educação (MEC) apontam que, dos 2,4 milhões de discentes em cursos a distância, apenas 157 mil são de universidades públicas. A imensa maioria dos estudantes, portanto, está em instituições privadas. Com as mudanças em legislações importantes<sup>12</sup>, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a EJA, a tendência é que a EAD, setor dominado por conglomerados educacionais privados, avance na educação básica.

Em contexto regional, como repórter, entre os anos de 1999 a 2019, a pesquisadora realizou a cobertura do impacto que as políticas neoliberais têm tido sobre áreas importantes para a população do Espírito Santo, como a Saúde e a Educação, acompanhando os três mandatos do ex-governador Paulo Hartung, intercalados com os dois mandatos do atual governador, Renato Casagrande (PSB).

Na área da Saúde, temos a atuação de organizações sociais em um processo de privatização dos hospitais estaduais (TURINO; SODRÉ, 2018). Na Educação, organismos internacionais têm influenciado os rumos da política educacional, sobretudo, entre os anos de 2015 a 2018, último mandato de Hartung (FRAGA, 2017; OLIVEIRA; LIRIO, 2017; OLIOSE, 2021).

Conforme Fraga (2017) e Oliosé (2021), políticas globais foram incorporadas pelo projeto político do governo de Hartung, de 2015 a 2018, abrindo espaço para empréstimos financeiros de organizações internacionais na chamada “nova gestão pública”. Ademais, foi necessária uma “reorganização” do sistema de ensino capixaba, que tinha como intuito expulsar discentes “indesejáveis” da rede a fim de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com esse tipo de manobra, o Ensino Médio do Espírito Santo recebeu o prêmio como o melhor do país em 2017. Oliveira e Lirio (2017) apontam que esse processo vem se desenhando desde o ano de 2003, com a eleição de Hartung para seu primeiro mandato como governador do Espírito Santo.

A implantação das ETU, projeto conhecido como Escola Viva, ocasionou o fechamento de turmas da Educação de Jovens e Adultos que funcionavam presencialmente e, sobretudo, à noite (OLIOSE, 2021). Não apenas isso, é constatado

---

<sup>12</sup> Essa temática será abordada no Capítulo 4.

o encerramento de turmas de ensino regular ofertadas no noturno, modelo voltado para discentes jovens e trabalhadores, que estão na idade correspondente às séries cursadas, mas que, no entanto, não conseguem prosseguir com os estudos durante o dia em função das atividades laborais que desenvolvem.

Como consequência, há um processo de juvenilização (BRUNEL, 2004) do público da EJA estadual, que se tornou, muitas vezes, a única opção para adolescentes e jovens trabalhadores, que não se adequavam ao ensino diurno, só podendo prosseguir com os estudos à noite. Nesse contexto, os que não tinham idade legal para ingresso na modalidade sofreram um processo de expulsão da rede estadual, o que também é comprovado por estatísticas. De acordo com dados da Plataforma de Microdados Educacionais da Universidade Federal do Paraná, é possível verificar que o quantitativo de matrículas por faixa etária de 15 a 17 anos realizadas pela SEDU-ES, em todos os tipos de ofertas, teve redução significativa a partir do ano de 2015, passando de 151 mil (2014) para 142 mil (2019).

Ao mesmo tempo, desde 2015, o Governo do Espírito Santo desenha um modelo Semipresencial para a EJA ofertado nas escolas estaduais, alterando a estrutura da modalidade – até então presencial. A principal alteração trazida foi a redução do tempo em sala de aula para os estudantes da modalidade. Mas, afinal, o que é a EJA Semipresencial?

Como dito, a partir de janeiro de 2015, o então secretário de Educação, Haroldo Rocha<sup>13</sup>, vinculado à gestão do ex-governador Paulo Hartung, toma a decisão de tornar semipresencial a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertada nas escolas da rede estadual. A mudança ocorreu, na prática, no ano letivo de 2017; no entanto, a legislação que criou o novo modelo de oferta foi publicada em dezembro do ano anterior (Portaria 152-R, de 19 de dezembro de 2016), sem que a comunidade escolar fosse envolvida nas discussões.

A principal mudança significou menos tempo em sala de aula para os estudantes da modalidade. Já que a EJA estadual, até o ano letivo de 2016, funcionava de segunda a sexta-feira, com 20 horas semanais de forma presencial, com a implantação da EJA Semipresencial, estabeleceram-se 12 horas presenciais

---

<sup>13</sup> Formado em Ciências Econômicas pela Ufes, entre as suas principais funções, Haroldo Rocha atuou como professor universitário, técnico do Instituto Jones dos Santos Neves, pró-reitor de Administração da Ufes, secretário de Planejamento da Prefeitura de Vitória e secretário de Estado da Educação entre 2007 e 2010, reassumindo o cargo em 2015, em novo mandato do ex-governador Paulo Hartung.

por semana com aulas às terças, quartas e quintas-feiras. Segundo informações da SEDU-ES, estudos a distância às segundas e sextas-feiras complementariam a carga horária. A seguir, podemos notar o tempo em sala de aula presencial da EJA Semipresencial em relação às demais modalidades, o que é descrito no Quadro 1 (SEDU, 2020):

Quadro 1 – Tempo de aulas presenciais segundo ofertas da SEDU-ES.

|   |
|---|
| <b>Ensino Fundamental:</b> 25 aulas semanais (55 minutos cada).   |
| <b>Ensino Médio:</b> 25 aulas semanais (55 minutos cada).   |
| <b>Novo Ensino Médio:</b> 30 aulas semanais (50 minutos cada).  |
| <b>EJA Semipresencial:</b> 12 aulas semanais, realizadas às terças, quartas e quintas-feiras (60 minutos cada). |

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Com a nova oferta, implantada de forma abrupta, colocou-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas para verificar se houve interferência na qualidade de ensino para a EJA em terras capixabas. Outra questão crucial é investigar a forma como o modelo semipresencial foi implementado e como ocorreu a sua prática, que também deve considerar o acesso restrito às tecnologias necessárias à educação a distância para os sujeitos da modalidade, muitos em vulnerabilidade social, situação que foi agravada pela pandemia.

Na prática, a efetivação da política causou uma ruptura à qual professores(as), educandos(as) e gestores(as) tiveram que se adaptar e prosseguir. Além disso, deixou como principal marca a não diversificação da modalidade EJA no Espírito Santo, evocando o modelo semipresencial como única possibilidade.

Como visto, a partir do ano letivo de 2017, toda a modalidade passou a ser a distância ou semipresencial no estado capixaba, unindo as vagas ofertada pela EJA Semipresencial nas escolas e as disponibilizadas nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) e Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos NEEJAs. O retorno das aulas presenciais só ocorreu no ano letivo de 2021.

E essa mudança não se deu por *benesse*, mas em decorrência da pressão das comunidades e da intervenção do Fórum de EJA do Espírito Santo na Comissão de Educação da Câmara Legislativa. Como a EJA estadual havia se divorciado de um

modelo de oferta que, há tempos, existia de forma presencial, tal rompimento trouxe desdobramentos para a vida do discente e do docente, que motivaram tal denúncia<sup>14</sup>.

Por sua feita, o ano de 2020 apresenta um elemento inesperado: a partir de março, a necessidade do distanciamento social para a contenção da pandemia de covid-19. Além da maior tragédia humanitária da história do país, com os mais de 644 mil mortos<sup>15</sup> em função da negligência do governo federal, há ainda outras centenas de milhares de sequelados, seja em seus corpos físicos ou mentais, seja pelo caos social trazido pela crise econômica, que tem aprofundado o fosso da desigualdade social. A Fundação Getúlio Vargas Social (FGV Social) alerta que, em 2021, quase 28 milhões de pessoas estavam abaixo da linha da pobreza no Brasil. Em 2019, eram cerca de 23 milhões (LANDIM, 2021). Ainda, 14,1 milhões estavam em busca de trabalho (STRICKLAND, 2021).

Os reflexos da pandemia são sentidos em todo o ensino público no Espírito Santo e no país. Se o problema crônico da “não permanência” ou, conforme Freire (1993), “expulsão” dos discentes do ambiente escolar integra desde sempre negativamente os resultados da educação, com a pandemia da covid-19, o quadro se agravou. A exclusão tem sido de tal modo que o país corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso à educação, voltando a patamares mostrados no Censo Populacional Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000.

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), por exemplo, revela que, em 2019, havia cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos fora da escola, exclusão que afeta estudantes pretos, pardos e indígenas, 71,3% do total (UNICEF; CENPEC, 2021). Em novembro de 2020,

---

<sup>14</sup> A Casa Legislativa, por meio da Indicação n.º 1159/2017, direcionada ao governador do Estado, solicitou que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos fosse reestruturada no Espírito Santo, o que nunca foi apreciado pelo então secretário de Educação, Haroldo Rocha. Esse fato, que só foi alterado no ano de 2021, com o retorno de turmas totalmente presenciais para a modalidade EJA, ofertadas nas escolas estaduais, deu-se como resposta à pressão dos movimentos sociais, especialmente do Fórum EJA Espírito Santo. Eram orientações ao Estado, à época, que: a) Observasse o que propõe a Resolução CNE/CEB n.º 03/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a oferta da EJA na modalidade EAD; b) Realizasse um diagnóstico, a ser publicizado posteriormente, em relação aos dados de matrícula, reprovação, abandono, aprovação nos CEEJAs e NEEJAs, bem como o perfil dos sujeitos que buscam matrícula nesse tipo de oferta; c) Apresentasse as modalidades semipresencial e a distância como formas de flexibilização e nunca como única forma de oferta; d) As opções também deveriam ser debatidas com os principais sujeitos envolvidos; e) Ampliasse a oferta que assegurasse o modelo presencial, sem redução de vagas e fechamentos de turmas e escolas, observando o que prevê a Lei n.º 10.382, meta 9, estratégia 9.1, do Plano Estadual de Educação; e f) Tivesse preocupação em não dismantelar a oferta de EJA no Estado.

<sup>15</sup> Esse dado foi atualizado no dia 21 de fevereiro de 2022.

mais de 5 milhões na mesma faixa etária citada anteriormente estavam sem acesso à educação (13,9% da população de 6 a 17 anos do país). Novamente, pretos, pardos e indígenas (71,3%) foram os mais afetados.

Além do contexto socioeconômico, outro fator foi determinante para as dificuldades encontradas pelos estudantes da escola pública em prosseguir com os estudos durante a pandemia: a falta de aporte tecnológico. No novo contexto de aulas remotas, enquanto docentes lutam para se adaptar aos novos aparatos, educandos(as) desvalidos(as) socialmente se veem excluídos digitais.

Sabóia (2020) afirma que, no Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. Apresenta, então, um levantamento feito por meio da pesquisa TIC Domicílios. Os resultados obtidos por meio desse estudo mostraram que, enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda conta com algum tipo de acesso à Internet. A Rede Brasil Atual (2021) aponta que 54% dos estudantes das classes D e E utilizaram o telefone celular como principal dispositivo para estudos remotos em 2020. Desses, 36% tiveram falta ou baixa qualidade de conexão.

A dificuldade encontrada por muitos em continuar estudando a distância fez com que a Câmara dos Deputados e o Senado aprovassem projeto que garantiria Internet grátis para os discentes e professores(as) da rede básica de educação. Porém, ao chegar nas mãos do presidente Jair Bolsonaro (sem partido), a proposta foi vetada. Assim, os estudos remotos se tornam impraticáveis para boa parte dos estudantes da escola pública (MARQUES, 2020).

Dessa forma, ao abordar a oferta da EJA no modelo semipresencial pela rede de ensino estadual do Espírito Santo a partir do ano letivo de 2017, discute-se também o acesso à tecnologia para as classes populares, no Brasil, em pleno século XXI, ainda precário, o que ficou evidente durante a pandemia – tornando o tema desta pesquisa atual e relevante.

Esses fatos evidenciam a necessidade de resistência e luta dos setores mais progressistas, reforçando a filosofia freireana. Segundo Freire (1987), os homens precisam reinventar o mundo e não se acomodar a ele, lutando pela liberdade. Aponta ainda que, na sociedade brasileira, de resquícios coloniais e antidemocráticos, educadores têm um papel fundamental no trabalho de conscientização das classes populares (FREIRE, 1967).

Diante das argumentações feitas, temos o problema que instigou a investigação: Como a EJA Semipresencial, política para a modalidade na rede estadual de 2016 a 2020 dentro de um contexto neoliberal, afetou a prática docente e o direito à educação de qualidade de discentes da classe trabalhadora, reduzindo as aulas presenciais de cinco para três dias, incluindo os agravamentos da pandemia de covid-19? A questão-problema foi modificada no percurso da pesquisa em função do contexto pandêmico e suas restrições.

Trabalhamos com as hipóteses de que a EJA Semipresencial trouxe uma série de consequências, entre elas, a redução do vínculo entre professor(as) e educandos(as), com menos tempo de aulas presenciais e sem infraestrutura para o ensino a distância, afetando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Especulava-se, ainda, que a oferta poderia ter precarizado o trabalho docente.

Para tentar responder à questão de pesquisa, tomamos como objetivo geral:

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender, nas perspectivas dos sujeitos, em que aspectos a EJA Semipresencial, política implementada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, entre 2016 e 2020, afetou o direito à educação e fragilizou a prática docente, incluindo os agravamentos do período pandêmico.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Compreender, nas perspectivas dos sujeitos, em que aspectos a EJA Semipresencial, política implementada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, entre 2016 e 2020, afetou o direito à educação e fragilizou a prática docente, incluindo os agravamentos do período pandêmico.

b) Analisar a legislação que rege a EJA, historicizando, no seu percurso, a presença da oferta semipresencial ou a distância.

c) Compreender as motivações político-ideológicas que têm justificado a ampliação do ensino semipresencial ou a distância na rede pública.

## 2 REVISÃO DE ESTUDOS: PORTAL CAPES E GOOGLE ACADÊMICO

Esta revisão de literatura constitui-se em um mapeamento do campo, abordando trabalhos relacionados ao objeto desta pesquisa em âmbito nacional e local. O recorte temporal, no primeiro caso, está focado nos últimos 11 anos (2010 a 2021). Localmente, por sua vez, a margem de tempo se alargou, em função da importância de estudos que traçam o histórico da EJA no Espírito Santo, anteriores ao ano de 2010.

Em ambos os casos, o mapeamento foi fundamental a fim de conhecer o que tem sido estudado, como o campo temático tem evoluído e como pode-se avançar. Conforme Mainardes (2018, p. 306):

É por meio da revisão de literatura que o pesquisador familiariza-se com o conhecimento já construído sobre a temática de pesquisa e identifica possíveis lacunas que necessitam ser preenchidas em novos projetos de pesquisa. Geralmente, os trabalhos de revisão de literatura preocupam-se mais em sintetizar os resultados de um conjunto de pesquisas, dispensando menos atenção aos fundamentos teóricos das pesquisas revisadas.

Sendo o método um caminho traçado para se chegar a um lugar determinado, nesta pesquisa, chegamos ao fim proposto com a ajuda de ferramentas à disposição da pesquisa em ambientes virtuais<sup>16</sup>.

Palavras-chave pré-definidas vão construindo estratégias de busca, com o intuito de reduzir o volume de trabalhos a serem revistos. Para exemplificar, uma busca simples com as palavras “EJA” e “EAD”, no Google Acadêmico, apresentou um resultado de mais de 8.500 pesquisas no período compreendido entre 2010 e 2021.

Já para “EJA” e “semipresencial” foram mais de 3.200 no mesmo marco temporal. Assim, para uma busca mais refinada, são elaboradas estratégias a partir dos operadores booleanos, conforme quadro a seguir<sup>17</sup>:

---

<sup>16</sup>O protocolo, que é chamado pela Biblioteca Central da Ufes de “Planejamento para a Pesquisa em Ambiente Virtual”, tem fase inicial denominada “Etapa que Antecede a Busca”. Para isso, são estabelecidos pré-requisitos, como definir o problema da pesquisa ou a questão norteadora, o título e as palavras-chave.

<sup>17</sup>“Os operadores booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa. Utilizamos os “AND” e “OR”. O primeiro citado funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa” (CAPCS, 2020).

Quadro 2 – Estratégias para a busca em ambientes virtuais.

|   |
|---|
| <p><b>Estratégia simplificada – Português</b></p> <p>EJA AND “ensino semipresencial” AND “educação de qualidade” AND “covid-19”</p>   |
| <p><b>Estratégia expandida – Português</b></p> <p>(EJA OR “educação de jovens e adultos”) AND (“ensino semipresencial” OR “ensino híbrido” OR “educação a distância” OR EAD OR “ensino remoto”) AND (“educação de qualidade” OR “excelência na educação”) AND (“pandemia” OR coronavírus)</p> |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Primeiramente, para a busca de trabalhos, foi utilizado o *Google Scholar* ou *Google Acadêmico*, ferramenta importante para o mapeamento inicial, sendo a pesquisa aprofundada em nova etapa em outros portais; neste caso específico, o Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o preferencialmente utilizado.

As análises levaram em conta o que os pesquisadores estudaram e quais relações as investigações têm diretamente com esta pesquisa. Ressaltando que aspectos relativos à trajetória histórica da EJA, da EAD e à legislação que regulamenta as duas modalidades não foram foco desta revisão, uma vez que estão amplamente citados e revisitados na literatura. A opção, neste caso, foi fazer um diálogo integrado entre essas abordagens no Capítulo 4. No quadro a seguir, os trabalhos revisados:

Quadro 3 – Estudos nacionais selecionados para a revisão de literatura.

| <b>ESTUDOS DE ÂMBITO NACIONAL</b> |            |  |   |
|-----------------------------------|------------|--|---|
|                                   | <b>ANO</b> | <b>TÍTULO</b>  | <b>CONTRIBUIÇÕES</b>  |
| 1                                 | 2013       | Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos? <b>(BARCELOS, 2013)</b> | Os Centros de Estudos Supletivos (CES) passaram despercebidos ao longo das décadas, mesmo após várias reformulações da EJA, e adquiriram uma certa autonomia, fruto do descaso dos governos.  |
| 2                                 | 2015       | Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica <b>(FARIAS, 2015)</b>   | Motivos que fazem jovens e adultos optarem por se matricular e continuar estudando nos cursos semipresenciais da Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica.  |
| 3                                 | 2018       | Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância: análise da transformação do trabalho docente <b>(CORDOVAL; LANCILOTTI, 2018)</b>      | Retomada histórica da EJA/EAD partindo da década de 1920, com a proposição de educação popular por meio da rádio, até o contexto presente, em que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm sido utilizadas na EJA, tanto na educação privada como na pública. |
| 4                                 | 2018       | EJA digital: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EAD na Educação de Jovens e Adultos <b>(WOLFSOHN, 2018)</b>                     | Políticas para uma EAD de qualidade, com o uso das tecnologias e a indicação de ações governamentais e institucionais que visam promover e garantir referenciais norteadores para essa modalidade educacional.  |



|   |      |  |  |
|---|------|--|--|
| 5 | 2019 | EJA e as possibilidades do uso das novas tecnologias: um estudo à luz da legislação<br><b>(SILVA, 2019)</b>  | Possibilidades legais de experiências que possam aplicar o uso de novas tecnologias em benefício do aprendizado dos estudantes, em especial aos que enfrentam maiores dificuldades para se dedicar aos estudos, caso de alguns discentes da EJA. |
| 6 | 2019 | A Educação de Jovens e Adultos, suas formas de oferta e sujeitos: uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade<br><b>(DAVID, 2019)</b>      | Análise das formas de EJA, presencial e semipresencial, caracterizando quem são os sujeitos que as procuram para dar continuidade aos seus estudos.  |
| 7 | 2019 | A abordagem semipresencial de ensino na Educação de Jovens e Adultos<br><b>(SANTANA, 2019)</b>   | Conhecer o modelo semipresencial de ensino direcionado ao estudante da EJA e possibilitar uma compreensão de toda a conjuntura que envolve esse processo.  |
| 8 | 2020 | Impactos da covid-19: limitações do uso das tecnologias pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos<br><b>(MOREIRA; FRANÇA JÚNIOR; PEDROSO, 2020)</b> | Como professores(as) e discentes da Educação de Jovens e Adultos se viram diante da dificuldade de adaptação ao novo modelo de educação a distância, em virtude, principalmente, do cenário que é acompanhado pela exclusão digital.             |
| 9 | 2020 | Educação a Distância no contexto da pandemia da covid-19: uma alternativa democrática ou segregada?<br><b>(MARQUES, 2020)</b>                          | Oferecer um debate atual e que reforça a ideia de que a educação não deve servir aos interesses de uma classe hegemônica, mas garantir o acesso democrático a todos.   |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

## 2.1 EJA SEMIPRESENCIAL COMO SINÔNIMO DOS ANTIGOS CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS

Esta revisão começa por identificar uma gama de estudos cujo foco são os Centros de Estudos Supletivos (CES). Importante enfatizar, dessa feita, uma primeira constatação: ao analisar o termo “ensino semipresencial”, as pesquisas utilizam a terminologia para se referir aos antigos centros criados e implantados nos anos de 1970, como a política para a Educação de Jovens e Adultos da época ditatorial brasileira<sup>18</sup>.

As pesquisas abordam o ensino semipresencial trazendo o histórico dos antigos CES, que continuam existindo apesar da mudança de nomenclatura para centros ou núcleos estaduais de Educação de Jovens e Adultos, dependendo do estado da federação. Dessa forma, foram e ainda são considerados escolas de ensino semipresencial, porque em sua formulação estavam previstos momentos presenciais em paralelo ao ensino individual a distância, que seriam os momentos de avaliação,

<sup>18</sup> O que será melhor explicitado na abordagem da trajetória histórica da modalidade no Capítulo 4.

orientações individuais ou em grupo, o que permanece inalterado na maioria dos espaços até então.

Conforme Barcelos (2013), havia dez Centros de Estudos Supletivos em atividade no país em 1973: Manaus, Teresina, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Florianópolis, Porto Alegre e Goiânia. No ano seguinte, foram instalados outros 16: Belém, São Luís, Fortaleza, Salvador, Vitória, Niterói, Curitiba, Belo Horizonte, Cuiabá, Brasília, Rio Branco, Porto Velho, Boa Vista, Macapá, São Paulo e no estado da Guanabara (atual Rio de Janeiro).

Como outros autores, a pesquisadora questiona o modelo dos antigos CES:

Embora a proposição inicial do CES fosse o atendimento individual, por módulos, sem obrigatoriedade de frequência diária, de onde se poderia pressupor que visava ao atendimento à diversidade, esse modo de atendimento e funcionamento tinha por objetivo a inserção do sujeito em um modelo predeterminado, sem abertura para questionamentos. Com o decorrer do tempo, mostrou-se insuficiente, diante das situações vivenciadas em seu interior, que propiciavam contato mais próximo entre professores e alunos e suas contradições. Surgiam questionamentos acerca de práticas legalmente instituídas, impulsionando práticas instituintes e diversificadas de atendimento, como alternativa ao modelo tradicional (BARCELOS, 2013, p. 26).

Barcelos (2013) ressalta que os CES foram desapercibidos ao longo das décadas, “[...] passando por sucessivas reorientações e tendo que se adaptar às determinações do sistema, o que lhe garante certa autonomia, surgida no aparente descaso do poder público com suas especificidades [...]” (BARCELOS, 2013, p. 31).

A autora buscou, ainda, definir uma noção de qualidade para a EJA:

Nesse sentido, oferecer uma educação de *qualidade* a sujeitos jovens e adultos implica conhecer a realidade em que vivem esses sujeitos e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos. Isso remete à questão do direito à educação, o que, em se tratando de EJA, implica respeitar especificidades e garantir não apenas acesso, mas permanência e sucesso (BARCELOS, 2013, p. 91, grifos da autora).

Ou seja, para a pesquisadora, a qualidade está muito além de condicionamentos aos ditames do pensar econômico, cuja finalidade restringe-se a resultados meramente numéricos nesse processo.

Pensar educação de qualidade implica, portanto, compromisso com os sujeitos que participam do ambiente escolar, que constroem e reconstróem suas vidas nesse ambiente, no dizer de Freire (*apud* COIMBRA; OLIVEIRA, 2011, p. 83), um compromisso social assumido em busca de uma sociedade menos excludente e mais humanizada (BARCELOS, 2012, p. 38).

Já Farias (2015) constata que os cursos semipresenciais dos CES sempre estiveram às voltas com críticas, somadas a um desprestígio dentro dos sistemas educativos por todo o país, principalmente após os últimos anos do governo militar. No entanto, o modelo resistiu ao longo das décadas, atraindo educandos(as):

os cursos semipresenciais da EJA vencem as barreiras do tempo e continuam a existir dentro de um sistema desfavorável. E o que nos intriga é que, mesmo invisíveis, continuam a atrair um quantitativo considerável de pessoas que vislumbram a oportunidade de se reencontrar com a educação básica, com perspectivas de concluir pelo menos uma de suas etapas (FARIAS, 2015, p. 90).

Para Farias (2015), esse grupo de estudantes acaba enxergando esses cursos semipresenciais como possibilidade de concluir a escolaridade, pois respeitam seus tempos e rotina de trabalhadores(as). Muitos deles, inclusive, avaliam positivamente, “admitindo que são fundamentais para que possam continuar estudando (94%), negando o entendimento de que a mera função desses cursos é a certificação (92%)” (FARIAS, 2015, p. 138).

Santana (2019), por sua vez, analisou se o modelo de ensino semipresencial é adequado para a EJA, tendo como base o modelo desenvolvido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da rede pública estadual de Fortaleza-CE. Constatou que a abordagem semipresencial se assemelha ao Ensino Supletivo por considerar a flexibilidade no processo ensino-aprendizagem.

Um dos caminhos para se iniciar o processo de mudança no que diz respeito ao acesso e permanência dessas pessoas na escola é investigar falhas e virtudes no CEJA, é dialogar com os alunos que participam desse processo, dar voz a eles, que, mais do que ninguém, conhecem essa realidade, pois a vivenciam todos os dias. No sentido de compreender que a EJA é diferente e requer uma ótica diferenciada, que essa pesquisa foi importante. O tempo todo tentou-se chamar atenção para a necessidade de refletir e compreender o cotidiano, para transformá-lo. Percebe-se de forma muito acentuada que todos querem uma escola melhor: professor, aluno, funcionário, gestor (SANTANA, 2019, p. 11).

Já David (2019) aponta que a EJA vem se pautando em ofertas nas formas não presenciais que, geralmente, possuem como foco a certificação, e não a educação. Concluiu, ainda, que as maiores potencialidades educativas estão no ensino presencial diante da EAD. Conclusão que chegou após a observação participante das formas distintas com que a EJA é ofertada nessas escolas.

Constatou também que a juvenilização da modalidade se apresenta de forma mais acentuada na escola em que é ofertada a modalidade semipresencial. Contudo, reconhece que as formas de oferta são necessárias e devem ser mantidas sob pena

de negar qualquer possibilidade educativa e de certificação a indivíduos que não possam se fazer presentes na escola, dentro da perspectiva do direito à educação.

No entanto, nunca como oferta única:

Todavia, é absolutamente criticável que tais formas de ofertas da EJA e exames de certificação se apresentem como a política pública predominante, se não a única, para atender a demanda potencial por tal modalidade, o que vem se desenvolvendo atualmente a largos passos. As políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos deveriam compreender todas as formas de oferta, reconhecendo no entanto que a educação se constitui não apenas pela aquisição e aprendizagem de conhecimentos, mas também, e em grande medida, pela prática humana e as relações sociais nela envolvidas, dimensões as quais devem ser aprimoradas nas ofertas não-presenciais de tal modalidade para que estas sejam efetivamente formativas para os sujeitos que as buscam para dar início ou continuidade à sua escolarização, bem como certificar seus saberes (DAVID, 2019, p. 135).

## 2.2 EJA: DA OFERTA SEMIPRESENCIAL À EAD

Como é possível notar, se pudermos traçar uma linha de conexão entre os trabalhos revisados seria, em primeiro lugar, constatar que o termo semipresencial em pesquisas realizadas em âmbito nacional está relacionado aos Centros de Estudos Supletivos, criados nos anos 70, na época da ditadura militar, com ênfase numa política de oferta compensatória com base na suplência.

Outra linha de revisão leva a analisar além do termo semipresencial, a própria Educação a Distância, vistos como do mesmo campo semântico, uma vez que o ensino semipresencial é encarado como uma modalidade de EAD. Nesse sentido, há uma gama de trabalhos que analisam a Educação a Distância vinculada à EJA, compondo uma formação híbrida das duas modalidades da educação básica.

Cordoal e Lancillotti (2018) revelam que a EAD tende a precarizar a formação dos estudantes quando se fundamenta apenas na autonomia e minimiza a atividade docente. Sobre a Educação a Distância, observou-se, ainda, que os diversos movimentos ocorridos no cenário brasileiro culminaram na necessidade de regulamentar a modalidade e utilizá-la como estratégia para enfrentar os déficits educativos e as desigualdades regionais do Brasil, principalmente na Educação de Jovens e Adultos<sup>19</sup>, com a flexibilização espaço-temporal.

---

<sup>19</sup> No Capítulo 4, o histórico da EJA e da EAD será apresentado, assim como a relação entre as duas modalidades na trajetória histórica das políticas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, analisou-se o processo do trabalho docente e sua transformação com o advento dessa nova metodologia, bem como a necessidade de se contrapor à mercantilização do ensino e à falsa autonomia da aprendizagem.

Entretanto, para que essa modalidade de ensino não se torne excludente ao favorecer um grupo minoritário de pessoas, é necessário que sejam implementadas políticas públicas de Estado, e não de governo, e que possibilitem, de fato, o atendimento dessa demanda por meio da democratização do conhecimento, da autonomia e consciência crítica do estudante em detrimento da perspectiva instrumental e conservadora que marca a formação da classe trabalhadora.

Para Wolfsohn (2018), um ponto que ainda aponta para a fragilidade no oferecimento da EJA/EAD é a garantia de que todos terão assegurados o direito de acesso ao ambiente virtual fora da escola. Como essa característica ainda não é garantida, a presença em ambiente físico se torna premissa para todas as possibilidades que poderiam vir a acontecer. Dessa forma, quando se fala em EAD, surge o questionamento sobre o acesso às novas tecnologias.

Silva (2019) ressalta, por sua vez, a preocupação de que ocorram mudanças na legislação que flexibilizem ou liberem o uso de EAD, inclusive no Ensino Fundamental, o que representa um agravante, visto que, nessa faixa etária e nessa etapa do ensino, os estudantes não atingiram autonomia e maturidade intelectual (leis que já fizeram isso).

As novas tecnologias, em especial, os smartphones, se tornaram inseparáveis do cotidiano das pessoas. É inegável que as Mídias representam fator de atração, mas devemos refletir sobre sua eficácia na aprendizagem: em que medida tornam os estudantes mais autônomos, concentrados e interessados nos conteúdos curriculares? (SILVA, 2019, p. 31).

No entanto, Moreira, França Júnior e Pedroso (2020) ressaltam que, com a disseminação da covid-19<sup>20</sup>, tornou-se necessária a adoção de medidas de isolamento social. Contudo, muitos(as) professores(as) e estudantes da Educação de Jovens e Adultos se viram diante da dificuldade de adaptação ao novo modelo de Educação a Distância, em virtude, principalmente, do cenário que é acompanhado pela exclusão digital.

---

<sup>20</sup>A revisão de literatura foi feita anteriormente ao surgimento da pandemia de covid-19. No entanto, no final de 2021, ela foi revista, incluindo-se, ao menos, um trabalho relacionado.

### 2.3 REVISÃO DOS ESTUDOS LOCAIS

Quando são abordados os estudos sobre a modalidade EJA no Espírito Santo, sete trabalhos foram escolhidos para esta revisão de literatura. A opção se deu, sobretudo, pela importância de contextualizar a pesquisa no campo local e trazer informações históricas sobre a evolução da oferta da EJA no Estado.

A outra perspectiva de escolha se deu pela ligação com o recorte do objeto de estudo, a rede estadual de ensino e a modalidade de oferta semipresencial/EAD.

Quadro 4 – Estudos selecionados para a revisão de literatura local.

| <b>ESTUDOS DE ÂMBITO LOCAL</b> |            |   |   |
|--------------------------------|------------|---|---|
|                                | <b>ANO</b> | <b>TÍTULO</b>   | <b>CONTRIBUIÇÕES</b>  |
| 1                              | 2004       | Educação de Jovens e Adultos no percurso da política educacional e a afirmação do direito à educação<br><b>(OLIVEIRA, 2004)</b>   | Sistematização das discussões ocorridas durante o Seminário de Política Educacional no Grupo de Trabalho (GT) Educação de Jovens e Adultos, em 2002.  |
| 2                              | 2014       | Evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Maura Abaurre” – Vila Velha, ES – Brasil.<br><b>(MACEDO, 2014)</b> | Dissertação sobre a evasão escolar em unidade da rede estadual, realizado por gestora aposentada da SEDU-ES. A pesquisa serviu de base para implantar a modalidade Semipresencial na EJA estadual, como forma de reduzir evasão.  |
| 3                              | 2015       | Educação a Distância para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo: uma possibilidade<br><b>(MACEDO, 2015)</b>  | Tese realizada por gestora aposentada da SEDU-ES, que serviu de base para a implantação da EJA Semipresencial na rede estadual.   |
| 4                              | 2017       | O PROJETO ESCOLA VIVA: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016)<br><b>(OLIVEIRA, 2017)</b>   | Analisou a política educacional no contexto da chamada Era Paulo Hartung (2003-2016), partindo da hipótese de que foi a partir dela que se adotou o gerenciamento pela lógica neoliberal.   |
| 5                              | 2017       | Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação<br><b>(FRAGA, 2017)</b>  | Analisou as políticas educativas de EJA no Brasil entre 2000 e 2015 e suas relações com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Constatou que a política internacional, que vem se consolidando no Brasil, integra uma agenda globalmente estruturada para a educação. |
| 6                              | 2018       | A Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo Políticas públicas: panorama retrospectivo: 1930 a 1998.<br><b>(ZUNTI, 2018)</b>   | Histórico da evolução da EJA no Espírito Santo, desde a década de 1940.   |

|   |      |   |  |
|---|------|---|--|
| 7 | 2021 | O processo de privatização das políticas educacionais no Espírito Santo de 2015 a 2018: implicações para a EJA<br><b>(OLIOSE, 2021)</b> | Analisa a influência das políticas globais, incorporadas pelo projeto político do governo do ES. Examinou o mandato, a capacidade e a governança para a educação, analisando a relação desses processos com o desmantelamento da EJA no estado capixaba. |
|---|------|---|--|

Zunti (2018) traz um histórico da EJA no Estado do Espírito Santo, tendo como marcos iniciais para a discussão os anos da década de 1940, coincidente com a literatura do campo. A partir dessa década, a Educação de Jovens e Adultos veio se firmar como um problema de política nacional, porém, conforme Freire (1993) ressaltava e como ainda acontece na atualidade, com um discurso diverso da prática, quando se observam os poucos recursos e investimentos na modalidade.

Já em 1947, tem início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Paiva (1987) confirma que, em 1948, no Espírito Santo, havia 163 salas do CEAA de alfabetização e 70 mil crianças sem escola. Em 1950, o cenário era de um grande contingente de analfabetos, enquanto alguma política para reverter essa situação só veio em 1967, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), política de alfabetização da ditadura militar.

Nas décadas de 1970 e 1980, têm início os projetos de expansão industrial no Espírito Santo, com o êxodo populacional do campo para a cidade. Segundo as estatísticas, em 1970, mais da metade da população capixaba, 52%, era rural, o que foi reduzido para 38% em 1977. Nos anos 70, no período ditatorial militar, a lei n.º 5.692/71 substituiu os antigos primário e ginásial pelos 1º e 2º graus, de caráter profissionalizante. Direcionado ao público entre os 15 a 35 anos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) funcionou como uma espécie de educação integrada ao Ensino Supletivo, com a Fase 1 (primeiras séries do 1º grau) e a Fase II (últimas séries do 1º grau).

Outro dado curioso revela que, em 1973, o Espírito Santo contava com 1.685 docentes na alfabetização de adultos. Desse contingente, apenas 220 tinham a formação de curso normal e quase metade apenas cursado o ensino primário; nesse último caso, professores(as) leigos(as). Em 1997, por sua vez, havia 2.652 pessoas matriculadas na EJA.

Nos anos 80, é instalada a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), hoje, Arcelor, que foi seguida, no entanto, de uma grande recessão nos anos de 1981 a

1983. Na década de 80, havia, ainda, o estrangulamento do 1º grau, ou seja, o aumento de vagas esperado não se efetivou.

A pesquisadora sintetiza o relato da história da EJA no Espírito Santo apresentando os índices de analfabetismo no Estado, que, segundo Zunti (2018), tiveram pequena redução quando se avalia o período de 36 anos, sendo diminuída a uma média de 1.0 ponto percentual por ano.

Quadro 5 – Percentual de analfabetos no Espírito Santo.

| ANOS | PERCENTUAL DE ANALFABETOS |
|------|---------------------------|
| 1940 | 53,3%                     |
| 1991 | 17,97%                    |
| 1996 | 14,05%                    |

Fonte: Zunti (2018).

Já Oliveira (2004) fez uma sistematização das discussões ocorridas durante o Seminário de Política Educacional no Grupo de Trabalho (GT) Educação de Jovens e Adultos. Ressalta que o momento do Governo do Estado, no ano de 2002, era de uma gestão democrática, em que o Fórum de EJA do Espírito Santo participava da construção da política pública para a modalidade no Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2003 a 2006.

O consenso era de que a modalidade significava reparação da dívida histórica e social do direito negado a esse contingente da população. Em 2002, para a pesquisadora, havia um longo caminho a percorrer, tendo a alfabetização como integrante da EJA, concebida como direito humano.

No seminário, foram levantadas as contribuições do grupo, fruto de debates do GT. Entre elas, a redefinição das funções dos Centros de Estudos Supletivos e a proposta da paulatina extinção da oferta da suplência para a implantação da modalidade EJA.

Como problemática do período foram apontadas: a precariedade das condições de trabalho do(a) professor(a) que atuava no turno noturno, na maioria dos casos, sem formação adequada, além de uma política equivocada no interior das escolas, fazendo uma transposição da oferta de Ensino Fundamental regular diurno para a EJA. Pleiteava-se a inclusão da EJA no projeto político pedagógico das escolas e o diagnóstico para novas formas de organização da oferta nos anos seguintes.



Dois trabalhos, em específico, foram revisados pela influência que possuem para a implementação da EJA Semipresencial na rede de ensino do Estado do Espírito Santo. A dissertação de mestrado (MACEDO, 2014), apresentada à Universidad Americana, de Assunção, no Paraguai, no ano de 2014. E a tese doutorado, defendida, na mesma universidade, um ano depois, em 2015 (MACEDO, 2015).

Macedo (2014) analisou os motivos do elevado índice de evasão dos estudantes do Ensino Médio EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professora Maura Abaurre, em Vila Nova, Vila Velha. A pesquisadora estudou a evasão nos anos de 2011 e 2012 por meio de dados fornecidos pela escola. Analisou ainda a intervenção desenvolvida pela equipe pedagógica e se a metodologia dos(as) professores(as) favorecia a manutenção dos discentes. No entanto, não há uma série histórica que dê sustentação para analisar a política. Muito menos se tem uma amostra que seja significativa das matrículas da rede estadual, quando se centra numa única escola. O universo de pesquisa é representado por três amostras: 45 estudantes evadidos da EJA do Ensino Médio, 18 professores(as) e quatro integrantes da equipe pedagógica nos anos de 2011 e 2012.

Para a pesquisadora, “fatores externos à escola são os principais responsáveis pela evasão dos(as) educandos(as) no processo educativo” (MACEDO, 2014, p. 80), sendo o principal deles nominado como “mercado de trabalho”. Foi constatado pela pesquisadora que o maior motivo de abandono era o emprego – 66,70%. Algumas matérias muito difíceis – 26,6%. Não quer mais estudar – 6,70%.

É a partir desses índices que a pesquisadora apresenta a seguinte proposição: como grande parte dos estudantes precisa trabalhar e não consegue conciliar os estudos, seria preciso estabelecer:

- três etapas de aulas de uma hora, das 19h10 às 22h10;
- currículo voltado para realidade do aluno;
- avaliação coerente com a realidade do aluno;
- jantar para os estudantes como forma de que economizem o tempo do deslocamento do trabalho para a escola;
- organização curricular que dispusesse matérias consideradas mais difíceis, como Química e Física, na última etapa;
- atividade extra para o aluno no primeiro horário;

- ausência convertida em presença mediante a entrega da atividade no tempo estipulado pela instituição;
- projeto de Lei que condicionasse uma redução de carga horária do aluno jovem e adulto devidamente matriculado na EJA, sem prejuízos salariais para o trabalhador e empregador (MACEDO, 2014, p. 84).

Um ano depois, a ex-gestora da SEDU-ES concluiu sua tese de doutorado. Macedo (2015) ressalta que a EAD pode ser uma alternativa para a EJA, especificamente para os estudantes do Ensino Médio. É uma possibilidade, pois, em pesquisa anterior, ficou constatado que os discentes evadem por causa do trabalho. Sendo assim, a EAD seria capaz de flexibilizar os espaços-tempos. No entanto, a pesquisadora estabelece alguns critérios:

- preparar os alunos para que possam aprimorar seus conhecimentos sobre EAD;
- oportunizar uma formação inicial e continuada para os professores antes de iniciar o curso;
- oferecer aos alunos, antes de iniciar as aulas, um curso básico de conhecimento da plataforma que será utilizada;
- verificar se o local onde acontecerá o curso tem infraestrutura suficiente para o funcionamento de um curso a distância;
- acompanhamento e avaliação por parte da secretaria/superintendência do curso *in loco*;
- acompanhar e incentivar os alunos que estiverem querendo desistir do curso;
- estabelecer parcerias com empresários do setor público e privado com a finalidade de facilitar o acesso aos alunos que moram principalmente no interior através de transporte (MACEDO, 2015, p. 141).

Oliveira e Lirio (2017), por sua vez, analisaram a política educacional no contexto da chamada Era Paulo Hartung (2003-2016), partindo da hipótese de que foi a partir dela que se adotou de forma mais sistemática e incisiva, no Espírito Santo, a concepção de gerenciamento do Estado pautada, sobretudo, pela lógica neoliberal, na qual os princípios de qualidade total e eficiência passaram a exercer um poder central sobre os rumos políticos e econômicos do Estado do Espírito Santo em termos de política educacional.

O trabalho conclui que a política educacional do Governo Paulo Hartung, materializada no Programa Escola Viva, representa uma escalada rumo ao processo de privatização do sistema público de ensino do Espírito Santo e resulta de um processo antidemocrático, uma vez que não foi fruto de diálogo com a sociedade, mecanismo que considera mais adequado para a implementação de políticas públicas na área da Educação. Dessa forma, uma política deliberada de precarização do setor educacional em terras capixabas, adotada de forma pioneira à frente das políticas nacionais.

Já Fraga (2017) analisou as políticas educativas da EJA no Brasil entre 2000 e 2015 e suas relações com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Constatou que a política internacional, que vem se consolidando no Brasil, integra uma agenda globalmente estruturada para a Educação, envolvendo agendas globais como a Educação para Todos (EPT), os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As análises realizadas levam a afirmar a incidência da lógica neoliberal expressa nas orientações dos organismos internacionais sobre as políticas educativas da EJA que vêm se desenvolvendo no Brasil, no período estudado, por meio de mecanismos, processos e eventos que evidenciam uma reconfiguração do papel do Estado voltado para responder às demandas do mercado em detrimento das demandas da sociedade civil.

Nessa perspectiva, os Fóruns EJA têm colocado sob tensão as políticas da AGEE, buscando intervenção nos rumos da política, tendo em vista as especificidades dos sujeitos da EJA e do território nacional. Um dos movimentos percebidos no contraponto das orientações dos Organismos Internacionais é a reiteração da EJA como direito e a afirmação de sua busca como política pública de Estado que, por essa razão, não pode se restringir à alfabetização.

Oliose (2021), por sua vez, trata do processo de privatização de políticas educacionais e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos entre 2015 e 2018 no Espírito Santo, analisando a influência das políticas globais incorporadas pelo projeto político do governo, buscando compreender seus entrelaçamentos históricos. Além disso, examinou o mandato, a capacidade e a governança para a educação, analisando a relação desses processos com o desmantelamento da EJA no Estado capixaba.

Os resultados encontrados mostram que o Estado do ES, ao incorporar a Nova Gestão Pública, abriu mais espaço para as políticas das Organizações Internacionais, por intermédio de empréstimos financeiros. Em decorrência disso, ocorreu uma reorganização na forma e na oferta da EJA, o que chama de desmantelamento, pois englobou o fechamento de escolas, turmas e turnos, a ampliação da EJA Digital e a criação do modelo semipresencial (OLIOSE, 2021).

Os fechamentos, segundo Oliosé (2021), ocorreram em todo o ES, mas aconteceu o fechamento de turmas da EJA principalmente em locais próximos das unidades onde foram implantadas as Escolas de Tempo Único (ETU) que, por sua vez, sofreram grandes reduções no quantitativo de estudantes.

Por fim, também foram analisadas as dissertações e teses com a temática EJA disponibilizadas no portal do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes, defendidas de 2006 a 2020. Constatou-se que os(as) pesquisadores(as) abordam temas como a inclusão de portadores de deficiência, a alfabetização, o perfil dos(as) professores(as), a avaliação da aprendizagem, as políticas públicas, os modelos pedagógicos e, sobretudo, aspectos relacionados à modalidade em unidades dos institutos federais.

Uma explicação para um contingente maior de pesquisas abordando a EJA e o ensino profissional do Instituto Federal do Espírito Santo está no financiamento aportado pelo Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Originário do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, visa a atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio.

Por indução da própria linha de pesquisa, a intenção foi estabelecer o compromisso de conhecer e estudar as políticas, em especial, as da rede estadual, o que justificou esta pesquisa. A seguir, no próximo capítulo, passaremos a abordar os marcos teóricos metodológicos, a saber, o embasamento teórico deste estudo.

### 3 MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As cenas de um paraíso natural, imortalizadas pelo filme “A Missão”<sup>21</sup>, dão uma pequena ideia do que tenha significado o massacre aos indígenas na América Latina. O cenário de florestas virgens, cachoeiras frondosas, cascatas de água mágicas que nascem no meio da mata, são habitat de um povo nativo com um modo de vida particular e tão distinto dos interesses de homens “brancos”<sup>22</sup>. Vindos de terras longínquas, esses forasteiros reivindicavam para o si o título de centro do mundo e, não apenas isso, da história.

Os povos originários, donos da terra, por sua vez, se veem entre a disputa de espanhóis e portugueses pelo território, que ambos alegavam ter “descoberto”. A cena final não é novidade: assassinatos, destituição, destruição, não apenas dos indígenas, mas de sua filosofia, de seus saberes ancestrais, de sua humanidade; de fato, um “em-cobrimento”, nas palavras do filósofo e historiador argentino Enrique Dussel (1993, p. 8).

Dussel (1993) explica que, nesse contexto histórico de conquista da América, há uma data marcante: 1492, que registra a chegada dos espanhóis ao continente americano, em 12 de outubro, com a expedição liderada pelo navegador Cristóvão Colombo. De acordo com a tese do filósofo, desse fato, nasce a modernidade e, muito além disso, um mito. “A modernidade tem um conceito emancipador racional que deve ser defendido, mas também cria, desenvolve e oculta um ‘mito irracional’ de justificação da violência sobre os diferentes, que deve ser negado e superado” (DUSSEL, 1993, p. 23).

Para Dussel (1993), embora 1492<sup>23</sup> seja considerado um marco para a modernidade, o pensamento moderno foi sendo gestado muito antes disso,

---

<sup>21</sup>Vale à pena conferir o filme e sua trilha sonora, que muito nos fala de nossa ancestralidade indígena e do que foi destruído, des-construído e des-tituído em nossa terra pela colonização europeia e, muito mais que isso, dentro de nós mesmos.

<sup>22</sup>Eram ainda representantes de uma nova ordem econômica que se estabelecia no mundo: a expansão de um modo mercantilista da conquista de novos mercados ao surgimento do capitalismo ao capitalismo globalizado.

<sup>23</sup>Normalmente, a modernidade é estudada como superação da idade medieval, marcada por um conjunto de fatos, como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a superação da dominação dos dogmas religiosos e o surgimento da razão e da ciência na figura, sobretudo, da filosofia de René Descartes. Para Dussel (1993), a Europa nunca foi o centro da história mundial até finais do século XVIII (digamos, até o século XIX, apenas há dois séculos). Passará a ser o centro em consequência da Revolução Industrial. Mas graças a uma miragem, como já dissemos, aos olhos obnubilados do eurocentrismo, toda a história mundial anterior lhe aparece como tendo a Europa como centro (a posição de Max Weber), o que distorce o fenômeno da origem da modernidade (SIQUEIRA, 2021).

originando-se nas cidades medievais europeias, que eram livres e criativas. Mas nasce, de fato, quando a Europa, em seu novo lugar no mundo com as Grandes Navegações, desenvolveu-se no confronto com o seu outro, quando controla, vence, violenta o não europeu, o índio, o negro, o árabe, o asiático. Define-se um ego descobridor, conquistador, violento, colonizador. Conforme Dussel (1993), “esse outro não foi ‘descoberto’ como ‘outro’ foi ‘em-coberto’ como ‘si-mesmo’” (DUSSEL, 1993, p. 8).

Os povos originários são apresentados como “bárbaros”, o que legitima a conquista e a dominação. Para Dussel (1993), “o conquistador é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua individualidade violenta a outras pessoas, ao outro” (DUSSEL, 1993, p. 23).

Assim, a modernidade não pode apenas ser considerada um fato europeu, mas tem relação dialética com o não europeu, uma relação que não pode ser dissociada. Em outras palavras, a modernidade aparece quando a Europa se firma como centro de uma história mundial, mas que, por outro lado, inaugura a periferia, tendo as Américas, a Índia, a Ásia e a África como coadjuvantes dessa história.

Se os pós-modernos criticam a razão moderna, porque é uma razão de terror, Dussel, por sua vez, critica a modernidade por encobrir um mito irracional. E convida a superar a modernidade pela transmodernidade como uma proposta de futuro (DUSSEL, 1993, p. 8).

Nesse contexto, para Dussel, a transmodernidade enseja um pensamento que, articulado a partir das exterioridades do sistema, a partir da razão do “outro” negado, é capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo, inclusive as europeias, que verão seu pensamento ser subsumido, isso é, incorporado em seus aspectos positivos, mas negado enquanto mito sacrificial (DUSSEL, 2004).

Dussel (1993) enxerga o povo latino-americano como os descendentes dos índios, africanos escravizados, pessoas do campo, operários das cidades e excluídos. Mas, para ele, “difícilmente esse povo pode realizar a modernidade da qual sempre foi a parte explorada, oprimida, a outra face que pagou com sua morte a acumulação do capital original, o desenvolvimento dos países centrais” (DUSSEL, 1993, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, o semiólogo argentino Walter Mignolo, professor de literatura da Universidade de Duke, nos Estados Unidos, também enfatiza o conceito de colonialidade como um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da

situação colonial e que fez aflorar uma série de consequências negativas nas terras dominadas; entre elas, podemos citar o racismo, várias formas de desigualdade, a fome e o machismo. Ainda, as exclusões educacional e digital.

Para ele, essas são as formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade. Pois, quando se fala em era moderna, são enfatizados, na maioria das vezes, aspectos positivos da transição da era medieval para um período de maior desenvolvimento da humanidade: saída das trevas para as luzes iluministas, da irracionalidade, da emotividade e da culpa do domínio da religião para a racionalidade.

Mignolo afirma, assim como Dussel, que o Renascimento europeu nos séculos XV e XVI teve uma outra cara esquecida e inviabilizada: a colonização das Américas. Para Mignolo (2017), a modernidade é uma hidra de três cabeças, que simbolizam:

- 1) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade;
- 2) a colonialidade, conforme explicado, o padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade;
- 3) a decolonialidade, que é uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem e/ou reagiram ante a violência imperial.

Em outras palavras, Mignolo conceitua “a colonialidade como o ‘lado obscuro’ da modernidade, que surgiu com a história das invasões europeias de *Abya Yala*, *Tawantinsuyu* e *Anauhauc*, com a formação das Américas, do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados”:

Há, no entanto, uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no conhecimento: a *dispensabilidade* ou descartabilidade *da vida humana*, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o século XXI [...]. Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis (MIGNOLO, 2017, p. 4, grifos do autor).

### 3.1 COLONIALIDADE DO PODER E A INTROJEÇÃO DO CONCEITO DE RAÇA

Aníbal Quijano, falecido em maio de 2018, ao longo de seus 90 anos de vida, é outra referência das ciências sociais latino-americanas. Para Quijano (2005), a

colonialidade é constitutiva do padrão mundial de poder capitalista nascido com a modernidade. E, a partir do final do século XX, há uma relação conflituosa entre empresas transnacionais e Estados.

Em outras palavras, o novo movimento, iniciado no globo terrestre e motivado por questões econômicas no contexto do mercantilismo, avança para a era capitalista e a globalização da atualidade. Para Quijano (2005, p. 117), “a globalização em curso é a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”.

Analisando historicamente o capitalismo, tendo como base o colonialismo e sua expansão à globalização do século XXI, Quijano (2005) incluiu categorias essenciais para a compreensão do sistema ocidental europeu de pensamento. Não há modernidade sem colonialidade, mas também não há colonialidade sem falar de raça:

A América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Assim, na perspectiva de Quijano (2005), uma das facetas do capitalismo é classificar socialmente a população do planeta segundo “raças”, uma construção mental. Introjetada, passa a justificar a dominação do homem “branco”, europeu, considerado racional, civilizado, instaurando o eurocentrismo. “Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido (QUIJANO, 2005, p. 117).

Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como ‘inferiores’ por não serem sujeitos ‘raciais’. São objetos de estudo, ‘corpo’ em consequência, mais próximos da ‘natureza’. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência – estão mais próximas da ‘natureza’ que os brancos. Somente desta perspectiva peculiar foi possível que os povos não-europeus fossem considerados, virtualmente até a Segunda Guerra Mundial, antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus (QUIJANO, 2005, p. 129).



Segundo o pensador peruano, a divisão por raças ocorreu, sobretudo, após o contato do europeu com o indígena no processo de expansão das grandes navegações. Para Quijano, na América:

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

De acordo com o pensamento de Quijano (2005), “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e produziu identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras”:

Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Para João Colares da Mota Neto (2017, p. 53), a colonialidade, na concepção de Quijano, “fundamenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, e que se opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana”.

Em Quijano (2005b, 2007), portanto, raça e trabalho são categorias articuladas, interdependentes, ainda que não reduzidas uma à outra. As formas capitalistas de controle do trabalho associadas à classificação racial da população convergiram na produção de identidades úteis à dominação/exploração. Explica que cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça em particular, implicando, conseqüentemente, que o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Temos, assim, o colonialismo como o aparato de domínio político e militar que se emprega para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador. Colonialidade, por sua vez, como o fenômeno histórico mais complexo que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, e possibilita a reprodução de relações de dominação (RESTREPO; ROJAS, 2010 *apud* MOTA NETO, 2017, p. 4).

A filósofa argentina María Lugones (2008), por sua vez, amplia a teoria da “colonialidade do poder” de Quijano, introduzindo a noção de “sistema moderno-

colonial de gênero”. Para a pensadora, além de raça, o conceito “moderno-colonial” de gênero – no sentido de aquilo que qualifica e identifica a diferença sexual – também teria sido introduzido nos países latino-americanos como forma de dominar e controlar o trabalho e os corpos.

A ‘missão civilizatória’ colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial (LUGONES, 2014, p. 938).

Há ainda outros braços que estendem o domínio europeu a outros campos, como, por exemplo, a colonialidade do saber, conforme Carlos Walter Porto Gonçalves (2005). Ele ressalta que a colonialidade do saber nos revela, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, “que há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO GONÇALVES, 2005, p. 10).

As dimensões da colonialidade do saber são: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constroem a classificação e a hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) “tanto das relações sociais como da ‘natureza humana’ da sociedade liberal capitalista”; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz “em relação a todos os outros conhecimentos” (LANDER, 2005, p. 33).

E, ainda, o colonialidade do ser, conceito que pode ser lido como um desdobramento das noções de colonialidade do poder e do saber, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. O termo abrange as consequências de todas essas formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobretudo aos negros e aos indígenas.

Impõe ressaltar que a rede modernidade/colonialidade<sup>24</sup>, que reúne, sobretudo, intelectuais nascidos em países da América Latina, não tem um local e um ano exatos

---

<sup>24</sup>Aníbal Quijano (sociólogo e pensador humanista peruano); Enrique Dussel (filósofo argentino radicado no México desde 1975); Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho e professor de estudos chicanos/latinos da Universidade da Califórnia); Santiago Castro-Gómez (filósofo colombiano, professor da Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia); Edgardo Lander (sociólogo

de sua criação. Ao contrário, foi sendo formado a partir de seminários, encontros e publicações. No ano de 1998, por exemplo, houve o encontro da CLACSO, sigla para El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, realizado na Universidad Central de Venezuela, que reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano.

Fruto desse encontro, foi lançada, em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes da rede: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”. Nos anos 2000, ocorreram outras reuniões/eventos oficiais do grupo (2001, 2002, 2003, 2004, 2006).

Além da colonialidade, como visto, e suas nefastas consequências, há também o conceito de decolonialidade. Para a Rede Modernidade/Colonialidade, uma série de saberes integra o movimento ou giro decolonial, como movimento ou energia de resistência e descontentamento diante da colonialidade, como as fontes não ocidentais e não eurocêntricas de conhecimentos e sabedorias indígenas, desde os tempos mais remotos da *Abya Yala*.

Também se enquadram teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, grupos sul-asiáticos de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial, a filosofia africana, a educação popular latino-americana e a investigação participativa (MOTA NETO, 2017). Acima de tudo, esse movimento se compõe de memórias de resistência, ancestralidades e dos vários movimentos de resistência empreitados por povos indígenas e africanos escravizados, ao longo dos séculos, na luta por sua libertação.

Diante do exposto, a opção teórica foi escolhida pela íntima ligação com o histórico de exploração e sujeição sofrido pelos povos originários da América Latina, após o processo de colonização, que inclui a diáspora africana como parte do processo de expansão mercantilista europeia (FANON, 2005).

Descendentes dos indígenas sul-americanos e africanos trazidos à força para a escravização no Brasil ainda não conseguiram superar um passado de desumanização (FREIRE, 1967) e opressão, cujas amarras ainda os prendem a um

---

venezuelano e professor emérito da Universidade Central da Venezuela); Arturo Escobar (antropólogo colombiano-americano, professor de antropologia Kenan na Universidade da Carolina do Norte, EUA); Nelson Maldonado-Torres (professor de Estudos Latinos e Caribenhos da University New Brunswick).

processo de exclusão e desigualdade. Esses são, historicamente, o público-alvo da EJA, conforme é relatado no Parecer do CNE/CEB n.º 11/2000 (BRASIL, 2000).

### 3.2 PENSAMENTO DECOLONIAL E A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

A teoria de Quijano e outros teóricos decoloniais, que tem como pano de fundo um local geográfico mais amplo, correspondente hoje à América Latina, é analisada, no caso particular do Brasil, por intelectuais que fazem análise da historiografia brasileira. Nesta pesquisa, têm destaque: Fernandes (1965, 2005), Faoro (2012), Souza (2017) e Vasconcelos (2018).

Além dos indígenas, a diáspora negra – em que africanos foram trazidos à força para a escravização no Brasil – também criou um processo de exclusão histórica. No caso do Brasil, a dominação é perpetuada às novas gerações, numa hegemonia política ou econômica de integrantes de uma “elite”, mesmo que fruto de uma população miscigenada.

Nesse contexto, o Brasil possui em sua raiz histórica fatos comuns a um passado colonial, centrado na figura de grupos da elite. Esse cenário se fortaleceu com a vinda da família real, quando houve uma aproximação dos aristocratas com a realeza, a fim de manter os poderes nas mãos de parentelas que já dominavam economicamente o território nacional (HOLANDA, 1969). Desde então, os clãs seguem exercendo, ao longo dos séculos, o controle político, econômico e social baseado em sua conveniência particular (VIANNA, 1982), incluindo aí o domínio das mídias.

De acordo com uma pesquisa do *Media Ownership Monitor Brazil*, financiada pelo governo alemão em parceria com a ONG Repórteres Sem Fronteiras e a Intervezes, cinco famílias controlam metade dos 50 maiores veículos de comunicação no país (MOM BRASIL, 2018). Esse domínio vem desde o seu surgimento até o estabelecimento de uma imprensa profissional e sobrevive aos moldes da economia de mercado contemporânea.

Tal controle de um poder autoritário em esferas nacionais e regionais foi bem exemplificado por autores da historiografia brasileira. Raimundo Faoro e sua obra “Os Donos do Poder – Formação do Patronato Político Brasileiro” (2012) e, em âmbito local, pelo professor emérito da Universidade Federal do Espírito Santo, João

Gualberto Vasconcellos, em “A Invenção do Coronel – Ensaio Sobre as Raízes do Imaginário Político Brasileiro” (2018).

Os dois trabalhos, com suas características próprias, abordam o poder que famílias herdeiras de um *modus operandi* da aristocracia portuguesa exercem nas diversas regiões brasileiras, desde o passado colonial até a atualidade.

Segundo Vasconcellos (2018), durante a República Velha, surge, mais fortemente, a figura do “coronel”, muito presente na história brasileira, que se caracteriza por um chefe autoritário e provedor, que, ao longo do tempo, se apresentou sob variadas formas e moldou o imaginário político do país. Foi, entre os anos de 1889 e 1930, que esse “coronel” compôs a prática político-social denominada coronelismo.

A “República dos Coronéis”, sustenta Vasconcellos, teve grande repercussão na política e na economia capixabas com uma vinculação nacional, numa teia que unia personagens poderosos nas pequenas localidades, captadores de votos e beneficiários do processo econômico. “Toda essa rede estava ligada por vínculos de solidariedade, permitida pela participação no imaginário do coronelismo e pelo nexo da rede simbólica que os mantinha coesos” (VASCONCELLOS, 2018, p. 160).

Ainda conforme denunciou Faoro (2012), essa lógica carregava em si uma base ideológica que teve início em Portugal, metrópole que influenciou a vida social e econômica da colônia. Assim como na nação lusitana, no caso brasileiro, os dirigentes atuaram em interesses próprios, utilizando-se, inclusive, da máquina pública em seu favor e dos seus. Um aparelhamento estatal.

Faoro reconta a história de Portugal tendo como ponto de partida a Revolução de Avis (1383-1385), definindo o patrimonialismo segundo as bases weberianas, ou seja, uma extensão da estrutura dominadora patriarcal em que o soberano organiza o poder político de maneira semelhante a sua dominação doméstica (FAORO, 2012). Para Faoro (2012), o “estamento” equivale ao status social de autoridades com prestígio, que fazem uso do público para suprir interesses privados. Esse sistema de absorção da parcela nuclear da vida econômica é uma constante no processo histórico brasileiro. Conforme explica:

O estamento burocrático, fundado no sistema patrimonial do capitalismo politicamente orientado, adquiriu o conteúdo aristocrático, da nobreza da toga e do título. A pressão da ideologia liberal e democrática não quebrou, nem diluiu, nem desfez o patronato político sobre a nação, impenetrável ao poder majoritário, mesmo na transação aristocrático-plebeia do elitismo moderno. [...] O Estado, pela cooptação sempre que possível, pela violência se

necessário, resiste a todos os assaltos, reduzido, nos seus conflitos, à conquista dos membros graduados de seu estado-maior. [...] E o povo, palavra e não realidade dos contestatários, que quer ele? [...] A lei, retórica e elegante, não o interessa. A eleição, mesmo formalmente livre, lhe reserva a escolha entre opções que ele não formulou (FAORO, 2012, p. 542).

Dotado de riqueza e utilizando-se da máquina estatal, uma vez que além do poderio econômico ainda se lança na política, o coronel utiliza seus poderes públicos para fins particulares:

[...] O coronel, antes de ser um líder político, é um líder econômico, não necessariamente, como se diz sempre, o fazendeiro que manda nos seus agregados, empregados ou dependentes. O vínculo não obedece a linhas tão simples, que se traduziriam no mero prolongamento do poder privado na ordem pública. Segundo esse esquema, o homem rico – o rico por excelência, na sociedade agrária, o fazendeiro, dono da terra – exerce poder político, num mecanismo onde o governo será o reflexo do patrimônio pessoal (FAORO, 2012, p. 542).

Para Prado Júnior, a colonização e as imigrações aconteceram como resultado do surgimento de uma sociedade baseada numa empresa do colono branco, de caráter mercantil, para a produção de grande valor comercial, com trabalho de indígenas ou negros africanos. O autor aponta a dificuldade em sistematizar o estudo sobre as “particularidades étnicas dos povos negros e indígenas do Brasil” (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 85).

Segundo o autor, a análise da constituição dos povos indígenas e dos africanos é mais complexa, pois ambos apresentam entre si tamanha diversidade que exige discriminação. Não é possível simplificar, principalmente no caso dos negros, ou seja, esquecer a diversidade sob pretexto de que a escravidão foi um molde comum que os identificou.

Negros tinham uma multiplicidade étnica, alguns eram letrados, com conhecimentos especializados, como os de engenharia. Outros eram domésticos, muitos trabalhavam nas lavouras.

Para Prado Júnior (2000), a contribuição da população negra nesse processo de formação do Brasil é mais significativa do que a da população indígena. A exemplo disso, pode-se levar em conta a quantidade de negros introduzidos no território brasileiro, a partir de 1538, a saber, 8 milhões de indivíduos.

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2005), por sua vez, elabora uma teoria anticolonial ao criar o termo capitalismo dependente. Florestan não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. Pensa que o capitalismo possui a

sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos).

Quanto a esses dois fatores, o externo e o interno, diz que “um não se fortalece sem ou contra o outro” (FERNANDES, 2005, p. 86). As burguesias locais tomam parte importante nessa articulação. É por meio delas que a articulação se realiza. Por isso, Florestan as identifica como parceiras das burguesias hegemônicas.

Podemos citar um caso recente dessa articulação quando o ministro da economia brasileiro, Paulo Guedes, por meio de informações privilegiadas, opera no sistema financeiro internacional a fim de obter lucro individual. Sua decisão causa o enriquecimento pessoal, mas o empobrecimento de toda uma nação, que sofre com o retorno da fome, da miséria, do desemprego.

Fernandes (1965) analisou, ainda, alguns dados censitários e faz algumas considerações sobre as causas da baixa demográfica do “elemento negro”. Ele tenta reconstruir o drama que o negro viveu na difícil adaptabilidade aos moldes da sociedade de trabalho livre (nos anos que sucederam à Abolição), fruto de um passado rústico e degradante social, cultural e moralmente. Para isso, utiliza-se de dados empíricos coletados em épocas distintas.

Mais recentemente, Jessé de Souza (2017) ressalta que o racismo reduziu os brasileiros a párias; reféns de uma herança maldita. E, nas suas formas atuais, revela-se pelo ódio que a classe média tem em relação ao pobre.

Mesmo após a Abolição formal da escravidão, em 1880, a vida não melhora para a população negra, que é jogada ao próprio azar, formando o que o autor classifica como “ralé de novos escravos”, destinados a uma dura realidade que pouco mudou desde então, visto que libertá-los sem ajuda foi equivalente a uma condenação eterna.

Souza (2017) ressalta que autores como Freyre, Holanda e Faoro, clássicos da historiografia brasileira, trouxeram contribuições fundamentais para entender a nossa sociedade. Por outro lado, criaram uma explicação dominante do brasileiro como um “vira-lata”, corrupto, sobretudo uma corrupção do Estado, herdada do patrimonialismo português. Com a atuação da grande mídia, reforçando esse estereótipo, a corrupção política seria o grande problema do país, herdada pela formação ibérica, o que justifica

operações midiáticas de supostamente combater a corrupção, como a Lava-Jato, maquiando a luta de classes por privilégios no Brasil.

A ralé brasileira se forma do abandono de ex-escravizados e como continuidade da escravidão no Brasil moderno. O problema deixa de ser a corrupção supostamente herdada de Portugal e se centra no abandono das classes estigmatizadas.

### 3.3 PAULO FREIRE E A TEORIA DECOLONIAL

Paulo Freire (1967) também é um pensador decolonial. Em suas primeiras formulações e análises sobre a situação da sociedade brasileira e sobre a Educação, o filósofo destaca a desumanização e a passividade das classes populares brasileiras, fruto do passado colonial.

Freire tem como referência fontes dos estudos pós-coloniais<sup>25</sup>, com destaque para pensadores como Frantz Fanon (2005) e Edward Said. De Fanon, a divisão dos homens entre opressores e oprimidos, termo que Freire desenvolveria na obra “A Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), a desumanização indígena e o condicionamento do negro pelo branco, teorias formuladas ainda na primeira metade do século XX.

Essa opulência europeia é literalmente escandalosa, pois foi construída sobre as costas dos escravos, alimentou-se do sangue dos escravos, vem em linha direta do solo e do subsolo desse mundo subdesenvolvido. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres dos negros, dos árabes, dos índios e dos amarelos (FANON, 2005, p. 116-117).

No final da década de 1960, Freire considerava que o Brasil estava num estágio de transição para um período de maior desenvolvimento econômico, o que demandava uma educação mais crítica, criativa, participativa e democrática, o que poderia, inclusive, mudar os rumos da nação.

Ao analisarmos a sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito, referimo-nos às contradições que nos envolviam com os choques entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se. Situamos a sociedade ‘fechada’ brasileira colonial,

---

<sup>25</sup>Pós-colonialismo se refere a uma perspectiva teórica e cultural que realiza uma releitura da colonização como parte de um processo global. Não é possível falar de uma teoria única pós-colonial, mas sim de uma série de estudos que trazem contribuições com orientações distintas nas mais variadas áreas de conhecimento (estudos culturais, crítica literária, ciências sociais, política, história, filosofia etc.) e que têm em comum o fato de realizarem fortes críticas às narrativas eurocênicas como modelo civilizatório universal.



escravocrata, sem povo, 'reflexa', antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição. Salientamos que esta, como um tempo anunciador, era o palco em que a nova época se engendrava na anterior (FREIRE, 1967, p. 65).

Para o pensador, o passado do Brasil “significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo” (FREIRE, 1967, p. 36).

Para rumar a uma nova sociedade, em que as classes populares se tornassem “sujeito de si mesmas”, era preciso “se descolonizar” cada vez mais. Para o pensador, esse é o dilema que o Brasil precisa enfrentar para se tornar uma nação democrática, livre e verdadeiramente desenvolvida,

[...] que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos — ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós, que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 35).

Com essa perspectiva, Freire defendeu, junto ao povo, uma educação popular, dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora, pois, por meio de uma educação pelo diálogo e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chegaria à transitividade crítica que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Entra aí a matriz verdadeira da democracia. Paulo Freire queria que todos acreditassem no homem, cuja destinação não era coisificar-se, mas sim humanizar-se. Para ele:

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação (1967, p. 24).

O educador foi um andarilho do mundo nos 16 anos de exílio<sup>26</sup> que viveu. Em toda a sua vida, escreveu sempre a partir das experiências de sua práxis. Em “A Pedagogia do Oprimido”, evidencia uma base existencial, fundamentos filosóficos, mas também a necessidade de organização dos trabalhadores(as).

Para Freire (1987), ser oprimido é lugar de libertação, não é de queixa, sendo assim um chamado para o processo libertador de ser mais ontologicamente, ser vivo, vocacionado a desenvolvimento consciente.

Contra a disseminação da visão dominante, a qual se configura em uma manipulação de ordem ideológica que incide na tentativa de “conformar” as massas populares aos interesses das elites, Freire (1987) argumenta que é preciso resistência à não acomodação, não conformação, uma prática que permite ao(à) educando(a) revisar conceitos e identificar a opressão a que seu grupo social está submetido, trilhando um processo de emancipação em relação a esse subjugo.

Em “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa” (1996), Freire enfatiza que o(a) professor(a) precisa “corporificar” suas palavras por meio do exemplo, de suas atitudes, assim, o educador(a) precisa ser coerente, ou seja, aliar o que diz com sua prática na vida cotidiana.

Para ele, as possibilidades que são criadas para a aprendizagem ocorrem do relacionamento e da comunicação entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a). Assim, o(a) professor(a) não é o único detentor do conhecimento, mas, por meio do diálogo e da contextualização do conteúdo à realidade do aprendiz, cria condições para que a aprendizagem aconteça de maneira espontânea e significativa.

Outros elementos das práxis filosóficas de Freire para a pedagogia, fundamentais a esta pesquisa, são a dialogicidade, ou seja, a prática do diálogo; a problematização; a amorosidade; a transformação da realidade e do mundo; a construção do conhecimento a partir de uma realidade concreta e da pesquisa participante, além da sistematização de experiências.

---

<sup>26</sup>Paulo Freire e outras lideranças ligadas ao projeto de Angicos foram presos. Freire passou 70 dias na prisão e, quando solto, foi exilado por 16 anos, coordenando e assessorando projetos de alfabetização de adultos em mais de 30 países. Suas experiências mais significativas, algumas relatadas em livros, artigos e correspondências de Freire, ocorreram em Guiné-Bissau e Moçambique. Em 1980, Freire retornou ao Brasil e passou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (Unicamp). Entre 1989 e 1992, ele ocupou a direção da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, durante a gestão da então prefeita, Luiza Erundina. Em 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.612/12, que reconheceu Paulo Freire como o patrono da educação brasileira.

### 3.4 A METODOLOGIA: *ETHOS* DA EDUCAÇÃO POPULAR NA PESQUISA QUALITATIVA

A proposta metodológica desta pesquisa se insere no contexto da educação popular e mantém coerência com a linha teórica, ancorada no pensamento decolonial.

Nessa perspectiva, o *ethos*, ou postura, da pesquisa participante foi utilizado na realização do estudo, sobretudo pela influência do pensador Fals Borda, uma vez que o fechamento das escolas no período pandêmico reduziu o tempo de convivência nos espaços escolares. Dificultando, assim, a construção do conhecimento com os sujeitos.

Fals Borda “rompeu com as teorias positivistas em busca de metodologias participativas com a valorização dos sujeitos e dos seus saberes, seus modos de vida, revendo a relação sujeito-objeto e teoria-prática” (BRINGEL; MALDONADO, 2016). Nesse caso, o *ethos* seria uma atitude-participante no contato com os sujeitos, nas visitas às escolas, no processo de campo e durante as entrevistas realizadas.

Sujeitos da EJA Semipresencial foram entrevistados em três escolas estaduais, entre agosto e outubro de 2021. Nesses locais, foram entrevistados dez discentes, sendo oito do Ensino Médio, etapa que concentra a maior parte da oferta, e dois do Ensino Fundamental, e dez professores(as). Além disso, quatro gestoras da SEDU-ES, totalizando 24 sujeitos. O recorte foi a região metropolitana do Espírito Santo, com opção pelos municípios de Serra e Vitória, uma vez que a EJA Semipresencial também alcança o interior do Estado com a educação do campo.

Metodologias do referencial teórico do Jornalismo Literário ou Jornalismo Narrativo (LIMA, 2004) também foram utilizadas durante a fase de captação do *corpus* de análise. O Jornalismo Narrativo pressupõe processos de captação mais aprofundados, como forma de, por meio de um mergulho na temática, obter como resultado livros-reportagem, biografias e perfis<sup>27</sup>.

Nesse caso, o entrevistador utiliza-se de sensibilidade, de domínio do ambiente e da observação das expressões corporais e da linguagem não verbal do entrevistado, para extrair maior conteúdo das falas. Lima (2004) considera a entrevista jornalística

---

<sup>27</sup> A autora realizou a elaboração de dois livros-reportagem, um deles publicado no ano de 2012, “Flores do Pântano”, biografia do bairro de São Torquato, em Vila Velha; e “O Mundo Mágico do JunkeBosco”, sobre histórias de personagens da parada de ônibus mais antiga de Vitória, o extinto terminal Dom Bosco.

como um importante instrumento de captação, porque “pressupõe, no seu aspecto de humanização, um diálogo interativo entre entrevistador e entrevistado(as) (LIMA, 2004, p. 89, 90)”.

A entrevista em profundidade do Jornalismo Literário encontra similaridade com o *ethos* do manejo cartográfico da entrevista. No entanto, cabe comentar alguns procedimentos pelos quais esse *ethos* comparece especificamente na entrevista. Como veremos, não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico da entrevista:

Como foi dito, tomar a linguagem como prática traz consequências relevantes para o manejo da entrevista e, desse modo, aludimos à segunda diretriz. Por meio do aspecto pragmático da linguagem, o diálogo na entrevista assume seu aspecto intrínseco de intervenção, respondendo pelo acesso/construção da experiência. É preciso assumir que a fala do entrevistador não elicia um relato preexistente, ela atua, produz, modula o processo do dizer do entrevistado (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Na fase de entrevistas, muito mais importante que um questionário previamente estruturado, são necessárias sensibilidade e inventividade para conduzir os diálogos com os(as) entrevistados(as), dando liberdade para novas perguntas que podem surgir ao longo do processo.

Assim, optamos por não usar formulários, mas sim entrevistas com perguntas semiestruturadas, pois a cada nova pergunta feita, novas descobertas emergem, além de informações não verbais, como entonação de voz, olhares, expressões faciais etc. Pelos formulários, há receio de que o entrevistado seja identificado ou que as respostas sejam telegráficas demais, escondendo informações importantes e relevantes à pesquisa.

Todos os(as) entrevistados(as) não foram identificados nesta pesquisa, segundo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que se buscou analisar objetivamente a implementação, o curso da política e sua extinção, além de suas implicações para profissionais da educação e, sobretudo, para os(as) educandos(as) da modalidade.

Pelos pressupostos apresentados, esta é, eminentemente, uma pesquisa qualitativa. Godoy (1995, p. 21) explicita que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador vai a campo com o intuito de entender o caso investigado “a partir da perspectiva das pessoas envolvidas” e considera “todos os pontos de vista relevantes”.

Gaskell (2002, p. 65), por sua vez, afirma que a pesquisa qualitativa permite a

compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Assim, busca compreender visões dos sujeitos e testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica.

Patton (1980) e Glazier e Powell (2011), por fim, expõem que dados qualitativos são descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos, citações diretas de pessoas sobre suas experiências, trechos de documentos, registros de correspondências, gravações ou transcrições de entrevistas e discursos, dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos e organizações.

### 3.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

A análise de conteúdo de Bardin (2021), bastante difundida e utilizada nas pesquisas de campo da Educação, pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o intuito de obter indicadores, que podem ser quantitativos ou não” (BARDIN, 2021, p. 33).

Por meio da utilização do conjunto das técnicas, é possível fazer inferências, usar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo, o que, conseqüentemente, leva a interpretações.

Os conjuntos de técnicas englobam: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proporcional do discurso, das expressões e das relações, além da análise temática, que se subdivide em semântica, estrutural e sequencial. Nesta pesquisa, a opção foi pela análise categorial.

A metodologia de análise de conteúdo de Bardin é utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade em interpretar livros sagrados, com o objetivo de superar uma incerteza e enriquecer a leitura, tendo sido sistematizada como método na década de 1920 por Laswell (BARDIN, 2021, p. 17). A definição do termo surge nos anos 40/50 com Berelson e Lazarsfeld, estudiosos da comunicação de massa (BARDIN, 2021, p. 20). Mas foi Laurence Bardin, professora-assistente da Universidade de Paris, quem sistematizou a técnica em um manual.

Bardin, em 1977, fez um compilado das técnicas com detalhes. A metodologia busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração, com esforços em dois sentidos:

1) Entender o sentido da comunicação do receptor normal e 2) Desviar o olhar para outra significação, outra mensagem.

A análise de conteúdo de Bardin é eficiente para confirmar algo que o(a) pesquisador(a) parecia saber inicialmente, hipóteses, e também, além disso, para descobrir algo novo. Assemelha-se à análise documental por realizar recortes, categorizações e indicações, mas diferencia-se, sobretudo, por realizar inferências. De acordo com Bardin (2021), a análise de conteúdo possibilita obter, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2021, p. 37).

Conforme recomenda Bardin (2021), a análise de conteúdo possui três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e tratamento dos resultados; e 3) Inferência e interpretação.

Na primeira fase, de pré-análise, no procedimento desta pesquisa, estabeleceram-se entrevistas realizadas com questionário pré-estruturado como o *corpus* a ser analisado. O número de participantes (quatro gestoras da SEDU-ES, dez docentes e dez discentes) foi definido com base em critérios da própria análise de conteúdo, dentre eles:

- Exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada);
- Homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, ser obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes);
- Pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa);
- Exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas e transcritas literalmente, ou seja, englobando toda a fala dos(as) entrevistados(as), constituindo-se, assim, como *corpus*. Segundo Bardin (2021), as entrevistas podem ser semidiretivas (com plano, roteiro, guia, focalizadas, semiestruturadas), devem ser registradas e integralmente transcritas, inclusive com marcas de silêncio e hesitações, bem como os estímulos do entrevistador.

Após a transcrição das entrevistas, o primeiro passo foi realizar a pré-análise do material, com leitura flutuante, familiarizando-se com as respostas dadas. Assim, as entrevistas realizadas foram editadas nessa leitura flutuante.

Na fase de exploração do material, surgiram as unidades de registro. Agrupando respostas semelhantes dos(as) entrevistados(as), o texto foi fragmentado em unidades de registro iniciais, de onde se originaram as categorias, que, por sua vez, possuem ligação com os objetivos e hipóteses deste estudo. A postura de incerteza foi fundamental durante a análise e o processo de categorização.

Por fim, na última etapa, trechos das entrevistas recortados e indexados de acordo com as categorias estabelecidas foram analisados, levando às inferências, deduções lógicas e mensagens implícitas (BARDIN, 2021, p. 40). Em outras palavras, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação do conteúdo latente, ou seja, que não está aparente. Após a exposição da metodologia utilizada nesta pesquisa, passamos agora aos entrelaçamentos históricos entre EJA e EAD.

#### 4 HISTORICIZANDO OS DIÁLOGOS ENTRE EJA E EAD: DO CENÁRIO NACIONAL À EJA SEMIPRESENCIAL SEDU-ES

No percurso de sua história, é possível afirmar que a oferta da EJA Semipresencial ou a distância tem suas possibilidades na modalidade e que, portanto, a relação entre EJA e EAD não é novidade. Essa combinação é, inclusive, respaldada pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 em sua reiteração pertinente aos sistemas aos quais se dirige: [...] “que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica” (BRASIL, 2000, p. 4).

O Parecer, embora dirigido aos sistemas, em suas diretrizes curriculares para a EJA, não impede que esses conjuntos de orientações “sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil, no seu conjunto e na sua multiplicidade, queira desenvolver” (BRASIL, 2000, p. 4). Um dos exemplos notórios é o Telecurso Primeiro e Segundo Graus<sup>28</sup>, que, nos anos 70, utilizavam fascículos, enviados pelos Correios, e aulas transmitidas pela TV aberta, como parte do projeto do governo militar para completar a escolaridade dos brasileiros (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Telecurso pode ser o mais conhecido programa que uniu EAD à escolarização de jovens e adultos, mas não foi o único. Antes disso, no final dos anos 1950 e início da década de 1960, o rádio foi ferramenta utilizada pela educação popular para a alfabetização de classes populares no estado do Rio Grande do Norte, no nordeste do país.

Por meio de um convênio entre o então governo federal, na gestão do presidente Jânio Quadros, e a Igreja Católica, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), que utiliza escolas radiofônicas para atender à população analfabeta, principalmente da zona rural, uma vez que as ondas sonoras eram o principal meio

---

<sup>28</sup> “Criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho, foi produzido em parceria com a TV Cultura e estreou em todo o país através de 39 emissoras comerciais e 9 TVs educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau. Depois, em 1981, a Fundação Roberto Marinho lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. A partir de 1995, sua denominação passou a ser Telecurso 2000 com a parceria do MEC para o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). No ano de 2009, o Telecurso passou a apresentar uma nova série do Telecurso Profissionalizante de Mecânica com o auxílio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI-SP). Em 14 de novembro de 2014, após 37 anos, o Telecurso deixou de ser exibido” (MENEZES, 2001).



de comunicação da época. De fato, “o rádio significava, de forma concreta, a tecnologia a serviço da educação do homem camponês” (PAIVA, 2009, p. 51).

Para Filho (2010), o rádio foi ferramenta interessante na alfabetização das camadas populares por chegar às localidades mais remotas, uma vez que o foco do MEB eram as áreas rurais, e porque possibilitava: “[...] o uso das técnicas de comunicação, consideradas avançadas para a época, numa perspectiva de fazer Educação a Distância, mas também a sua interação com as atividades locais, dentro das salas de aula [...]” (FILHO, 2010, p. 23 *apud* CASTRO, 2015, p. 46-47).

Por outro lado, durante a ditadura militar, dois programas utilizando recursos da EAD têm destaque na EJA. O primeiro foi o MOBREAL. Haddad e Di Pierro (2000) alegam que, na década de 1970, a criação desse programa “firmou convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115). Alguns deles utilizavam tecnologias da comunicação para a Educação a Distância, a exemplo do “Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa e com a Fundação Padre Anchieta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

O segundo programa tinha como foco completar a escolarização básica, o que ficou conhecido como ensino supletivo, consolidado na Lei da Reforma do 1º e 2º graus (n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971). Haddad e Di Pierro (2000) explicam que a legislação previa Centros de Estudos Supletivo para a instrução personalizada, apoio de módulos didáticos e programas de Ensino a Distância via rádio e televisão, como os já citados Telecursos Primeiro e Segundo Graus.

Barcelos (2013) afirma que, invisibilizados, a filosofia dos antigos CES e seu ensino semipresencial permaneceram com nova roupagem, cuja mudança mais significativa restringiu-se apenas a alterações em suas nomenclaturas para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. No Espírito Santo, em 2016, foram criados, ainda, os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, somando mais vagas a esse tipo de oferta.

Assim, temos posto que os meios tecnológicos foram utilizados em momentos diferentes da história e por concepções político-ideológicas antagônicas na modalidade EJA, antes mesmo que recebesse essa nomenclatura: seja pelos movimentos sociais ligados à educação popular, ainda na década de 1950, seja pela ditadura militar, a partir de 1964.

No primeiro caso, os movimentos da educação popular enxergavam a possibilidade de democratizar os veículos de comunicação, a exemplo do rádio, como ferramenta para a educação e escolarização das classes populares.

Já a ditadura militar, com uma filosofia de ensino tecnicista e influenciada por organismos internacionais, objetivava utilizar os meios de comunicação como forma de reduzir os custos e, ao mesmo tempo, atingir o maior público possível num país de dimensões continentais, uma vez que o analfabetismo e o índice de pessoas com a escolarização incompleta persistiam em meados da década de 1960, como ainda na atualidade. Esse fato gerava pressão interna e externa num contexto em que os militares desejavam transmitir a imagem de um país em desenvolvimento, o que contrastava com o grande contingente de brasileiros sem saber ler e escrever.

As estatísticas que corroboravam o fracasso escolar brasileiro, retomando a história, vinham desde a situação colonial, passando pelo Império e chegando à República, quando o País ainda não havia investido em uma educação de qualidade para as classes populares, absolutamente excluídas.

A ausência de um projeto político-educacional que incluísse todos, com investimentos na área, levou à manutenção de um contingente de 72% de analfabetos em 1920 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), mesmo depois de 30 anos de história republicana. No contexto pós-Segunda Guerra Mundial, organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) começaram a pressionar os países a erradicar o analfabetismo. No Brasil, o surgimento do movimento Escola Nova, nos anos 30, também colaborou nesse sentido.

Os anos anteriores ao golpe militar, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, por sua vez, eram de efervescência política no campo dos movimentos populares. Havia surgido uma nova ótica a partir da filosofia de Paulo Freire. Na visão de Haddad e Di Pierro (2000), esse teria sido o período áureo da Educação de Jovens e Adultos no país.

Com as experiências político-pedagógicas de Paulo Freire, a educação popular assume uma orientação que passa a questionar os principais pilares que sustentam a educação moderno-colonial. Era preciso “transformar essa organização do poder burguês, que está aí, para poder fazer a escola de outro jeito” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 19).

Sendo assim, questionavam-se os fundamentos da sociedade capitalista, os remanescentes da situação colonial e toda forma de opressão social, de raça e gênero, defendendo uma mudança estrutural da sociedade e da educação, com qualidade para todos, e o enfrentamento do analfabetismo estrutural da sociedade patriarcal/colonial brasileira como um problema sociopolítico e ideológico.

A educação popular defende que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam (FREIRE, 1987). Assim, por meio da educação, seria possível conceber estratégias para concretizar transformações sociais.

As próprias classes populares também começam a se organizar reivindicando seus direitos negados, o que causou reação dos setores mais conservadores da sociedade, enxergando uma ameaça ao seu *status quo*, sendo assim, o golpe militar se materializa. Todo o ideário da educação popular é bruscamente interrompido com prisões e exílios, como já mencionado.

Já o Ensino a Distância não surgiu com a era digital, sendo uma modalidade antiga. Nos Estados Unidos, há registro de um curso de taquigrafia ofertado a distância em 1728, na cidade de Boston (ALVES, 2011). No Brasil, segundo aponta Alves (2007 *apud* CASTRO, 2005, p. 45):

[...] o registro mais remoto que caracteriza uma modalidade de ensino e aprendizagem em que professor e discente estão distanciados fisicamente é datado de 1900, quando uma professora particular anunciava nos jornais do Rio de Janeiro um curso de datilografia por correspondência. Oficialmente, no entanto, considera-se que a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, inaugurou a Educação a Distância no Brasil. Filial de uma organização americana, os cursos das Escolas Internacionais eram por correspondência, destinados a quem pretendia se empregar no comércio ou no setor de serviços [...].

A definição de EAD é discutida por vários estudiosos. Segundo Alves (2011), o conceito de Dohmem, em 1967, caracteriza a EAD como uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, possível por meios de comunicação podendo vencer longas distâncias (ALVES, 2011, p. 85 *apud* DOHMEM, 1967).

Assim sendo, na EAD, professores(as) e discentes estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. “Essa modalidade de educação é efetivada por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009)” (ALVES, 2011, p. 84). No entanto, vale problematizar que a EAD é uma modalidade que sempre tem o caráter

complementar. Destacamos, a seguir, outros momentos marcantes da história da EJA e da EAD no Brasil:

Quadro 6 – Momentos marcantes da EJA e da EAD na história brasileira.

| <b>PRINCIPAIS MARCOS DA HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL</b> |  |
|---|--|
| <b>PERÍODO</b>  | <b>AÇÃO</b>  |
| <b>Colonial</b>                                       | Exercida por religiosos católicos. Além de difundir o evangelho, os educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos africanos escravizados.   |
| <b>Império</b>  | A Constituição brasileira, de 1824, firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Na prática, os cidadãos eram parte da elite, excluindo indígenas, negros e grande parte das mulheres. O Ato adicional de 1834 delegou às províncias a responsabilidade pela educação básica, com menos recursos para educar uma maioria mais carente, enquanto o Governo Imperial educava a elite. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.  |
| <b>Primeira República</b>                             | Em 1891, a Constituição manteve a responsabilidade pelo ensino básico com as províncias e municípios. Estabeleceu, ainda, a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, num momento em que a maioria da população adulta era iletrada.   |
| <b>1920</b>   | O Censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no País, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.  |
| <b>1930</b>   | A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando as esferas de competência da União, dos Estados e dos Municípios. Vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.   |
| <b>1940</b>   | Em 1942, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário para realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse ensino para adolescentes e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveria ser aplicado no que ficou conhecido como Exame de Madureza.   |
| <b>1947</b>   | A primeira iniciativa assumida pelo Estado brasileiro para a EJA foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com caráter de massa e coordenada por Lourenço Filho. É o contexto em que se reconhece o analfabetismo como um problema nacional.   |
| <b>1950</b>   | Duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – e outra em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.   |
| <b>1960 a 1964</b>                                    | Auge da educação popular com vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a ajuda de Paulo Freire. |
| <b>Período ditatorial (1964 a 1984)</b>               | A ruptura política ocorrida em 1964 tentou reprimir as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. Os dois principais programas voltados para a EJA nesse período são o Mobral e o ensino supletivo.  |
| <b>Período de redemocratização (1985 a 1989)</b>      | A Constituição Federal de 1988 materializou os direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A Carta Magna estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação nos três níveis de governo. Assim, 1990 foi o Ano Internacional da Alfabetização.   |

|   |  |
|---|--|
| <b>1990</b>   | LDBEN n.º 9.394, de 1996, relatada pelo senador Darcy Ribeiro. Há um rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Políticas assumidas no contexto: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o PRONERA, para a alfabetização de trabalhadores rurais assentados. |
| <b>2000</b>   | Avanços são conquistados nessa década no campo da EJA, reconfigurando concepções e práticas. Temos, em especial, a criação do Proeja, materializado nos institutos federais brasileiros. Por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, foi pensado como uma política pública para a formação dos(as) trabalhadores(as). Em 2004, é criada, no governo Lula, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, fruto da pressão dos movimentos sociais.  |
| <b>PRINCIPAIS MARCOS DA HISTÓRIA DA EAD NO BRASIL</b> |  |
| <b>PERÍODO</b>  | <b>AÇÃO</b>  |
| <b>1904</b>   | Oficialmente, considera-se que a instalação das Escolas Internacionais inaugurou a Educação a Distância no Brasil. Filial de uma organização americana, os cursos das Escolas Internacionais eram por correspondência, destinados a quem pretendia se empregar no comércio ou setor de serviços. Os materiais didáticos eram enviados pelos Correios e usavam principalmente as ferrovias para o transporte.   |
| <b>1923</b>   | Era fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tendo à frente o intelectual Edgard Roquette-Pinto e sua crença de que “[...] o rádio era a escola de quem não tinha escola” (DUARTE, 2008, p. 12). Transmitia a um amplo público ouvinte uma programação que privilegiava a educação e a cultura brasileiras.  |
| <b>1936</b>   | A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi doada ao governo federal, passando a se chamar Rádio Ministério da Educação. A partir daí, a educação mediada pelo rádio ganhou grande impulso no Brasil com o surgimento de iniciativas como a Escola Rádio-Postal, A Voz da Profecia e a Universidade do Ar, criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).   |
| <b>1930/1941</b>                                      | Na Educação a Distância voltada para o trabalho, tiveram grande importância o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). As duas entidades capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho, no segmento da educação profissional básica. O Instituto Universal Brasileiro continua atuando até hoje, oferecendo mais de 30 cursos técnicos que vão desde corte e costura a técnico em eletrônica, todos por correspondência.   |
| <b>1947</b>   | Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo SENAC, Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. A experiência do SENAC com a Educação a Distância permanece na atualidade.  |
| <b>1960</b>   | Uma experiência de Educação a Distância mediada pelo rádio destaca-se no Brasil. Um convênio entre o presidente Jânio Quadros e a Igreja Católica dá impulso à educação popular com o surgimento do Movimento de Educação de Base. São criadas as escolas radiofônicas no Rio Grande do Norte.   |
| <b>1971</b>   | Surge o Projeto Minerva, convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.   |
| <b>1976</b>   | É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos por intermédio de material instrucional.  |
| <b>1978</b>   | O Telecurso é criado pela Fundação Roberto Marinho, produzido em parceria com a TV Cultura, estreando em todo o país por meio de 39 emissoras comerciais e 9 TVs educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau. Depois, em 1981, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o MEC e a Universidade de Brasília (UnB), lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.                      |
| <b>1979</b>   | A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989, a experiência é transformada no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD.  |
| <b>1991</b>   | Na era da Internet, é criada uma Secretaria de Educação a Distância no MEC, com vários programas, como, por exemplo, programa “Um Salto para o Futuro”, em 1995; Programa TV Escola, em 1997; PROINFO (Ensino Fundamental); e,   |

|             |   |
|-------------|---|
|             | em 2000, PROFORMAÇÃO, para professores(as) do Ensino Médio. Nessa década é criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do País.   |
| <b>1995</b> | É criado o Centro Nacional de Educação a Distância, e, nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio-RJ, que ministrou cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC. |
| <b>2005</b> | É criada pelo MEC a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que integra instituições públicas de Ensino Superior, ofertando cursos de Ensino Superior.   |

Fontes: Haddad e Di Pierro (2000); Alves (2011).

#### 4.1 REVISITANDO A LEGISLAÇÃO EJA/EAD

Em relação à legislação que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, mesmo passados mais de 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208<sup>29</sup>, assegurou a EJA como um direito, a modalidade ainda busca visibilidade e espaço devidos no campo das políticas educacionais, sobretudo nas questões de valorização e aporte de verbas públicas.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – Lei n.º 9.394, que alçou a EJA como modalidade educacional<sup>30</sup>, tentando superar a marca da suplência construída ao longo da ditadura militar<sup>31</sup>, focando em cursos presenciais de maior qualidade. No entanto, o que ocorreu foi a incorporação dos exames que, de certa forma, restringem a oferta de formação. Essa medida é questionada pelos movimentos sociais, uma vez que a luta é por vencer o caráter de suplência da modalidade e cursos aligeirados, que pode torná-la mera certificação, comprometendo a qualidade da educação e da formação dos sujeitos.

De acordo com o segundo parágrafo do artigo 37 da LDBEN, em seu parágrafo primeiro, governos devem estimular o acesso da população a essa modalidade educacional e oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 17-18).

<sup>29</sup>Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

<sup>30</sup>Vale ressaltar que, a partir da mesma LDBEN de 1996, a Educação a Distância também passa a ser reconhecida como modalidade de ensino em todos os níveis (básico, técnico e superior).

<sup>31</sup>A Ditadura Militar utilizou modelos a distância e semipresencial, como forma de reduzir os custos com a escolarização de jovens e adultos num país de dimensões continentais, sem ter como foco a qualidade da formação dos sujeitos.

Desde então, cabe aos entes públicos estimular o acesso da população não escolarizada à modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento com qualidade. Contudo, a implementação e a regulamentação da EJA ficaram sob responsabilidade de Estados e Municípios, que têm um percurso de avanços na retórica; mantendo, na realidade, práticas inalteradas, quando não implementando o retrocesso.

Apesar disso, a modalidade EJA também foi sendo regulamentada por leis específicas, fruto de conquistas dos movimentos sociais após o período de redemocratização. Uma delas, como já vimos, é o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), cujo objetivo é garantir um modelo pedagógico que atenda às especificidades da modalidade, estabelecendo os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade<sup>32</sup>, bem como apresentar as três funções básicas da modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora<sup>33</sup>. O Parecer destaca a importância do ensino presencial para a modalidade como forma de superar as marcas de suplência de formação aligeiradas, mas não descarta essa possibilidade como forma de manutenção de direito.

Nesse sentido, as legislações que têm maior peso e que traçaram maior detalhamento sobre a interseção entre as duas modalidades EJA e EAD são a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, e o Parecer CNE/CEB n.º 6, aprovado em 7 de julho de 2010, frutos de construção coletiva em audiências públicas com a participação dos Fóruns de EJA do Brasil.

A Resolução n.º 3 instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso

---

<sup>32</sup> O princípio da equidade enfoca a distribuição dos componentes curriculares da EJA nos diferentes níveis de ensino por meio da oferta das mesmas disciplinas curriculares da educação básica. O da diferença reconhece que os conhecimentos devem ser ensinados considerando-se as diferentes formas de aprender dos educandos, pressupondo diferentes metodologias. O da proporcionalidade, por fim, está relacionado à distribuição dos componentes curriculares, conforme as identidades próprias da Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, o cumprimento mínimo da carga horária estabelecida para a duração dos cursos.

<sup>33</sup> A função reparadora reconhece a educação básica como direito fundamental, que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e democratiza a educação formal como direito de todos os brasileiros adultos, jovens e idosos excluídos dos processos de escolarização e precocemente inseridos no mundo do trabalho. A função equalizadora, por sua vez, busca garantir o acesso ao mundo letrado, alfabetizando e possibilitando a continuidade dos estudos em todos os níveis da educação básica. Já a função qualificadora tem foco na atualização de conhecimentos não somente escolares, mas também relacionados às novas tecnologias e ao mundo do trabalho.

nos cursos de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. No artigo 2º, por exemplo, é especificado que:

para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de educação básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p. 1).

No artigo 9º, a Resolução é clara em estabelecer que os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EAD, reconhecendo o ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

Quadro 7 – Trechos da Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010.

|  |
|--|
| I - a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;  |
| II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;   |
| III - cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;   |
| IV - os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da educação básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;  |
| V - para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;  |
| VI - tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;  |
| VII - a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;   |
| VIII - aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;   |
| IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e Internet, aberta às possibilidades da chamada convergência digital;   |
| XI - será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;</li> <li>b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos;</li> <li>c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;</li> </ol> |



XII - os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político pedagógicos às presentes normas.

Fonte: Brasil (2010). Adaptado pela autora (2022).

Como visto, a normativa estabelece condições e estrutura para uma oferta de qualidade. No entanto, avanços e retrocessos ocorrem na legislação diante do cenário político, que, na atualidade, é desfavorável em âmbito federal. No contexto do governo Bolsonaro, temos a edição da Resolução CNE/CEB n.º 01, de 28 de maio de 2021, que institui novas “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância”, desconsiderando o debate ao longo dos anos e a historicidade da legislação construída. Se a legislação anterior enfatizava a importância dos cursos presenciais, a atual flexibiliza a oferta da EAD na EJA.

Houve reação dos movimentos populares e entidades científicas em todo o País e também no Estado, tendo o Fórum EJA do Espírito Santo divulgado uma nota de repúdio em agosto de 2021. O documento considera que “a resolução é marcada pela completa ausência da dimensão histórica das lutas e conquistas alcançadas nas últimas décadas” (FÓRUM EJA, 2021, p. 5). Considera, ainda, que a resolução propicia a abertura da EJA ao sistema privado:

A Resolução induz a apropriação da EJA pelo sistema privado esvaziando o papel do Estado e acirrando a disputa entre o público e o privado, conforme explicitado no Art. 33, e em todo o documento. Retoma, ao final, a concepção compensatória da Educação de Jovens e Adultos reafirmando a ‘oportunidade educacional’ em lugar do direito público subjetivo. Compreendemos que o Parecer compromete a autonomia de Estados e Municípios para pensar as políticas de EJA e é indutor para precarização do atendimento à modalidade indicando formas de ofertas multisseriadas e efetivação de um modelo limitado na Educação a Distância (EAD) sem compromisso com planejamento rigoroso, sem atenção às questões de financiamento para garantia de infraestrutura tecnológica pública, formação de professores(as), materiais didáticos necessários, entre outras medidas afins (FÓRUM EJA, 2021, p. 5).

Outra regulamentação para a EAD surgida após o golpe parlamentar contra a ex-presidenta Dilma Rousseff é a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, abrindo espaço para a Educação a Distância na educação básica, expondo, em seu artigo 17º, § 5º, o seguinte:

§ 5º Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018, p. 10).

O que se observa é que a EJA sofre um processo dialético de avanços e retrocessos, dependendo do quadro político, o que torna necessária a constante vigilância dos movimentos sociais para garantir a modalidade como conquista histórica de reparação e direito à educação que foi negado a essas populações.

Essa tendência de expansão da EAD na educação básica teve escrito um novo capítulo com a pandemia global, que ganhou escala em fevereiro de 2020. Foi necessário mudar a legislação e adotar diversas ações nas escolas contra a covid-19. Assim, surge uma nova regulamentação para a EAD no Brasil.

Nessa circunstância, Castaman e Rodrigues (2020) reforçam que diversas instituições escolares aderiram à EAD em seu ano letivo, por se tratar de uma modalidade de ensino que possibilita ao estudante estar em um local distinto do(a) professor(a). De acordo com Joye, Moreira e Rocha (2020), muitas instituições adotaram o modo remoto, por meio de interação síncrona e/ou assíncrona.

A Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril 2020, convertida em Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu, por exemplo, normas para o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior, dispensando, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, mas determinando que a carga horária mínima de 800 horas fosse cumprida.

Outro dispositivo legal consistiu no Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da organização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Em âmbito estadual, o Governo do Espírito Santo instituiu, em 21 de março de 2020, o regime emergencial de aulas não presenciais por meio do Decreto n.º 4606-R, subsidiado pela Resolução Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES) n.º 5.447/2020. Compondo a legislação, nesse contexto, a SEDU-ES lançou o Programa EscoLAR, por meio da Portaria n.º 048-r, de 1 de abril de 2020, que estabeleceu as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

Em 28 de agosto, a SEDU-ES, por meio da Portaria n.º 092-R/2020, regulamenta o calendário escolar do ano letivo de 2020 e as interfaces com o ano

letivo de 2021 devido à pandemia de covid-19, no âmbito da educação básica, estabelecendo o *continuum* curricular 2020-2021.

No entanto, com relação à EJA, observa-se, nessa mesma portaria, o trato da discriminação e exclusão, quando o seu artigo 14 prevê que: “no caso da EJA e dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, os estudantes que não desenvolveram as APNPs durante o 1º semestre de 2020 serão considerados desistentes” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 3). Esse fato gerou contestação do Fórum de EJA/ES em nota, indicando a ameaça que a referida portaria representa para a modalidade pela tendência de esvaziamento de sua oferta.

#### 4.2 A SEDU-ES E O CONTEXTO PARA A OFERTA DA EJA SEMIPRESENCIAL

Como é possível observar, não há oposição para a oferta da EJA na modalidade EAD, existem, outrossim, critérios a serem seguidos, estabelecidos por regulamentos históricos, construídos coletivamente, mesmo que alvos de ataques na atualidade. As regulamentações têm como intuito manter a qualidade do ensino e evitar a mercantilização da EAD na EJA, reforçando que, na complementação entre as modalidades, é preciso manter uma formação de qualidade para os(as) educandos(as) e educadores(as).

Também é importante manter a diversificação da oferta, pois nem todos os discentes da EJA adaptam-se à EAD. No caso da implantação da modalidade a distância, complementar à EJA, é imprescindível oferecer condições de acesso para esses estudantes, a exemplo de: computadores, tablets, Internet, metodologia adaptada, polos para provas presenciais, professores(as) e tutores(as) com formação para lidar com as orientações e esclarecimento de dúvidas etc. Essas medidas são necessárias tendo em vista que o público-alvo da EJA tem dificuldades de acesso às tecnologias por suas condições socioeconômicas.

Assim sendo, o caso do Espírito Santo é um ponto fora da curva por implantar, em 2017, um modelo semipresencial na rede estadual como oferta única, desmontando o ensino presencial, incorporando a EAD à EJA antes mesmo que houvesse uma política nacional nesse sentido.

Tendo em vista que esta pesquisa tem como foco a rede estadual de ensino com recorte na EJA Semipresencial, é importante situar a abrangência da SEDU-ES<sup>34</sup> no contexto da educação capixaba. A oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado é regulamentada pela Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014, a mesma que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Segundo a legislação, esse sistema “é um conjunto formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 10).

Segundo o artigo 145, a Secretaria de Estado da Educação exercerá as atividades de supervisão relativas, respectivamente, à:

I - legalização e funcionamento das instituições de ensino; II - legalização e funcionamento dos cursos, etapas e modalidades de ensino; e III - resultados obtidos pelas instituições de ensino nos processos avaliativos. A Secretaria tem, ainda, por finalidade formular e implementar políticas públicas estaduais que garantam ao cidadão o direito à educação nos diversos níveis, etapas e modalidades<sup>35</sup>; IV - avaliar os resultados da educação básica e implementar a educação profissional de nível técnico (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 34).

A própria Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014 estabelece as normas para a oferta da EJA no Título IV, “Das Modalidades de Ensino, Capítulo 1 – Da Educação de Jovens e Adultos, Seção I, das Finalidades e Objetivos”, em consonância com o previsto na legislação federal:

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos no ensino fundamental e/ou médio ou não puderam continuá-los na idade própria, e tem por finalidade propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da construção das competências básicas que possibilitem sua inserção no mundo do trabalho e em estudos superiores e, ao mesmo tempo, prepará-los para interagir socialmente e exercer a cidadania (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 77).

O artigo 269, por sua vez, elenca finalidades e objetivos da Educação de Jovens e Adultos em território capixaba. No entanto, mantém a concepção de EJA como suplência, o que é questionado pelo Fórum de EJA/ES, que entreviu junto à

---

<sup>34</sup> Segundo dados estatísticos do sítio oficial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, a Rede Estadual de Ensino conta com 446 escolas e mais de 230 mil discentes. São cerca de 18.700 servidores, divididos nos quadros de atuação do magistério, efetivos, designação temporária, administrativo e comissionados. Ligadas à Unidade Central, também estão as 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), a Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames) e o Conselho Estadual de Educação.

<sup>35</sup> As etapas são definidas pela LDBEN e constam, ainda, na legislação estadual, a já citada Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014: educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E ainda as modalidades que atravessam todas as etapas: Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação escolar quilombola, educação profissional e Educação a Distância.

Comissão de Educação da Câmara e ao CEE-ES, indicando a necessidade de mudança do parágrafo I, conforme expresso na legislação estadual: “resgatar e suprir a escolaridade interrompida do jovem e do adulto no Ensino Fundamental e/ou médio, por meio de um ensino mais acelerado e voltado para as necessidades mais imediatas desse grupo” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 78).

Ainda de acordo com a Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014, se o estudante concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA e estiver com 17 anos, ao final do primeiro semestre do ano letivo, será garantido, excepcionalmente, seu ingresso no Ensino Médio EJA. Esse aspecto também é alvo de solicitação de mudança pelo Fórum de EJA/ES, de forma que a SEDU-ES observe a idade mínima de 18 anos para a entrada no Ensino Médio EJA, alinhando-se à legislação nacional.

Também foi realizado o movimento de revisitar a legislação da EJA Semipresencial, fazendo um rastreamento das Portarias que regulamentam essa modalidade na Secretaria de Estado da Educação. Para tal, buscamos o Diário Oficial do Estado, em sua versão on-line, onde são publicadas as decisões legais dessa pasta.

Conforme tem sido explicitado e vale reforçar, a EJA Semipresencial é uma política pública criada pela Portaria 152-R, de 19 de dezembro de 2016, para substituir a oferta presencial da modalidade nas escolas estaduais. Sua implantação ocorreu, na prática, no ano letivo de 2017. No entanto, por meio da Portaria 150-R, de 11 de dezembro de 2020, a modalidade foi extinta. As turmas que foram iniciadas nesse sistema, no entanto, seguem até a conclusão de seus ciclos de três semestres.

É importante esclarecer que a pandemia, a partir do ano letivo de 2020, transformou o ensino, que era semipresencial, em oferta totalmente no modelo remoto, situação que só foi revertida em 2021. Assim, a EJA ofertada nas escolas estaduais passou por momentos diferenciados nos últimos anos, alternando o ensino presencial com o semipresencial e o totalmente a distância ou remoto, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 8 – Momentos da EJA ofertada nas escolas estaduais.

| <b>MOMENTOS DA EJA OFERTADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS</b> |  |
|---|--|
| Antes de 2017   | Totalmente presencial.   |
| De 2017 a março de 2020                               | Semipresencial, aulas presenciais às terças, quartas e quintas. Aulas a distância na segunda e na sexta. |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| De 20 março a dezembro de 2020 | Totalmente a distância em função da pandemia de covid-19. Aulas remotas.   |
| A partir de 2021               | A EJA Semipresencial é extinta, mas turmas que foram iniciadas nesse sistema continuam até o fim de seus ciclos. Em 2021, coexistem turmas semipresenciais e presenciais. Além disso, há momentos em que o ensino remoto foi estabelecido em função da pandemia. Após o retorno presencial, houve ainda o sistema de revezamento de discentes. |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Importa destacar para análise a Portaria n.º 141-R, de 13 de novembro de 2018, que é a legislação que permanece em vigor até a conclusão das últimas turmas da EJA Semipresencial. É a legislação que estabelece as regras para o funcionamento desse tipo de oferta. O texto é praticamente o mesmo da primeira – Portaria n.º 152-R, de dezembro de 2016, já extinta.

Daí, constata-se que, desde a sua implantação, em 2017, até 2021, ano de extinção, a essência da oferta em nada foi alterada, a não ser pequenas supressões sem qualquer relevância para a totalidade da política pública. Constata-se, ainda, que não havia interesse em seu aperfeiçoamento, assim como não houve acompanhamento e monitoramento que indicasse mudanças de rumos ou até mesmo a necessidade de sua extinção.

Essa constatação é confirmada, ainda, pelo artigo 2º da Portaria 141-R, a saber: “As matrículas para a EJA Semipresencial nos anos que se seguem serão regidas pela Portaria vigente, que estabelece normas e procedimentos de matrícula e transferência, respectivamente” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 17). Esse artigo engessa os rumos da política para os anos seguintes.

Analisando a Portaria n.º 141-R, para entender o que é a política pública da EJA Semipresencial, outros pontos se destacam. Logo, no texto de abertura da legislação, lê-se:

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe foi conferida pela Lei n.º 3.043/75 e considerando a necessidade de reestruturar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual de forma a garantir:

- a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, por meio da oferta de cursos;
- a oferta de EJA na forma semipresencial, compatível com as necessidades educacionais de educandos jovens e adultos, exceto no Sistema Prisional e em Unidades Socioeducativas [...] (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 16).

Os termos da Portaria levantam dúvidas quanto à “necessidade” de reestruturar a oferta, uma vez que os motivos para essa reestruturação não são explicitados no corpo do texto. Sabe-se que estudos sobre evasão serviram de base para a redução do tempo de aula presencial para o discente da EJA na rede estadual, o que é comprovado no corpo do documento “Orientações Estruturais/Pedagógicas à Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio, na Metodologia Semipresencial” (2016), ao afirmar que “A SEDU-ES, considerando as dificuldades dos alunos da EJA em conciliar os estudos com o trabalho e a evasão decorrente desta, decidiu oferecer a EJA Semipresencial” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 13).

Esse ponto também é abordado no mesmo documento como um dos objetivos específicos da EJA Semipresencial em que a modalidade de oferta é apontada “como flexível, possibilitando o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 11). No entanto, não houve escuta dos sujeitos, a saber, da comunidade escolar sobre essa mudança.

A educação é citada como direito humano pleno, no entanto, a própria política retira esse direito, sobretudo o direito à diversificação na oferta da EJA na rede estadual do Espírito Santo, extinguindo vagas para a modalidade totalmente presencial para os que assim preferem cursar. O tipo de oferta presencial, se mantida, também significaria uma possibilidade de superar o histórico da suplência na EJA, que é uma de suas marcas ao longo da história. Com ênfase na formação aligeirada, o histórico de suplência preocupa-se mais com a certificação do que com a qualidade de ensino para as classes populares, alijadas do acesso à educação.

Assim sendo, a partir do ano letivo de 2017, estar matriculado na EJA estadual do Espírito Santo significaria prosseguir com os estudos de forma semipresencial (nas unidades de ensino) ou a distância com instrução programada nos CEEJAs e NEEJAs. Emerge, assim, a hipótese de desmonte da oferta presencial da modalidade, tornando a EJA estadual totalmente ancorada na EAD. É o que passaremos a explorar, no próximo capítulo, ao analisar entrevistas com quatro gestoras da SEDU-ES, dez discentes e dez docentes da EJA Semipresencial.

No artigo terceiro da Portaria n.º 141-R, o horário para o início das aulas continua sendo o mesmo, ou seja, entrada às 18 horas, o que se torna, muitas vezes, inviável, uma vez que os estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores. Dessa forma, os dias presenciais foram reduzidos, ao mesmo tempo, mantendo-se o

mesmo horário de entrada, e os dias de aulas presenciais também ficaram mais curtos.

A EJA Semipresencial retira, assim, o direito de ampliação do tempo em sala de aula, fundamental, sobretudo, para os que estão há muitos anos longe dos bancos escolares, como forma de que possam ter sua aprendizagem mais propiciada.

Como visto, os termos da portaria apresentam, fortemente, que o intuito era, meramente, reduzir os custos com o ensino noturno, incluindo a EJA, priorizando o ensino em tempo integral, que ocupa maior destaque nas avaliações externas. O que pode ser observado no artigo 7º ao indicar que: “a contratação de professores será por disciplina e pelo quantitativo de carga horária disponível no tempo presencial” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 17).

Em outras palavras, professores e professoras só receberiam pelo tempo de aula presencial às terças, quartas e quintas-feiras. Dessa forma, os docentes não recebiam pelas aulas a distância, estabelecidas nas segundas e sextas-feiras. Por isso, houve demanda do sindicato pelo fim da oferta. Esse foi um dos motivos pelos quais a atual gestão da SEDU-ES optou pelo fim da EJA Semipresencial, alegando esse ponto como uma ilegalidade.

Já na questão de base curricular, o documento “Orientações Estruturais/Pedagógicas à Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio, na Metodologia Semipresencial” (2016), aponta que a EJA Semipresencial não estava atrelada à BNCC, uma vez que as discussões sobre esse documento normativo começaram a ser realizadas a partir do ano de 2017.

Assim, a estrutura da organização curricular da modalidade de oferta, de acordo com Espírito Santo (2016), deveria ser constituída pelos componentes da Base Curricular Comum, prevista pela LDBEN (1996) e organizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer CNE/CEB 11/2000. Ainda de acordo com a Resolução 3/2010, deveria ofertar ambiente virtual de aprendizado.

O documento aponta, ainda, em alguns de seus trechos, que a EJA Semipresencial utilizaria ferramentas tecnológicas (ESPÍRITO SANTO, 2016). Nos tempos destinados aos planejamentos, por exemplo, seriam disponibilizadas aos(as) professores(as), como apoio didático, a plataforma Sedu Digit@l e a plataforma Currículo Interativo, ambientes virtuais, que poderiam ser acessados nas escolas onde houvesse conexão com a Internet.



Essas ferramentas também poderiam ser usadas pelos estudantes, com supervisão dos docentes, nas escolas, em laboratórios de informática ou até mesmo acessadas nos celulares, no caso de unidades com redes Wi-Fi. Mas, em nenhum momento, cogita-se disponibilizar os recursos, como computadores, tablets e acesso à Internet, tanto a discentes quanto a docentes.

Foram indicados, ainda, livros impressos do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, nem sempre disponíveis e não adaptados ao contexto capixaba.

O documento citado anteriormente - “Orientações Estruturais/Pedagógicas à Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio, na Metodologia Semipresencial” (2016) - oferece um detalhamento maior em relação ao novo modelo de oferta. Na apresentação, elenca uma série de motivações ideológicas para a implantação do novo modelo, que também recebe o nome de Nova EJA. Entre elas, ofertar uma formação para que “os alunos sejam empreendedores frente aos desafios sociais e econômicos” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 10).

A EJA Semipresencial é apresentada como um modelo que traz como novidade a autonomia dos estudantes e recursos que vão facilitar a aprendizagem desses discentes, tendo os(as) professores(as) como mediadores do processo, isso por estar “atenta às necessidades de estabelecer uma política educacional que viabilize o acesso, o atendimento, a permanência e o sucesso do estudante da EJA” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 10). Visto que buscava “romper as barreiras de acesso ao estudo” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 10), com três dias de aulas presenciais e dois de estudos em casa.

As atividades não presenciais encaminhadas aos discentes deveriam ser corrigidas e avaliadas, obrigatoriamente, para a efetivação da presença. A frequência mínima estipulada foi de 75% do total de horas letivas, presenciais ou não presenciais. Para a aprovação, eram necessários 60 pontos do total de 100 em cada disciplina.

Assim, as atividades, que nem sempre eram propostas pelos(as) professores(as) e nem sempre realizadas pelos estudantes, deveriam ser registradas como frequência, uma vez que passaram a contar como complementação da carga horária.

Também houve redução da qualidade do ensino ministrado. Com menos tempo de aula presencial, os(as) professores(as) tiveram que adaptar seus conteúdos e fazer cortes do que era abordado no ensino presencial. Além disso, ocorreram efeitos

agravados pela pandemia, uma vez que as aulas semipresenciais se tornaram totalmente a distância, sem que houvesse um preparo tanto de docentes quanto dos discentes.

Para a atual gestão estadual, a pandemia serviu para comprovar que os discentes da EJA necessitam do apoio do(a) professor(a) de modo mais efetivo em aulas presenciais; e, além de sofrerem com a falta de acesso a computadores e Internet, necessitam de maior suporte docente para o processo de aprendizagem.

Apesar de haver uma legislação estadual para regulamentar a oferta da EJA, é possível observar que a política da Secretaria é influenciada pela linha do programa de governo de quem assume a pasta estadual e seus alinhamentos políticos.

No início dos anos 2000, por exemplo, nas discussões com diversos segmentos, durante o Seminário de Política Educacional no Grupo de Trabalho Educação de Jovens e Adultos, em 2002, o Fórum de EJA do Espírito Santo participava da construção da política pública para a modalidade no Plano Estadual de Educação para 2003 a 2006 (OLIVEIRA, 2004), conforme citado no capítulo de revisão de literatura.

Mudança drástica houve, a partir da posse de Paulo Hartung, sobretudo em seu terceiro mandato não consecutivo, de 2015 a 2018, quando as políticas neoliberais são intensificadas, assim como as parcerias público-privadas, o que culminou com a EJA Semipresencial, implantada sem ouvir a comunidade escolar e sem considerar o acúmulo das discussões coletivas realizadas nos anos anteriores.

Apesar da oferta Semipresencial ter sido extinta em 2021, a problemática prossegue, uma vez que há uma série de questões que ainda carecem de atenção, como discentes que estão sendo expulsos da rede e a redução de matrículas na modalidade, afetada pela pandemia.

Por isso, as políticas para a EJA da gestão Casagrande continuam encontrando oposição na figura do deputado estadual Sérgio Majeski (PSB) e dos movimentos sociais, como o Fórum de EJA/ES e o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES).

Da análise da política, até então, é possível destacar alguns pontos que são considerados sensíveis de desacordo com as legislações. Lembrando que o cruzamento entre as modalidades EJA e EAD é permitida, desde que critérios sejam observados. Entre as possíveis ilegalidades, podemos elencar alguns pontos:

- (1) Ensino semipresencial ofertado para o primeiro segmento:** em desacordo com a Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014 e a Resolução 03/2010.
- (2) Não remunerar os docentes pelas aulas a distância:** em desacordo com as leis trabalhistas em vigor no país.
- (3) Condicionamento da frequência à realização das atividades não presenciais, sem efetivo controle:** esse item é considerado ilegal pela atual gestão.
- (4) Não existência de ambiente virtual de aprendizagem e/ou material didático impresso adequado:** em desacordo com a Resolução CEB n.º 3, de 2010.

A seguir, no próximo capítulo, passaremos a apresentar o campo de pesquisa e seus resultados.

## 5 ENTRECruzando ALGUMAS ANÁLISES: ENTRE OS DOCUMENTOS DA POLÍTICA E A ESCUTA DOS SUJEITOS

Atendendo aos objetivos específicos desta pesquisa, passaremos a apresentar as primeiras análises tomando como matéria-prima os dados das entrevistas realizadas com quatro gestoras da SEDU-ES, dez docentes e dez discentes da EJA Semipresencial, o que nos leva a inferir os resultados.

De extrema relevância ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas já no período pandêmico. Esse fato se deu, sobretudo, por dois fatores. O primeiro deles ocasionado pelos novos tempos de restrições terem se instaurado a partir de março de 2020, exatamente um ano depois do ingresso da pesquisadora no mestrado e antes que tivesse realizado sua qualificação. Assim, não houve tempo hábil para que ingressasse no campo antes das aulas remotas.

O segundo está amparado no fato de que as entrevistas só puderam ser realizadas após a autorização formal da SEDU-ES, na figura do secretário de Estado da Educação, Vitor de Angelo; da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>36</sup>. No primeiro caso, trâmite de aproximadamente três meses, realizado por protocolo virtual, mediante a exigência de uma série de documentações. No último caso, com parecer favorável de n.º 4.871.728, liberado em 28 de julho de 2021, após a finalização dos trâmites da Plataforma Brasil e pedidos de correção de fluxo. Esses contratempos postergaram a entrada no campo de pesquisa e também reduziram o tempo hábil para as análises, interpretações e inferências (BARDIN, 2021) das entrevistas realizadas.

Essa explicação inicial é importante, pois tanto gestoras quanto discentes e docentes são entrevistados quando a EJA, ofertada em modelo semipresencial desde 2017 nas escolas estaduais, enfrentava um novo momento, com as aulas remotas. De semipresencial, transformou-se numa oferta totalmente a distância, o que, inevitavelmente, incluiu nos objetivos desta pesquisa as análises sobre os reflexos da pandemia de covid-19 na política EJA Semipresencial.

As informações obtidas nos relatos de gestoras, discentes e docentes e sua análise interpretativa foram cruzadas com dados de legislações publicadas no Diário Oficial do Espírito Santo e documentos da SEDU-ES mencionados no capítulo

---

<sup>36</sup> Os dois documentos estão na seção Anexos, ao final desta dissertação.

anterior, fazendo uma interligação entre o que foi registrado na documentação oficial e o que, de fato, ocorreu durante o tempo em que a EJA Semipresencial foi implementada, expondo as possíveis motivações ideológicas para a implantação da política e seus impactos, sobretudo para docentes e discentes.

As análises das entrevistas têm o intuito de, revisitando o objetivo geral: “compreender, nas perspectivas dos sujeitos, em que aspectos a EJA Semipresencial, política implementada pela SEDU-ES, entre 2016 e 2020, afetou o direito à educação e fragilizou a prática docente, incluindo os agravamentos do período pandêmico”.

Antes disso, vale ressaltar o perfil da amostra de entrevistados(as). Conforme já indicamos, participaram das entrevistas quatro gestoras que atuaram na implementação e/ou manutenção da EJA Semipresencial, a partir de 2015. Neste caso, duas estão atuantes na Secretaria, sendo que uma permaneceu desde a criação da política.

Todas as entrevistadas nasceram antes de 1970, com idades acima dos 50 anos. Já o perfil de escolaridade varia da especialização ao doutorado. Das quatro, três se autodeclararam como raça branca e uma como parda, segundo classificação do IBGE. Todas são nascidas no Espírito Santo e residem na área urbana do estado.

Conforme análise de conteúdo de Bardin, exemplificada no Capítulo 2, as informações passaram pelas etapas descritas. Em primeiro lugar, as entrevistadas foram identificadas por índices: “Gestora 01”, “Gestora 02”, “Gestora 03” e “Gestora 04”. Em seguida, os trechos das falas foram agrupados por semelhança em categorias estabelecidas e que têm relação com os objetivos desta pesquisa e as hipóteses investigadas, além de questões que surgiram ao longo do percurso. Foram mantidas as falas que guardam semelhança com os documentos e entre si, dando origem a dez categorias de análise, a saber:

Quadro 9 – Categorias das entrevistas com as gestoras.

|   |
|---|
| <b>Categoria 01</b> - Fechamento do turno noturno                     |
| <b>Categoria 02</b> - Convênio com a Cecierj                          |
| <b>Categoria 03</b> - Semipresencial sem plataforma                   |
| <b>Categoria 04</b> - Aulas presenciais menores                       |
| <b>Categoria 05</b> - Redução da carga horária do(a) professor(a)     |
| <b>Categoria 06</b> - Qualidade de ensino comprometida                |
| <b>Categoria 07</b> - Atividades a distância como frequência          |
| <b>Categoria 08</b> - Falta de diálogo durante a implantação/extinção |
| <b>Categoria 09</b> - Atentado ao direito à educação                  |
| <b>Categoria 10</b> - Reflexos da pandemia                            |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Dos discentes entrevistados, oito estavam cursando o Ensino Médio, uma vez que a maior oferta da SEDU-ES é para essa etapa da educação básica. Dois, por sua vez, estavam nos anos finais do Ensino Fundamental.

De acordo com as estatísticas da própria Secretaria Estadual, o quantitativo de matrículas na EJA Semipresencial, em 2019, antes da pandemia, foi de 3.620 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 11.093 nos anos finais do Ensino Fundamental e 29.782 no Ensino Médio, ou seja, a maior parte da oferta. Na capital, por exemplo, todas as matrículas são para o Ensino Médio.

Foram coletadas informações básicas para traçar o perfil dos estudantes. Dez discentes disseram se identificar com os sexos masculino ou feminino, não havendo nenhuma declaração relacionada à sigla LGBTQIA+. Assim sendo, participaram cinco estudantes do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Já em relação à raça/cor, cinco discentes da EJA Semipresencial SEDU-ES se autodeclararam pretos e cinco pardos. Não houve autodeclaração para outra cor/raça. Nesse caso, esta pesquisa está alinhada a dados já divulgados que identificam estudantes da escola pública, sobretudo os da modalidade EJA, como maioria de pretos e pardos, de acordo com a classificação do IBGE (PNAD, 2020).

A faixa etária, por sua vez, tem maior percentual para discentes jovens (40% de 15 a 19 anos; 10% de 20 a 25 anos; e 30% de 25 a 29 anos), indicando a juvenilização da EJA ao longo dos anos (BRUNEL, 2004). Outra constatação é que os discentes com mais de 60 anos, em sua maioria, optaram por não retornar às aulas no ano de 2021, como forma de prevenção e por estarem enquadrados no grupo de risco para o novo coronavírus. Nesta pesquisa, o estudante da EJA Semipresencial mais velho entrevistado foi uma mulher de 44 anos, o que corresponde a 10% da amostra. Os 10% restantes correspondem à faixa etária de 35 a 39 anos.

Como dito, após transcrição literal de todos os diálogos, trechos semelhantes foram catalogados e agrupados, conforme análise categorial de Bardin (2021). Sendo as categorias para os discentes:

Quadro 10 – Categorias das entrevistas com os discentes.

|  |
|--|
| <b>Categoria 01</b> - Motivo para a interrupção dos estudos                      |
| <b>Categoria 02</b> - Semipresencial ajuda a conciliar o trabalho com os estudos |
| <b>Categoria 03</b> - Qualidade de ensino comprometida                           |
| <b>Categoria 04</b> - Estudar durante a pandemia                                 |
| <b>Categoria 05</b> - Dificuldade para a realização das APNPs                    |
| <b>Categoria 06</b> - Falta de diálogo sobre o fim e/ou opinião sobre o sistema  |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Já na relação com os(as) professores(as) e seu *locus* de atuação, estes são oriundos(as), especificamente, de duas escolas da rede estadual, uma localizada em Vitória, a Hildebrando Lucas, com três turnos EJA, no bairro de Maruípe. A segunda, na Serra, a unidade Maria Penedo, em Valparaíso. Como pré-requisito, todos deveriam ser docentes da EJA Semipresencial.

Os docentes entrevistados em profundidade atuam no Ensino Médio, que é a maior parte da oferta da rede estadual. Mulheres são a maioria e constituem 70% do total. Em relação à cor/raça, 30% se autodeclararam como pardos, 30% como pretos e 40% como brancos. A faixa etária, por sua vez, está distribuída da seguinte forma: 20 a 30 anos (11%); 30 a 40 anos (67%); 40 a 50 anos (11%) e 50 a 60 anos (11%). Do montante da amostra, 60% dão aulas no município de Vitória e 40% lecionam na Serra.

As disciplinas ministradas são: Sociologia, Inglês, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa e Química. Em relação à formação, 19% são graduados(as), 59% têm especialização, 10% eram mestrandas e 12% com doutorado concluído. Em relação ao vínculo com a SEDU-ES, 70% são Designações Temporárias e 30% efetivos. As categorias catalogadas para a análise com os(as) professores(as) foram:

Quadro 11 – Categorias das entrevistas com os docentes.

|   |
|---|
| <b>Categoria 01</b> - Atividades a distância sem plataforma e material adequado |
| <b>Categoria 02</b> - Qualidade de ensino comprometida                          |
| <b>Categoria 03</b> - Falta de formações para a atuação na EJA Semipresencial   |
| <b>Categoria 04</b> - Reflexos da pandemia na EJA Semipresencial                |
| <b>Categoria 05</b> - Mais trabalho para o professor(a)                         |
| <b>Categoria 06</b> - Preferência pelas aulas totalmente presenciais            |
| <b>Categoria 07</b> - Falta de diálogo na implantação e/ou fim da política      |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

## 5.1 IMPLANTAÇÃO DA EJA SEMIPRESENCIAL COMO PARTE DE UM PROJETO MAIOR DE EXTINÇÃO DO ENSINO PRESENCIAL NOTURNO

Atentos aos elementos apresentados até aqui, passamos a tratar das análises realizadas, começando pelo segmento das gestoras da SEDU-ES, o que leva a uma série de inferências.

A primeira delas está ancorada no fato de que a implantação da EJA Semipresencial integrava um projeto político-ideológico mais amplo, que tinha como

intuito ir reduzindo as turmas oferecidas no noturno, tanto de EJA, conforme já exposto por Oliosé (2021), quanto do Ensino Médio regular.

A intenção era direcionar os recursos para o ensino diurno de tempo integral, que tem mais peso nas avaliações externas, dentro de um ideário de políticas neoliberais para o campo da educação. Nesse último caso, temática que tem sido alvo de pesquisas nos últimos anos (FRAGA, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIOSE, 2021).

Já havia a evidência no texto da política apontando para a economia dos recursos com o turno noturno, apresentada no capítulo anterior, o que foi observado no artigo 7º, ao indicar que: “a contratação de professores será por disciplina e pelo quantitativo de carga horária disponível no tempo presencial” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 17). Dessa forma, conforme visto anteriormente, docentes não recebiam pelas aulas a distância, realizadas às segundas e sextas-feiras.

Outra evidência dessa intenção foi que, ainda em 2016, a SEDU-ES cria os NEEJAs, Portaria n.º 142-R, de 2 de dezembro de 2016, que se somam aos já existentes CEEJAs, antes mesmo da publicação da portaria que criou a EJA Semipresencial, que foi publicada dias depois em 19 de dezembro do mesmo ano. Essa medida é encarada pelas gestoras entrevistadas como forma de ampliar a oferta de vagas a distância para a EJA, absorvendo o contingente de estudantes expulsos do ensino presencial.

Essa inferência se dá ainda pelo fato de a plataforma adquirida pela SEDU-ES por meio de convênio do governo do Espírito Santo com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), entidade que influenciou a implantação de um modelo semipresencial na EJA ofertada à noite nas escolas estaduais, ter sido utilizada apenas pelos estudantes desses núcleos e centros, não sendo ofertada para os estudantes dessa modalidade de oferta, conforme veremos no item subsequente.

Dessa forma, não houve qualquer preocupação em manter a diversificação da oferta, ou seja, manter turmas presenciais para os discentes que assim desejassem prosseguir com seus estudos, seja pelos motivos de não acesso à tecnologia, seja por preferirem a presença do(a) professor(a) todos os dias para auxiliar na aprendizagem, conforme trecho selecionado de entrevista com gestora:

**Gestora 03:** [...] O secretário Haroldo tinha a intenção de direcionar todo mundo pros CEEJAs e NEEJAs e acabar com o noturno nas escolas. Eu, particularmente, acho isso. A tendência acabou sendo essa com a pandemia, acabou sendo Educação a Distância, mas ninguém estava preparado naquela época. Nem a escola, nem a gente que estava lá na SEDU. Talvez



a ideia fosse boa se ele desse uma estrutura, mas não havia estrutura nenhuma [...].

Tanto os CEEJAs quanto os NEEJAs têm metodologia de estudos a distância com instrução programada e tipo de oferta historicamente utilizada desde os anos de 1970, nos antigos Centros de Estudos Supletivos<sup>37</sup>. Dessa forma, a criação da EJA Semipresencial seria um primeiro passo para, em seguida, levar toda a modalidade EJA da SEDU-ES para uma oferta a distância, não havendo turmas nas escolas estaduais durante a noite, apenas o atendimento nos centros e núcleos.

A respeito do fechamento de turmas de EJA em função da ampliação das escolas de tempo integral, temos o estudo de Oliosé (2021), que traz dados impactantes. Segundo Oliosé:

à medida que houve a implementação das escolas de tempo integral, dois movimentos de exclusão ocorreram. O primeiro acontece quando uma escola de dois turnos passa a oferecer apenas um, ou seja, muitos educandos são obrigados a frequentar um outro espaço, já que a escola não comporta, em um mesmo tempo, a quantidade que deveria ser agrupada em dois tempos distintos. O segundo movimento de exclusão foi a expulsão da modalidade EJA do período noturno, à proporção que as ETU foram sendo efetivadas (OLIOSE, 2021, p. 123).

De acordo com levantamento de Oliosé (2021), turmas de EJA desapareceram em municípios como Afonso Cláudio, Alegre, Aracruz, Cachoeiro, Cariacica, Ecoporanga, Guaçuí, Itapemirim, Iúna, Linhares, Montanha, Muniz Freire, São Gabriel da Palha, São Mateus e Vila Velha (OLIOSE, 2021, p. 129).

Já em relação ao fechamento de turmas de Ensino Médio regular noturno, temos o levantamento realizado pelo deputado estadual Sérgio Majeski (PTB), com base em dados do IBGE e da própria Secretaria, por meio do site da Transparência SEDU-ES. Os dados, publicados pelo jornal *Século Diário*, indicam que, em dezembro de 2021, o levantamento apontava que 55 Municípios<sup>38</sup> não possuíam esse tipo de

---

<sup>37</sup> Os CES mudaram suas nomenclaturas para CEEJAs e NEEJAs, mas a essência da oferta continua a mesma desde o período ditatorial, de natureza supletiva. O assunto foi melhor desenvolvido no Capítulo 2, de revisão de estudos.

<sup>38</sup> De acordo com a base de dados da Transparência SEDU-ES, publicada pelo jornal, até o final do ano de 2021, não havia oferta dessa modalidade de ensino nos municípios a saber: Água Doce do Norte, Águia Branca, Alegre, Alto Rio Novo, Apiacá, Aracruz, Atílio Vivácqua, Baixo Guandu, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Bom Jesus do Norte, Cariacica, Castelo, Conceição do Castelo, Divino São Lourenço, Domingos Martins, Dolores do Rio Preto, Ecoporanga. Também em Fundão, Governador Lindenberg, Guaçuí, Ibatiba, Ibiracú, Ibitirama, Iconha, Irupi, Itaguaçu, Itapemirim, Itarana, Iúna, Jerônimo Monteiro, João Neiva, Laranja da Terra, Linhares, Mantenedópolis, Marataízes, Marechal Floriano, Marilândia, Mimoso do Sul, Montanha, Mucurici, Muqui, Pancas, Pedro Canário, Ponto Belo, Presidente Kennedy, Rio Bananal, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, São

oferta (COUZEMENCO, 2021). Os fechamentos são confirmados pelas gestoras como parte da política de direcionamento dos recursos para o projeto de escola de tempo integral ou Escola Viva.

O fechamento de turmas no período noturno, tanto de Ensino Médio regular quanto de Educação de Jovens e Adultos, teve repercussão em vários setores da sociedade, incluindo protestos realizados pelas comunidades escolares nas áreas afetadas, intervenção da Assembleia Legislativa e cobertura realizada pela mídia capixaba.

Levantamento realizado pela pesquisadora no jornal eletrônico Século Diário, por exemplo, verificou que, no ano de 2018, foram redigidas 48 matérias jornalísticas cujas abordagens foram o fechamento de escolas, incluindo em zonas rurais do interior do Espírito Santo.

O período de maior concentração desse conteúdo se deu nos meses finais de 2018, quando é feita a matrícula para o próximo ano, o que leva à conclusão de que os(as) gestores(as) estaduais da educação no mandato do ex-governador Paulo Hartung intensificaram o processo de redução de vagas e extinção de escolas já no apagar das luzes do mandato.

O processo de fechamento de turmas do turno noturno, no período de 2015 a 2018, gestão Paulo Hartung, foi um processo mantido na nova gestão do atual governador Renato Casagrande. Tanto que, atualmente, tramita, na Assembleia Legislativa, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 02/2021, impetrada em junho de 2021, pelo deputado Sérgio Majeski, com apoio de outros parlamentares, prevendo a inclusão, na Constituição Estadual, da obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio regular noturno em todos os 78 municípios capixabas, em ao menos uma unidade de ensino, independentemente da quantidade de frequentadores.

Conforme já observado, na gestão anterior à de Paulo Hartung (2015 a 2018)<sup>39</sup>, a EJA funcionava presencialmente nos cinco dias da semana nas escolas estaduais. Também, paralelamente, havia turmas de Ensino Médio noturno para os discentes que ainda não tinham alcançado a faixa etária para ingressar na EJA, mas, por outro lado, já tinham ingressado no mercado de trabalho, não conseguindo cursar o diurno.

---

José do Calçado, São Roque do Canaã, Sooretama, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante e Vila Pavão.

<sup>39</sup> Gestão de Renato Casagrande (2011 a 2014).

A partir desse movimento de fechamento, iniciado em 2015, além de seu público histórico de jovens, adultos e idosos que não conseguiram prosseguir com seus estudos em função de diversos fatores, sobretudo questões socioeconômicas, a EJA da rede estadual passou a absorver adolescentes com 18 anos recém-completados que foram “empurrados” do ensino regular para a modalidade, seja para a correção de fluxo escolar, quando vinham do diurno, seja como única opção em função do trabalho, após completarem a idade de 18 anos, conforme trechos selecionados a seguir:

**Gestora 03:** Olha, depois que entrou o secretário Haroldo, ele fechou muita escola, muita escola, regular, no noturno. E aí, os próprios discentes, se eles tinham idade [18 anos], eles corriam pra EJA, que pra eles era melhor, né? Um ano e meio pra terminar logo. Aí, o problema era que quem não tinha 18 anos não podia ir e aí era uma doidera... Por exemplo, nós tínhamos, ainda, no Geraldo Costa Alves, onde eu trabalhava, a gente ainda tinha o Ensino Médio regular noturno; então, os discentes corriam tudo pra onde tinha escola.

**Gestora 02:** O fechamento das escolas no noturno veio em paralelo à implantação da Escola Viva. A gente via os alunos que não conseguiam mais se encaixar nas escolas... Houve um documento dizendo que aquele discente que tivesse mais de 17 anos, o próprio sistema ia breçar, ele não poderia ser matriculado no diurno. [...] O que foi o grande divisor de águas, a gente pode colocar, foi o ano de 2015, ano de implantação da Escola Viva, é o ano em que você começa a ter um desmantelamento, um **desmonte**. Mas um desmonte do Ensino Médio noturno e, posteriormente, o desmonte da EJA também.

Houve, assim, um processo de “expulsão” de estudantes, impossibilitados de cursar as escolas de tempo integral para fora da rede e a juvenilização (BRUNEL, 2004)<sup>40</sup> do público-alvo da EJA da rede estadual em função do desmonte do Ensino Médio noturno. Discentes trabalhadores que, a partir dos 16 anos, historicamente migram para o noturno, passaram a ter poucas opções de turmas regulares à noite. Optam por estar fora da escola e aguardar até os 18 anos, idade mínima para ingresso na EJA. Nesse caso, os que optam por retornar. Há os que permanecem na situação de expulsos do sistema escolar da rede estadual.

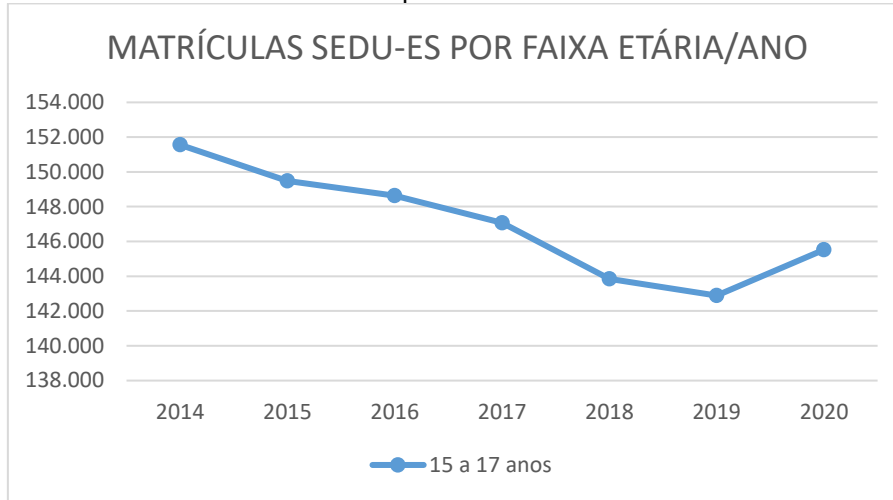
Analisando números disponíveis na Plataforma de Microdados Educacionais da Universidade Federal do Paraná, é possível verificar que o quantitativo de matrículas por faixa etária de 15 a 17 anos realizadas pela SEDU-ES, em todos os tipos de ofertas, teve redução significativa a partir do ano de 2015, passando de 151 mil (2014) para 149 mil (2015), 148 mil (2016), 147 mil (2017), 143 mil (2018) e 142

---

<sup>40</sup>Tendência verificada em outros estudos (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018; MACHADO; RODRIGUES, 2013).

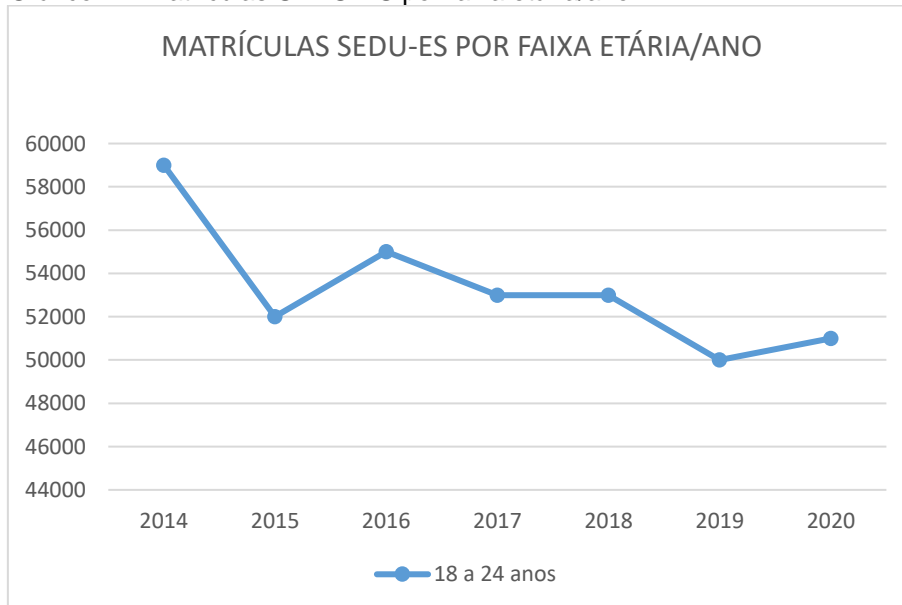
mil (2019), sendo ampliada apenas em 2020: 145 mil. Na faixa etária de 18 a 24 anos, o mesmo cenário: 59 mil (2014) para 52 mil (2015), 55 mil (2016), 53 mil (2017), 53 mil (2018), 50 mil (2019) e 51 mil (2020), conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Matrículas SEDU-ES por faixa etária/ano.



Fonte: Adaptado da Plataforma de Microdados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (2020).

Gráfico 2 – Matrículas SEDU-ES por faixa etária/ano.



Fonte: Adaptado da Plataforma de Microdados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (2020).

No mesmo período de tempo, o IBGE tem registrado um aumento dos estudantes fora da escola. Em 2019, quando Renato Casagrande assumiu, o IBGE

mostrou 100 mil estudantes nessa situação, com idades entre 15 e 17 anos, e 200 mil entre 15 e 29 anos (IBGE, 2020)<sup>41</sup>.

### **5.1.1 EJA Semipresencial e suas implicações para a formação de jovens e adultos trabalhadores**

Conforme apresentado no item anterior, os trechos das entrevistas confirmam que, de acordo com a filosofia neoliberal do governo estadual da época, o objetivo era utilizar o ensino a distância/semipresencial como forma de absorver o contingente do turno noturno e reduzir os custos com o ensino presencial ofertado à noite.

No relato das gestoras, é apontado que a parceria do Governo do Espírito Santo com a Fundação Cecierj se deu em condições ligadas a questões político-partidárias, uma vez que o governador carioca da época (Luiz Fernando Pezão), em 2016, era do mesmo partido que o ex-governador Paulo Hartung.

O convênio com a entidade<sup>42</sup>, que, de acordo com as gestoras, não envolvia diretamente pagamentos de quantias financeiras, previa, desde o início, a utilização de uma plataforma/Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a EJA Semipresencial, o que se frustrou na efetivação da política, uma vez que foi verificado que a plataforma não comportaria a quantidade de discentes matriculados nesse tipo de oferta em todo o Espírito Santo.

Outra questão para a não utilização da plataforma foi o fato de a EJA Semipresencial ter um formato semestral. O conteúdo da plataforma oferecida pela Cecierj, por sua vez, tinha formato por disciplinas, o que necessitaria de uma adaptação, não realizada pelo parceiro carioca.

Da mesma forma, não foi possível utilizar os fascículos impressos que foram cedidos como parte do convênio. Tais fascículos, por sua vez, não condiziam com a realidade do Espírito Santo e devem passar por uma reformulação, segundo relatos de gestoras que estão, no momento, na gerência da EJA SEDU-ES. Sendo

---

<sup>41</sup> Esse fato também é comprovado por falas de gestoras entrevistadas e notícias veiculadas em jornais capixabas, o que abordado no Capítulo 4.

<sup>42</sup> De acordo com o site da entidade, a Fundação Cecierj desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica, atingindo diretamente mais de 60 mil pessoas/ano residentes nos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, com a oferta de formação continuada de professores, pré-vestibular social e divulgação científica.

assim, os discentes da EJA Semipresencial se viram sem plataforma e sem fascículos ou apostilas sistematizadas e impressas para os estudos a distância, afetando, sobremaneira, a qualidade de ensino ofertado.

A solução encontrada foi cada professor(a) adaptar seu conteúdo e preparar um material para que o discente levasse para casa, o que contaria como presença.

Não havia, contudo, controle efetivo dessa prática, havendo relatos, nas entrevistas realizadas com gestoras, que alguns professores(as) disponibilizavam o material e outros, não. Da mesma forma, discentes que davam devolutivas e outros, não. Assim, os estudantes da EJA Semipresencial se viram num modelo EAD totalmente precário, conforme relatos a seguir:

**Gestora 02:** [...] No governo Paulo Hartung, o secretário Haroldo achava que a EJA não era uma modalidade necessária na rede. Podia até ser ofertada, não com a amplitude de quando ele entrou. A visão dele não era do direito à educação, era de um negócio, de custo-benefício. [...] O material da plataforma não vinha na forma de semestres, mas por disciplinas, e isso precisaria ser adaptado.

**Gestora 03:** [...] E ele falava ainda que toda EJA era digital, mas não era, ele não entendia o que era a EJA Semipresencial, pode ver que a EJA Semipresencial não tinha uma plataforma específica, tinha o currículo interativo, que o professor poderia entrar lá na plataforma, mas não era uma coisa que era especificamente pro discente, ele ia entrar se ele quisesse e você ia lá e tinha pouca coisa pra EJA, não tinha suporte. Então, não tinha muita opção, não, era o professor mesmo e o professor tinha que se virar [...].

Os relatos nos remetem às legislações que têm maior peso e que traçaram maior detalhamento sobre a interseção entre as duas modalidades EJA e EAD: a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, e o Parecer CNE/CEB n.º 6, aprovado em 7 de julho de 2010, fruto de construção coletiva em audiências públicas com a participação dos Fóruns de EJA do Brasil.

No artigo 9º, a Resolução é clara em estabelecer que os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, com o reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os incisos VIII e IX do artigo 9º, por sua vez, trazem mais detalhamentos:

VIII - aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e Internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

Por outra feita, inferimos que a decisão de implantar a EJA Semipresencial foi embasada em estudos de mestrado (MACEDO, 2014) e doutorado (MACEDO, 2015), respectivamente, sobre a evasão e a utilização da EAD na EJA estadual do Espírito Santo, especificamente no Ensino Médio, realizada por gestora da Secretaria, conforme abordado na revisão de literatura.

A gestora em questão foi convidada a se transferir de outro setor onde atuava na SEDU-ES para integrar a equipe da Gerência de EJA, como forma de iniciar as medidas necessárias para a transição da EJA Presencial para a Semipresencial. Esse fato confirma que os resultados obtidos nos dois estudos influenciaram a implantação da política pública.

Relatos das gestoras entrevistadas confirmam, ainda, que o horário de entrada às 18 horas, incompatível com a realidade dos discentes, foi o principal argumento para a implantação da modalidade em estudo, conforme trechos das entrevistas selecionados a seguir:

**Gestora 02:** [...] Antes da EJA Semipresencial, sabia que a EJA funcionava os cinco dias, sendo três aulas diárias, o que eu sei é o histórico que tinha lá. Eram três aulas de 60 minutos, então, o discente ele teria que entrar inicialmente, né, às 18 horas e, na verdade, ele não entrava às 18 horas, ele acabava entrando um pouco mais tarde, aí essa aula começava a ser contada por volta de 18h40, 18h50... [...] Essa foi uma das questões que ouvi pra gente estar colocando esse ensino no semipresencial, estar levando pro semipresencial [...].

**Gestora 03:** O discente tinha que estar 18h na escola, e, o discente da EJA, ele não consegue chegar 18h porque ele trabalha. Muitos não iam e ficavam reprovados por falta. [...] Para mim, as aulas deveriam ser de 19h às 22h, mas isso bate de frente com a organização curricular. Eu cansava de ir pra escola e ver menino trabalhando no caixa, como vai chegar na escola 18h? Não chega! [...] Quando mudou pra EJA Semipresencial, o horário de 18 horas foi mantido, [...] ficou uma incoerência, como você coloca uma aula presencial se o discente não está lá?

Diante desses depoimentos que demarcam uma das especificidades da EJA, que se volta para a classe trabalhadora e suas dificuldades de conciliar o trabalho com a escola, a solução encontrada pela gestão de Paulo Hartung (2015 a 2018) seria reduzir os dias de aula presencial como forma de incentivar os estudantes a continuar os estudos.

Outras possíveis causas da evasão ou expulsão dos discentes da EJA estadual da escola, por exemplo, além de questões socioeconômicas, como a dinâmica das aulas e o aumento do contingente dos discentes de 18 anos do Ensino Médio regular pelo fim do Ensino Médio noturno, o que poderia afastar os

mais velhos por conflitos geracionais, não foram investigadas a fundo. Dessa forma, a não permanência dos estudantes foi associada, sobretudo, ao horário de entrada às 18 horas.

Contraditoriamente, mesmo após a implantação da EJA Semipresencial, o horário de entrada continuou sendo o mesmo, 18 horas, levando a inferir que a intenção não era só combater as possíveis causas da evasão apontadas por Macedo (2014), mas, sim, reduzir os custos com a modalidade e o ensino noturno. Sinalização nesse sentido foi, por exemplo, a redução das aulas presenciais e, conseqüentemente, a redução da carga horária dos(as) professores(as), conforme apresentado.

Nos relatos das gestoras, o próprio noturno e a modalidade EJA ofertados nas escolas, presencial ou semipresencial, estavam em risco de extinção. Há, nas falas das gestoras, ainda, o fato do ex-governador Paulo Hartung e do ex-secretário Haroldo falarem abertamente que não tinham interesse em investir no turno noturno nem na EJA, conforme é apresentado no relato conclusivo a seguir:

**Gestora 03:** [...] Quando a equipe do Haroldo entrou, a gente disse que a EJA estava precisando de uma alteração, porque havia escola com quatro, cinco discentes, tinha que tomar uma providência. Haroldo, no início, deu o maior apoio porque ele queria fazer mudanças, só que na hora que viu que tinha que sair dinheiro, tinha que fazer isso, tinha que fazer aquilo, ele acabou dando preferência à Escola Viva, claro. Daí que surgiu a EJA Semipresencial, da preocupação com a evasão. Porque no presencial tinha que estar 18 horas na escola [...].

## 5.2 REFLEXÕES A PARTIR DA ESCUTA DOS DISCENTES: TRABALHADORES EM UMA SITUAÇÃO SOCIAL ADVERSA

Passemos ao contexto das análises e inferências a partir das entrevistas com discentes, com trechos selecionados, recortados e categorizados. É possível perceber que a realidade constatada nas salas de aulas da EJA Semipresencial SEDU-ES, que tem sido agravada pelo período pandêmico, encontra ressonância com o que os teóricos decoloniais Dussel (1993, 2004), Quijano (2005) e Mignolo (2017), algumas das principais bases teóricas deste trabalho, denunciam.

Vemos que a desapropriação de povos originários da América Latina ou de africanos escravizados é uma condição que vem se perpetuando por meio das novas gerações, excluídas de processos civilizatórios importantes, como a educação de qualidade, o acesso a bens culturais e ao universo da tecnologia da era digital e,



consequentemente, a postos de trabalhos mais bem qualificados. Essa é a realidade de boa parte dos países colonizados que hoje integram a América Latina, incluindo, nesse contexto, o Brasil.

Para Souza (2017), que revisita a obra de Raymundo Faoro, “Os Donos do Poder” (FAORO, 2012), as origens dos nossos problemas atuais não estão apenas nas mazelas herdadas de Portugal, nosso colonizador, que nos trouxe um legado de corrupção estatal, o que se integrou como parte de nossa cultura. Nossa principal chaga também é a herança dos quase 300 anos de escravidão. “Do escravismo nós herdamos o desprezo e o ódio covarde pelas classes populares, que tornaria impossível uma sociedade minimamente igualitária como a europeia” (SOUZA, 2017, p. 151).

Em conexão com a história do Brasil está a trajetória da educação, desde sempre negada às classes populares (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No contexto imperial, por exemplo, indígenas, escravizados africanos e a maioria das mulheres não eram considerados cidadãos de direitos, incluindo o direito à educação. Nesse caso, apenas homens provenientes das elites recebiam formação ofertada pelo governo imperial (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A responsabilidade sobre a educação do maior contingente, as massas populares, foi repassada do Império às províncias, que dispunham de poucos recursos para prover educação a um contingente bem mais expressivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O que não difere muito de nossa atual realidade, quando o governo federal vem reduzindo os recursos repassados a Estados e Municípios para investimentos na educação básica, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, enquanto a demanda potencial por escolarização continua pujante, segundo estatísticas mais recentes, o que será melhor exemplificado à frente. Diante desse cenário, não há outro resultado a não ser a exclusão educacional das classes populares.

Percebeu-se que essa exclusão continua, em pleno século XXI, com suas facetas nas salas de aula da EJA Semipresencial da rede estadual do Espírito Santo, ao observar os relatos de discentes, como o do Discente 01, autodeclarado negro, da escola pública, morador de uma comunidade periférica de Vitória, de maioria negra, ao relatar as dificuldades enfrentadas para estudar na EJA Semipresencial, o que foi agravado pela pandemia. Professores(as) também confirmam as precariedades do modelo de oferta:

**Discente 01:** [...] Passei uma dificuldade financeira enorme dentro de casa e acabou que fiquei sem Internet durante três meses, ou seja, foram três meses e meio que eu fiquei sem ter acesso ao estudo, sem ter acesso ao conhecimento e acabou que foram três meses que eu perdi nota, pois eu fui limitado. Porque eu tinha até o celular, mas eu não tinha a Internet dentro de casa. Porque durante a pandemia muita gente ficou sem emprego. A minha mãe ficou sem emprego. As pessoas que eu convivo na minha comunidade, muita gente desistiu de estudar. Me sinto desvalorizado como discente, me sinto desvalorizado como pessoa, me sinto desvalorizado como ser humano, porque gente de melhor condição financeira não passou por isso... Na minha opinião, não deveria ser tão desigual [...].

**Docente 07:** “[...] Nada mais importante do que a troca de experiência com o grupo. Quando começa no semipresencial, daqui a pouco, é mais um passo pra fazer totalmente a distância. Em 2001, antes do sistema semipresencial, eram quatro módulos, todo dia tinha aula, carga horária extensa. Tinha História todo dia, Geografia todo dia, Artes, Inglês, era bem estruturado. Ia balanceando, equilibrando, Inglês na primeira e na terceira etapa. Agora, é uma vergonha, é uma pena o que fazem com esses alunos do noturno. Não tem como recuperar o tempo perdido, mas tem como compensar o tempo perdido. Nessa modalidade semipresencial tem interferência direta com o filtro afetivo [...].

Como pode ser percebido no relato anterior, as condições socioeconômicas dos estudantes e as situações adversas que enfrentam desvelam sinais de um processo de desumanização que encaram, o que passa a ser agravado pela nova política pública. Sendo assim, “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

O que nos faz refletir acerca das motivações pelas quais eles retornam à escola e as condições de humanização/desumanização que estão envolvidas nesse processo de retorno, que, segundo Freire (1987), podem propiciar caminhos de uma educação para a libertação ou para a domesticação. No depoimento a seguir, é possível observar essa busca pela humanização, mesmo que não consciente:

**Discente 07:** [...] Depois eu me separei e senti a necessidade de voltar a estudar, **pois o estudo é a base de tudo na vida do ser humano**. Eu tinha parado no quinto ano. Eu parei, acho, que eu tinha uns vinte e poucos anos de idade. Aí, voltei agora de novo, porque senti a necessidade de continuar [...].

Diante desse contexto inicial, cabe, aqui, retomar o problema desta pesquisa, que sofreu reformulação ao longo do processo pandêmico: Como a EJA Semipresencial, política para a modalidade na rede estadual de 2016 a 2020 dentro de um contexto neoliberal, afetou a prática docente e o direito à educação de qualidade de discentes da classe trabalhadora, reduzindo as aulas presenciais de cinco para três dias, incluindo os agravamentos da pandemia de covid-19?

A primeira constatação que temos é que o trabalho ou a necessidade de sobrevivência é um dos principais motivos para a interrupção dos estudos dos discentes da EJA da rede estadual do Espírito Santo; no entanto, não o único.

A entrada no mercado de trabalho das classes populares ocorre, sobretudo, aos 16 anos, quando os adolescentes obtêm autorização legal para as atividades laborais e quando a escolha pela sobrevivência fala mais alto do que a escola, o que está em consonância com as estatísticas do IBGE, que apontam um crescimento de jovens fora da escola a partir dos 16 anos, conforme visto e apresentado ao longo deste trabalho.

Dessa forma, é parte da realidade socioeconômica do país para as classes populares que os adolescentes, a partir dos 15 anos, comecem a trabalhar. Deixam os bancos escolares por vagas em subempregos, que, em alguns casos, os mandam de volta para completar a escolaridade anos mais tarde, pois, mesmo que as funções sejam as mais simples, o Ensino Médio tem sido exigido como formação básica. Essa é uma relação dialética perversa em que o trabalho os retira da escola, mas, por outro lado, esse mesmo trabalho reivindica a escolaridade para que o emprego seja mantido.

Esses jovens integram a classe trabalhadora quando consideramos suas condições de vida e situação de pobreza. Abandonam a escola para “inserção em ocupações que dificilmente oportunizará uma ascensão econômica e social” (SILVA; LEHFELD, 2019, p. 8). Nessa circunstância, importa considerar o mundo do trabalho que esses jovens acessam no contexto da tendência, segundo Antunes e Alves (2004, p. 339), da:

crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Nesse contexto, as entrevistas com os discentes da EJA Semipresencial da SEDU-ES revelam sujeitos que enfrentam essa situação socioeconômica adversa. Para Arroyo (2017), há uma urgência em entender os caminhos-itinerários do público-alvo da EJA:

Estão nos pontos de ônibus repletos de passageiros em filas, ao entardecer – saindo de trabalhos precarizados em ‘bairros-bens’ – e, à noite, voltando para casa em bairros à margem da ‘civilização’. Ao se reunirem, aglutinam-

se em suas semelhanças: trabalhadores, mulheres, negros, pobres (ARROYO, 2017 *apud* ARRUDA; MARTINS, 2018, p. 482).

É importante, ainda, compreender quais são as identidades coletivas desse público, qual território socioespacial ocupa, uma vez que essas minorias precisam ser reconhecidas e precisam se reconhecer em sua “cartografia social”. Precisam verificar como ocupam esses espaços e terem atitude de resistência diante das injustiças sofridas.

Os educandos(as) de classes populares são vistos como mão de obra para trabalhos desqualificados, o que não requer uma educação de qualidade, mas apenas certificação da educação básica. Seria, então, a eterna manutenção da rala de “novos escravos”, segundo Souza (2017).

Os motivos para a interrupção dos estudos, conforme constatado na maioria dos relatos, estão associados à sobrevivência, conforme já apresentado aqui, mas também a outros fatores sociais, como a falta de apoio e a desestrutura familiar. No caso das mulheres, a gravidez precoce, também, é apontada como forma de afastamento dos bancos escolares:

**Discente 01:** [...] Fiquei dois anos afastado, me afastei com 16 anos, por problemas pessoais; a falta de alguém para me incentivar a continuar na escola. Quando alguém nos ensina, nos fala o porquê do estudo, se torna diferente, a pessoa se sente mais entusiasmada. Nesses dois anos, morava com uma família adotiva e acabou que essa família não me dava tanta atenção [...].

**Discente 04:** [...] Perdi dois anos. Completei 18 anos e, esse ano, resolvi retomar os estudos e me matriculei na EJA. Estava arrumando muitas atividades e não estava conseguindo estudar. Aí veio a ansiedade, o estresse e eu desisti. Também porque minha mãe engravidou e precisou viajar e não tinha ninguém para ficar com ela, aí eu tive de ir também [...].

**Discente 07:** [...] Eu fui mãe cedo, aos 17 anos. Tive o primeiro filho, o segundo e, quando eu decidi voltar, o pai dos meus filhos dizia que não, que não tinha necessidade de eu voltar a estudar, usava aquele termo que ‘seu diploma já estava aí’. Você tem que cuidar das crianças [...].

**Discente 09:** [...] O motivo de eu parar de estudar foi o trabalho, pai e mãe não tinham condições, entendeu? Tive que começar a trabalhar muito cedo de pedreiro. Deixei a escola com 18 para 19 anos. Na época, não deu pra transferir para a noite, porque chegava tarde e cansado [...].

Se a necessidade de trabalhar e as condições sociais adversas são uma realidade que esses discentes já conhecem desde a adolescência, os estudos semipresenciais são aprovados com o argumento de flexibilizar os espaços-tempos. É possível notar que os estudantes trabalhadores preferem os três dias de estudo na

semana em função do cansaço que sentem em conciliar as atividades laborais com a escolarização durante os cinco dias da semana.

Assim, em função de toda uma problemática social e das condições precárias de vida, boa parte dos educandos(as) da EJA Semipresencial aprova os estudos semipresenciais e aponta, inclusive, a modalidade EAD como forma de incentivar a prosseguir e concluir os estudos.

**Discente 01:** [...] Quando retornei no período da noite, era um pouco puxado porque o período da noite é quando a gente descansa. Foi puxado porque trabalhava durante o dia. Saía às 22 horas da escola para acordar cedo, sentia meu corpo muito exausto. O semipresencial, de certa forma, me estimula a voltar a estudar porque me viabiliza maior descanso [...].

**Discente 06:** Eu acho que ajuda, sim, porque, pelo menos, fica dois dias mais tranquilos... dá pra gente descansar um pouquinho. Para quem tem filho também ajuda muito. Tenho dois filhos e tenho rotina de mãe, dona de casa; é pesada [...].

Essa percepção de que os estudos semipresenciais, reduzindo o tempo de deslocamento às unidades escolares, auxilia os estudantes trabalhadores já foi constatada em outros estudos relacionados aos Centro de Estudos Supletivos.

Para Farias (2015), estudantes consideram que os cursos semipresenciais respeitam seus tempos e rotina de trabalhadores. Muitos deles, inclusive, avaliam positivamente, “admitindo que são fundamentais para que possam continuar estudando (94%), negando o entendimento de que a mera função desses cursos é a certificação (92%)” (FARIAS, 2015, p. 194).

Já David (2019) aponta que a EJA vem se pautando em ofertas nas formas não presenciais, que, geralmente, possuem como foco principal a certificação, e não a educação. Reconhece, porém, que as formas de oferta são até necessárias e devem ser mantidas sob pena de se negar qualquer possibilidade educativa e de certificação a indivíduos que não possam se fazer presentes na escola, dentro da perspectiva do direito à educação, desde que com a qualidade necessária e que não sejam oferta única.

Ao passo que os estudantes reconhecem que a EJA Semipresencial auxilia quem trabalha e precisa conciliar rotinas pesadas, há também a percepção de que não há tempo suficiente para uma efetiva qualidade de ensino.

A redução do tempo em sala de aula, sem que houvesse preparo e suporte tecnológico para os estudos a distância, e, somada a isso, a ausência de material didático impresso, reduziram, nos relatos dos próprios estudantes, suas

oportunidades de aprendizado. Tudo isso foi agravado, exponencialmente, pelo período pandêmico.

Os que desejam fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, não se sentem preparados, lembrando que, com a redução das vagas do Ensino Médio regular noturno, a EJA Semipresencial se tornou uma opção para jovens trabalhadores concluírem o Ensino Médio. Boa parte deseja prosseguir para o Ensino Superior, mas, para isso, precisa encarar avaliações em massa, como o Enem, em que concorrem com demais estudantes, incluindo os de instituições privadas de ensino.

Há também aqueles que enxergam os concursos públicos como uma boa oportunidade de emprego, mas também se veem despreparados. Nesse caso, concordam que a oferta presencial traz mais vantagens e se sentem prejudicados nesse aspecto.

Dessa forma, apesar disso, reconhecem que o tempo reduzido de contato presencial com os docentes prejudica uma aprendizagem efetiva, discentes da EJA Semipresencial expõem suas preocupações em relação à qualidade de ensino, que ficou comprometida: “**Discente 05:** [...] tá faltando conteúdo, conhecimento. Porque, querendo ou não, com a pandemia, estudando no celular, acabou que o tempo passou e ficamos sem saber de nada [...]”. Relato que está de acordo com outros depoimentos:

**Discente 01:** [...] Como geralmente o estudo EJA é algo muito superficial, acaba que você não consegue a profundidade de determinados temas. Quando a gente tem mais tempo para isso, é mais fácil adquirir esse conhecimento... Se eu fosse fazer o Enem me baseando só no estudo que a escola me dá, eu não iria me sair bem na prova. Três vezes na semana e ainda com o revezamento devido à pandemia, se torna quase impossível [...].

**Discente 10:** [...] Na verdade, você conclui os seus estudos, mas se for entrar numa empresa que te exige mais coisas... Um exemplo, se quiser entrar na Polícia Militar, hoje, com os gabaritos que eles têm, com as regras do concurso, hoje, com certeza, a gente não estaria preparado. Talvez, como a gente ficou muito tempo fora da escola, na nossa situação, talvez mesmo que fosse cinco dias da semana, nós ainda teríamos dificuldade. A gente consegue a certificação, o papel, mas aquilo que você quiser, você vai conseguir através do seu esforço lá fora, vamos assim dizer [...].

Vale ressaltar que, dentro de uma lógica neoliberal de educação focada em resultados, em índices educacionais, em domínio de competências/habilidades e de uma concepção “conteudista” (ARROYO, 2011), o público-alvo da EJA estará sempre em desvantagens nas disputas postas. Na prática, esse sistema está estabelecido

pela ordem capitalista para impedir a mobilidade social e perpetuar as desigualdades, assim como denunciam os pensadores da historiografia brasileira (SOUZA, 2017).

Discentes de instituições privadas da educação básica são, desde as séries iniciais, treinados para os exames, obtendo, assim, maior êxito, enquanto estudantes da EJA, por suas condições socioeconômicas, se veem excluídos.

Para Bourdieu e Passeron (1998), as unidades escolares reproduzem estruturas sociais e as estudantes e os estudantes são julgados pelo conhecimento que trazem de casa, o que chamam de capital cultural. Nesse aspecto, discentes das camadas superiores conseguem responder melhor às expectativas do sistema. De outra feita, os(as) educandos(as) mais pobres estão em eterna desvantagem. Nesse contexto, a avaliação escolar funciona como um julgamento moral e estético, além de exercer uma triagem social, que mantém a lógica da exclusão. Nesse processo, quando deseja ingressar no Ensino Superior, esse público está ainda em maior desvantagem.

Diante dessas análises, se os estudantes da EJA Semipresencial aprovam o modelo por considerarem que ajuda a conciliar o tempo dos estudos com o trabalho, o que merece ser considerado numa formulação de política, por outro lado, quando perguntados, como vimos, sobre a questão do aprendizado e qualidade do curso, revelam que suas expectativas não são atendidas. E apontam para essa perda de qualidade, sobretudo questões ligadas ao conteúdo.

Há que se refletir, no entanto, que a modalidade EJA, de acordo com suas diretrizes históricas, busca uma matriz curricular que esteja conectada a uma formação de qualidade dos sujeitos e não alinhada a um modelo que busca treinamento de discentes, unicamente e exclusivamente, para avaliações externa e de massa, dentro da lógica neoliberal.

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), por exemplo, estabeleceu os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade. O princípio da equidade enfoca a distribuição dos componentes curriculares da EJA nos diferentes níveis de ensino por meio da oferta das mesmas disciplinas curriculares da Educação Básica.

Esses princípios, no entanto, estão sob ataque, uma vez que a legislação do governo Bolsonaro realizou o alinhamento da EJA à BNCC. A SEDU-ES, por sua vez, já havia sinalizado para esse alinhamento, em janeiro do mesmo ano, ao apresentar

novas diretrizes para a modalidade nas escolas estaduais para o ano de 2021<sup>43</sup>. Diante desse histórico, é possível notar que o Espírito Santo se antecipa, mais uma vez, ao cenário nacional em relação às políticas neoliberais na Educação, incluindo a modalidade EJA.

Diante dessas análises, questões demandam ser problematizadas em parceria com os sujeitos, pela mediação do diálogo, com vistas a uma compreensão mais crítica da exclusão da qual são vítimas, o que pode abrir caminhos para práticas que, sem negar a importância dos conteúdos, reafirmem a opção política por uma educação humanizadora e por uma formação que emancipe (FREIRE, 1987).

### 5.3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EJA SEMIPRESENCIAL: QUE APRENDIZADO E QUAL EDUCAÇÃO?

Os questionamentos dos estudantes relacionados à qualidade do ensino, dentre outras questões, encontram confluência no que os(as) professores(as) explicitaram nas entrevistas. Os docentes reafirmam que não apenas o conteúdo ficou reduzido, mas o contato com os estudantes.

Os(as) professores(as) que acompanharam a transição e atuaram nas duas modalidades (presencial e semipresencial) e também os(as) que já entraram na modalidade semipresencial, citaram um precioso tempo perdido, tanto para alimentar reciprocamente a relação entre discentes e docentes quanto para ministrar os conteúdos propostos com a qualidade necessária e para a formulação de projetos complementares.

Das 25 horas semanais para estudos presenciais, restaram apenas 12. Nas demais horas, que estariam destinadas aos estudos a distância, não há qualquer contato entre discentes e docentes, ou entre discentes e tutores, para tirar dúvidas ou ministrar novos conteúdos, uma vez que, como já dito, os discentes nunca tiveram acesso à plataforma on-line para os estudos a distância ou a um ambiente virtual de aprendizagem.

---

<sup>43</sup>Diretrizes Pedagógicas e Operacionais – Educação de Jovens e Adultos Educação Escolar na Socioeducação (janeiro de 2021). A EJA Semipresencial já havia sido extinta, de 11 de dezembro de 2020, pela Portaria 150-R.



Cordoval e Lancillotti (2018) revelam que a EAD tende a precarizar a formação dos estudantes quando se fundamenta apenas na autonomia e minimiza a atividade docente. Para Wolfsohn (2018), uma das fragilidades no oferecimento da EJA/EAD é a garantia de que todos terão assegurado o direito de acesso ao ambiente virtual fora da escola. Como essa característica ainda não é garantida, a presença em ambiente físico se torna premissa para todas as possibilidades que poderiam vir a acontecer.

Dessa forma, ainda na avaliação de docentes que perduram no horário, a mudança de regime não apresentou vantagens, reduzindo o tempo de contato entre professores(as) e estudantes e afetando a qualidade do ensino: “**Docente 09 (Inglês):** [...] Os alunos do noturno estudam menos que os do matutino e vespertino. Hoje, na EJA Semipresencial, a gente mal se conhece, com aula uma vez por semana, isso se o aluno não faltar [...]”.

**Docente 10 (Biologia):** [...] Depois do ensino semipresencial, perdeu-se o tempo em que o professor podia apoiar mais os discentes. Eles tinham mais oportunidades de tirar dúvidas, as aulas eram mais diversificadas, era possível dar atividades práticas. Agora, tudo enxugado. Antes, eu sabia os nomes de todos os meus discentes, tenho facilidade de gravar. Agora, não consigo mais gravar. Como os discentes de EJA são mais adultos era possível conversar de igual pra igual, conhecia melhor o contexto de vida deles. Era possível dar orientações. A gente trabalhava o conteúdo, mas também trabalhava com a autoestima dos estudantes [...].

**Docente 05:** [...] Então, eu acho que essa relação professor-aluno ficou muito mais difícil. Não tem uma plataforma de ensino a distância... Por exemplo... A não ser que o professor queira criar um grupo, um e-mail on-line e mandar essas atividades, ele também pode criar... não tem material didático, o professor indica as fontes.... Não, não tem livros pra EJA... Os conteúdos são todos selecionados, o professor vai dando as fontes onde eles vão pesquisar [...].

Quando passamos a analisar o contexto e a problemática vivenciada pelas professoras e professores, notamos que a categoria profissional também se encontra em situação de opressão e desumanização, processo que vem sendo intensificado ao longo dos anos.

Para Tedesco (TEDESCO, 1995, p. 121), é preciso reconhecer que

[...] Embora haja diferenças significativas entre os países, é preciso reconhecer que nas últimas décadas ocorreu um ‘processo claro de deteriorização das condições de trabalho e de profissionalismo dos docentes, particularmente intenso nos países em desenvolvimento afetados pelas políticas de ajuste estrutural’.

Por outro lado, os processos de descentralização da gestão educacional foram motivados, em muitos casos, pelo desejo de romper a unidade sindical ou diminuir o

gasto com educação, e não de melhorar a qualidade, a eficiência ou democratização. “Em contextos desse tipo, não é de surpreender que os docentes adotem uma atitude cética ou de resistência ativa às novas estratégias de mudanças” (TEDESCO, 1995, p. 121-122).

Os docentes apontam nas entrevistas que a relação pedagógica é comprometida em função do tempo reduzido de aulas presenciais, além da falta de materiais para a mediação entre docentes e discentes. Ainda, falta de capacitação para atuar na EJA Semipresencial, conforme sugere o Parecer CEB n.º 06/2010. A problemática é indicada nos trechos a seguir: “**Docente 05:** “[...] O Estado também não prepara professor pra trabalhar com EJA. Desde 2000 que venho mesclando esse trabalho da EJA e eu nunca fui preparada. Eu fui fazer especialização na área por minha iniciativa [...]”; e “**Docente 07:** “[...] O pedagógico do noturno nunca me passou uma formação de Língua Portuguesa. Inclusive, eu sinto falta disso para o vespertino também... Como professora de Língua Portuguesa, eu participei de poucas formações pelo Estado... Durante a mudança do sistema também não houve [...]”.

Além da forma antidemocrática como foi implementada, trazendo prejuízos para a aprendizagem dos estudantes por reduzir o tempo presencial em sala sem aparato tecnológico ou material didático adequado aos estudos a distância, afetando a qualidade de ensino ofertada, a EJA Semipresencial causou, sobretudo, a precarização do trabalho docente.

Os docentes tiveram redução de carga horária e não recebem pelo tempo de aula não presencial. Foram citados ainda o excesso de planejamentos, as recuperações para todas as atividades avaliativas e o grande contingente de correção das atividades ministradas para as aulas a distância.

Houve relatos do aumento do trabalho realizado em casa pelos(as) professores(as), sem a justa compensação remuneratória. Na prática, os docentes só recebiam pelas 12 horas presenciais e seus respectivos períodos de planejamento na unidade escolar. Toda essa problemática foi aprofundada pela pandemia.

**Docente 02:** “[...] Acabou que em Inglês eu trabalho mais. Por quê? Porque me pagam pra dar uma aula presencial, agora a semipresencial eles não me pagaram e não me pagam. E eu tinha que dar conta da semipresencial, corrigir, elaborar atividade para eles fazerem em casa, e eu não recebia, trabalhava de graça [...]”.

**Docente 03:** “[...] Bastante trabalho domiciliar. A quantidade de planejamento, em média, representa  $\frac{1}{4}$  da carga. E tem sido voltado para burocracia. Contudo, durante o período híbrido/remoto, o trabalho tem sido maior que as horas de PL [...]”.

**Docente 07:** [...] Com certeza aumentou. A SEDU não pensa no lado humano do professor, como eu disse para você, nesse lado psicológico, que precisa ter para poder incentivar o aluno, para poder fortalecer o aluno. Muitas vezes, eu me sinto esgotada por conta de muitas coisas que eu não me sentia esgotada antes da pandemia. Atendendo pais e mães, no caso do diurno. Atendendo os discentes. Discente que não sabia acessar o sistema que a SEDU havia proposto, né... do Google Classroom, do escolar... então, nós trabalhamos muito além da nossa carga horária [...].

Ao mesmo tempo, é possível notar que, além das condições adversas da vida, ligadas a situações de desigualdade social, há ainda a desumanização e opressão causadas pela política educacional implantada pela SEDU-ES, a própria EJA Semipresencial, o que atinge tanto discentes quanto docentes.

Um dos maiores exemplos disso foi a forma antidialógica de implementação dessa política. Uma atitude unilateral, que coincide com a história brasileira de autoritarismos e desmandos em relação às classes populares. Segundo Freire (1967):

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum. Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito antidemocrático da política da Corte.

Esse fato é interpretado pela comunidade escolar como um processo de exclusão e desvalorização, deixando professores(as) e estudantes à parte de decisões que afetam diretamente seus cotidianos, conforme os relatos a seguir:

**Docente 01:** [...] A dificuldade que a gente percebe na educação é quando se faz um projeto e não é feito um estudo. Qual é a população mais interessada? A comunidade estudantil. O que deveria ter sido feito? Vir aqui, pesquisar com os estudantes... Por que de segunda a sexta? Mas não foi feito e teve prejuízo, sim! [...].

**Docente 05:** [...] Simplesmente recebemos o comunicado que vai trabalhar dessa maneira, que vai ser assim, mas a gente não é preparada. Geralmente, as mudanças acontecem de dezembro pra janeiro. E aí começa o ano e a gente já chega na escola com essa EJA, com essa notícia aí, que mudou. Só chegam as portarias, chega tudo escrito e tem que seguir aquilo ali e pronto. Não houve nenhum questionário para saber a opinião dos professores, nenhuma pesquisa antes de implantar o semipresencial [...].

**Docente 07:** [...] Ninguém na SEDU chega para o professor, para quem está lá no chão da escola, e pergunta o que ele acha daquilo. Então, a gente sempre recebe tudo pronto e, muitas vezes, goela abaixo. Muitas vezes, a gente descobre as coisas até pelos jornais. Ficamos sabendo junto com o restante da população e ninguém pergunta nossa opinião, sabe? São decisões de cima para baixo mesmo. Não é democrático [...].

**Discente 01:** [...] Em momento nenhum eles consultaram a gente, em momento nenhum eles perguntaram qual era nossa opinião a respeito disso e, em momento nenhum, eles perguntaram se isso iria dificultar ou isso iria nos ajudar. Então, eles tomaram a atitude de pulso próprio [...].

Diante do exposto, a maioria dos discentes e professores(as) entrevistados(as) aprova o fim da política:

**Docente 01:** [...] Prefiro totalmente presencial. Na hora que eu substituo o professor presencial, eu prejudico o aprendizado do aluno. Você responder sozinho é mais complicado, mas ter um professor presencial discutindo sobre o tema é outra coisa. Eu acredito que deve prejudicar, o impacto foi grande. Se tratando de EJA, que já são cada seis meses correspondendo a um ano, deveria ser totalmente presencial [...].

**Docente 02:** [...] É melhor presencial, com certeza. Porque a maioria dos discentes trabalha o dia todo, então, vai levar negócio de escola pra casa? Não! Eles vão fazer aqui, entendeu? [...] O semipresencial prejudicou o direito a uma educação de qualidade, sim, com certeza! Prejudicou no conteúdo, na participação, no aproveitamento deles mesmo, entendeu? [...].

**Docente 05:** [...] É melhor de segunda a sexta, fazer melhor, como sempre fizemos, não essa coisa rápida... No geral, os discentes da EJA, pelo tempo fora de sala de aula, eles têm que ter um direcionamento, então, tem que ser dado pelo professor. Não existe interesse em melhorar a qualidade do ensino, pois os alunos da EJA são um público que é excluído. Para eles, são alunos que não aprendem, que não vão à escola direito, que não estudaram na hora certa. Essas coisas assim que a gente escuta. A gente percebe. Se acabar a EJA não vai fazer falta. O negócio é ter braço pra trabalhar aí [...].

**Discente 07:** [...]. Três dias não é suficiente para um discente que tem tempo perdido conseguir se qualificar, porque o que vale é o conhecimento. Não é conseguir meu certificado de Ensino Médio, mas é o conhecimento! O que esses discentes vão levar de conhecimento quando eles estiverem lá fora? [...] além do conhecimento que a gente leva para a vida toda, nos ensinam a exigir nossos direitos, exercer nossa cidadania [...].

#### 5.4 O QUE PENSAM OS SUJEITOS SOBRE A EJA SEMIPRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19?

A categoria “pandemia” é um caso à parte nas entrevistas realizadas pelos reflexos que causou nos processos de ensino-aprendizagem e também por impactar, sobremaneira, as rotinas das escolas, que precisaram se adequar às restrições para evitar as aglomerações.

A principal medida foi a interrupção do modelo presencial de aulas e a adoção de aulas remotas. Dessa forma, a partir de março de 2020, todo o modelo de EJA ofertado à noite nas escolas estaduais, que já vinha da experiência semipresencial desde 2017, foi forçado a se tornar, inesperadamente, a distância, assim como ocorreu em toda a educação no país.

O tipo de oferta já vinha de um histórico de negações de direitos por ter sido implantado de forma precária, causando redução do tempo em sala de aula, impactando as relações entre docentes e discentes, causando a redução dos conteúdos ministrados, comprometendo, assim, a qualidade do ensino ofertado, conforme já apresentado.

O que se percebe, a partir da pandemia, é que a exclusão digital e tecnológica dos estudantes de classes populares impediu, ainda mais, as suas possibilidades de aprendizagem, tendo reflexos ainda no processo de expulsão desses discentes da rede estadual de ensino. Sendo assim, no decorrer de um ano e quatro meses, a realidade da EJA ofertada pela SEDU-ES na modalidade semipresencial, que passou a ser totalmente a distância, foi de um cenário caótico.

Conforme apresentado, o estudo que serviu de base para implantar a EJA Semipresencial (MACEDO, 2014) enfatiza a evasão na modalidade, contudo, mesmo após a implantação da nova oferta, essa persiste, e é agravada durante o período da pandemia em curso. Assim, uma problemática a ser enfrentada pela atual gestão é a relação entre a demanda potencial para a EJA em contraponto à redução de matrículas. Essa demanda para a EJA sempre existiu no contexto brasileiro, diante das estatísticas de capixabas e brasileiros sem escolarização completa, que já eram pujantes antes mesmo da pandemia.

Dados divulgados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua do IBGE, com informações coletadas em 2019, alertam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 5,3% no Espírito Santo.

A taxa aumenta com a idade, atingindo 17,8% entre as pessoas de 60 anos ou mais. Em números absolutos, significa dizer que, em 2019, havia 170 mil pessoas a partir de 15 anos de idade analfabetas, sendo 108 mil a partir de 60 anos no território capixaba. Por sua vez, estatísticas mais recentes de Santos e Albuquerque (2021), em seus estudos com base no IBGE/PNAD-C, destacam na série histórica 2012-2021 que, apesar da redução, os índices de analfabetismo no Brasil persistem em 2021. Em torno de 9.893.636 (5,4%) de pessoas não sabem ler e escrever.

Ainda segundo dados da PNAD (2020), no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o Ensino Médio – havia mantido uma trajetória de crescimento, alcançando 48,8% em 2019 (47,6%, no Espírito Santo). Portanto, mais

da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil e no Espírito Santo não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019.

Na contramão desse movimento de exclusão e da demanda potencial para a escolarização de jovens e adultos, há uma refração de matrículas, agravada pela situação pandêmica.

Pelo perfil de seus estudantes, jovens e adultos trabalhadores, que tiveram que lutar por sua sobrevivência no período pandêmico, além do quadro de um ensino semipresencial implantado sem a estrutura necessária, a EJA estadual do Espírito Santo encontra bancos vazios no período de retorno às aulas presenciais, a partir de julho de 2021.

No retorno às aulas, a partir de julho de 2021, foi possível perceber o impacto das aulas remotas nesse tipo de oferta da EJA da rede estadual, marcado pelo não retorno de muitos discentes. Salas vazias ou com poucos estudantes foram perceptíveis nas visitas às unidades de ensino.

Indicativo desse esvaziamento foi o fato de que, das três escolas visitadas para a realização das entrevistas com docentes e discentes, duas não acharam necessário implementar o revezamento, uma vez que o número de estudantes no retorno às aulas presenciais havia sido pequeno, sendo possível manter o distanciamento social.

Dados sobre a desistência dos discentes da EJA durante a pandemia começam a ser contabilizados. Na modalidade ofertada pela rede estadual, o total de matrículas no ano de 2021<sup>44</sup>, incluindo para Ensino Fundamental e Médio, teve uma redução impressionante em comparação a 2020, de 38.003 para 23.676, encolhimento de 37,69%. De acordo com os dados da SEDU-ES, obtidos por meio do Fórum de EJA-ES em solicitação à Ouvidoria do órgão, a desistência dos discentes ocorreu durante o ano letivo. Em 5 de abril de 2021, havia 31.336 matrículas, que foram sendo reduzidas até dezembro para 23.676.

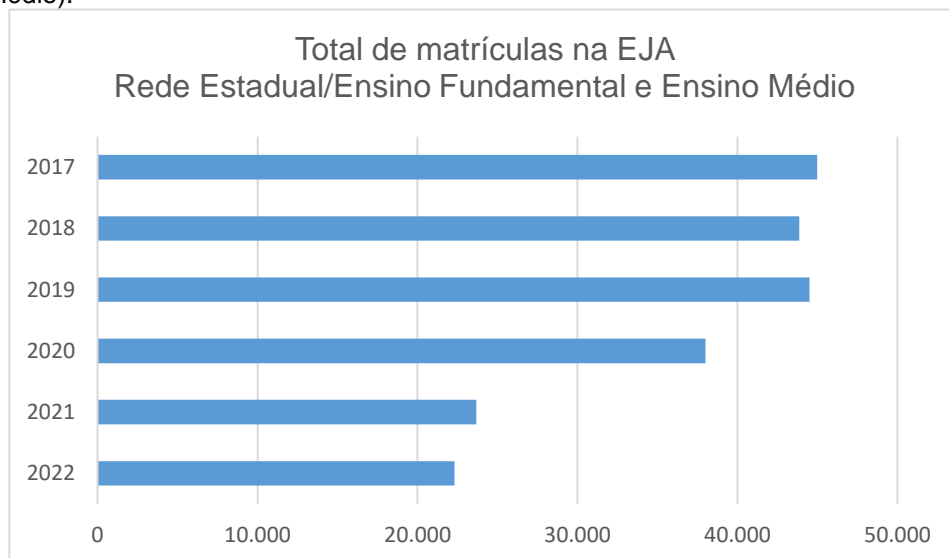
Em 2019, antes do início da pandemia, tínhamos 44.495 matrículas. Em 2020, esse quantitativo caiu para 38.003 e, em 2021, para 23.676, conforme citado. Já nos anos de 2017 e 2018 as matrículas foram respectivamente de: 44.977, 43.856 e 44.856. Dados mais recentes divulgados pela SEDU-ES em seu site oficial, indicam que, neste ano de 2022, o quantitativo de matrículas para a EJA da rede estadual,

---

<sup>44</sup> Os dados foram contabilizados ao final do ano letivo, em dezembro de 2021.

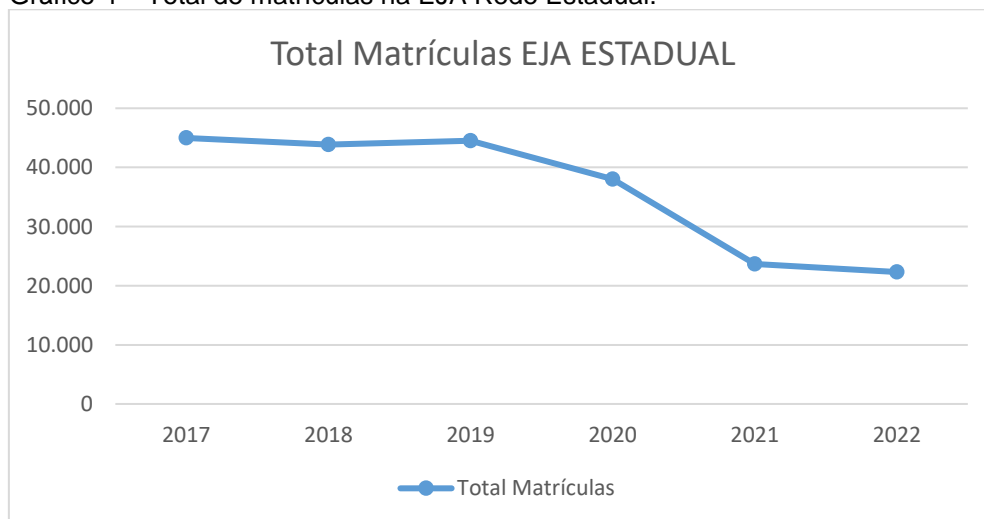
incluindo Ensino Fundamental e Ensino Médio foi de 22.313, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio).



Fonte: Subgerência de Estatística, compilado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (2021, 2022).

Gráfico 4 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual.



Fonte: Subgerência de Estatística, compilado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (2021, 2022).

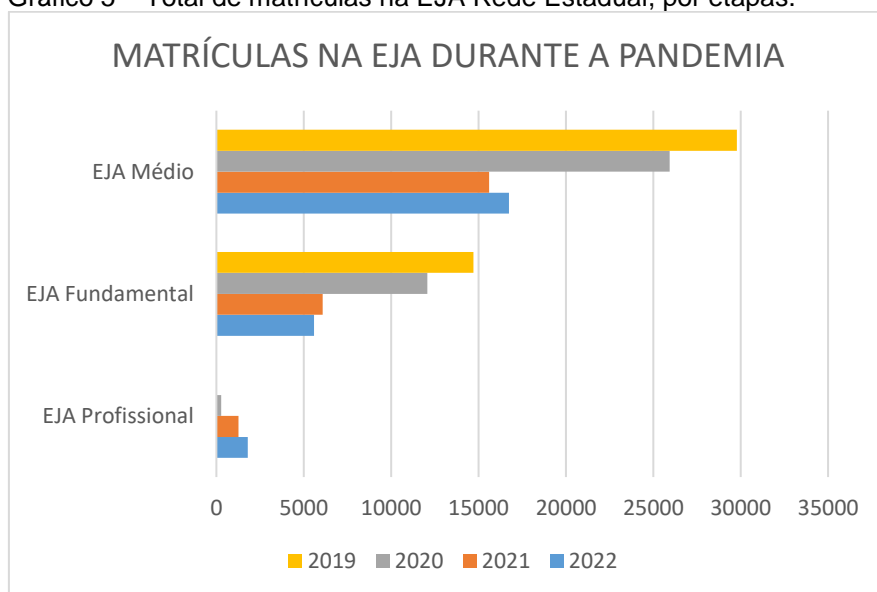
Um outro ponto fora da curva, por sua vez, é a EJA Profissionalizante<sup>45</sup>, oferta criada pela equipe do governador Renato Casagrande (PSB). Em 2020, no primeiro

<sup>45</sup> Segundo o site oficial da Secretaria, “a intenção é ampliar a oferta de cursos profissionalizantes na modalidade EJA, nos próximos anos, priorizando as escolas localizadas nos bairros do Programa Estado Presente, do Governo do Estado” (CAMATA, 2020). Os cursos têm duração de dois anos e meio, com três aulas por dia e uma hora de duração cada, de segunda a sexta-feira. No final de

ano de implantação de forma piloto, foram 284 matrículas, que, em 2021, após ampla publicidade, foram ampliadas para 1.268, ao final do ano. No entanto, pouco tempo antes, em agosto de 2021, eram 1.553 matrículas, que foram caindo ao longo dos demais meses, chegando ao quantitativo de 1.268 em dezembro, ou seja, também foi verificada redução no ano de 2021.

Já neste ano de 2022, o quantitativo de matrículas divulgado pela SEDU-ES para a EJA Profissionalizante é de 1.803 dados referentes ao mês de março, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Total de matrículas na EJA Rede Estadual, por etapas.



Fonte: Subgerência de Estatística, compilado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (2021-2022).

Como visto, um dos reflexos mais visíveis da pandemia nas escolas tem sido a evasão, mas não apenas isso, pois integram um contexto maior e global. Para Santos (2020), a pandemia integra um cenário crítico, que é imposto por políticas do neoliberalismo. Nas palavras do sociólogo português, “a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários” (SANTOS, 2020, p. 66). Conforme temos visto ao longo deste trabalho, desde 2018, no Brasil, são realizados cortes em áreas essenciais, como saúde e educação.

---

2019, matrículas foram abertas para os cursos de Cuidador de Idosos, Administração, Cooperativismo, Condomínio e Logística, com vagas ofertadas em 2020 e 2021.



Na prática, o cenário de crise objetiva dar legitimidade à desigualdade social que é fruto da própria lógica do capitalismo. Para Santos (2020), essa lógica, cujas raízes estão no colonialismo, precisa ser revista. “A pandemia é perigosa principalmente num cenário de falta de serviços de saúde pública para todos, na égide de uma sociologia das ausências” (SANTOS, 2020, p. 8).

A quarentena foi necessária em alguns períodos da pandemia como forma de evitar o colapso do setor de saúde pública e trouxe muitas dificuldades para os trabalhadores, sobretudo os do mercado informal, autônomos, também para os moradores em situação de rua e, em geral, para as classes populares.

Essa percepção atual e recente do pensador português encontra respaldo nos relatos das(os) estudantes sobre como foi ser discente da EJA na rede estadual durante a pandemia. As entrevistas revelam que a situação socioeconômica desse período interferiu diretamente nos estudos.

Muitos estudantes se viram desempregados e com a necessidade de buscar alternativas de renda durante a crise sanitária. Um dos trabalhos disponíveis, no novo cenário pandêmico, foi o de entregas, o *delivery*, especialmente no período noturno, quando ocorrem as aulas da EJA. Com o retorno das aulas presenciais, discentes trabalhadores não puderam retornar, uma vez que a nova atividade conflitava com o horário das aulas, mesmo que semipresenciais, o que contribuiu para ampliar as estatísticas mais atuais de evasão, apresentadas no capítulo anterior. Essa conjuntura aparece nos trechos das entrevistas:

**Docente 01:** [...] Foi bem difícil atuar na EJA durante a pandemia porque a gente tem que ver aonde a gente está, qual é o público-alvo. A gente está aqui, quase no centro de Vitória, mas nosso público é periférico. Teve discente que ficou desempregado, discente que morava por aqui e teve que mudar pra Nova Almeida, na Serra, porque tem casa lá, ficou desempregado e não teve como pagar aluguel em Vitória. Teve que voltar pra casa [...].

**Docente 08:** [...] alunos viram na pandemia a possibilidade de aumentar a renda. Alguns viraram motoboys, trabalharam em lanchonete à noite para entrega... Aí não tinham como ter acesso, era complicado pela correria deles. Agora, no retorno presencial, a gente percebeu que deu uma reduzida muito grande. No início de 2020, a sala estava cheia. Hoje, na minha sala, tem no máximo 13 discentes. Ano passado, tinha quase 40 [...].

**Docente 07:** [...] Tem sido muito difícil. Nós precisamos motivar os discentes a não desistir de estudar. Então, a gente precisa trabalhar muito o nosso psicológico para poder ter discernimento, poder ter sabedoria com relação ao psicológico do aluno também. Tivemos discentes que pararam de estudar porque o único emprego que eles arrumaram foi à noite, justamente no horário da aula. Então, com relação a isso, a gente não tinha como falar assim: ‘olha, você vai ter que largar seu emprego’. Isso eu não faço. Eu só incentivo quando sei que ele consegue trabalhar durante o dia e vir para a

aula à noite.... Porque a grande maioria dos nossos discentes trabalha com *delivery*. E o horário da noite é o que mais vende [...].

**Docente 06:** [...] A evasão foi muito maior. Já ocorre a evasão na EJA normalmente, mas, com a pandemia, devido ao fato dessa questão do acesso, alguns discentes ficam nervosos porque não estão conseguindo acessar por conta própria. Acho que afeta muito o psicológico e a gente teve uma evasão muito grande. A busca ativa é a partir daqueles que não estavam acessando, ligar, só que às vezes o telefone não atendia ou já trocou de número e não informou à escola. Muitos, quando retornaram, contavam... 'Ah, fulano não tá vindo porque tá trabalhando ou porque o esposo perdeu o emprego e está tendo que sustentar a casa'. Então, a questão socioeconômica acho que foi o que mais afetou na verdade em todas as áreas. É porque alguns serviços autônomos eles são à noite, né? Motoboy, garçons... Então, muitos discentes conseguiram empregos nessas áreas e deixaram a escola [...].

Para Boaventura Santos, a pandemia foi capaz de mostrar as rachaduras do sistema capitalista, que pouco se preocupa com a equidade da sociedade. Na ótica de Boaventura, “só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais consciente e humilde no planeta que habita” (SANTOS, 2020, p. 66).

Nesse sentido, o que a pandemia ou o vírus ensina ou poderia ensinar é que a humanidade deveria buscar novos rumos.

A dificuldade vivenciada pelos discentes da EJA para frequentar as aulas remotas é, sobretudo, reflexo do cenário de exclusão digital, uma vez que o acesso à Internet continua desigual no país, realidade que, de fato, é anterior à pandemia. A maioria absoluta dos discentes utilizou o celular como ferramenta tecnológica para as aulas remotas por não disporem de computadores, incluindo laptops, tabletes ou computadores de mesa.

Professores(as) e estudantes relataram dificuldade de acesso à tecnologia para prosseguir com os estudos remotos. Vários são os depoimentos que reafirmam as condições de acesso precário ou inexistente à Internet, conforme podemos ver a seguir:

**Discente 01:** Teve gente de não ter acesso à Internet, de não ter o celular, muito menos computador. Moro no Morro do Macaco. Muita gente desistiu de estudar, porque estão em um local onde o governo não dava assistência estudantil, o governo não fazia projetos dentro da comunidade, o governo não ajudava a comunidade em nada, nenhum auxílio a não ser o emergencial, que era pra suprir a comida, suprir a própria sobrevivência, mas, em relação ao estudo, essas pessoas ficaram totalmente perdidas. Eu posso te dizer que de 20 amigos que eu tenho, dois continuaram estudando durante a pandemia.

**Docente 01:** [...] Outros, sem recursos de Internet, sem computador... Parece que é muito acessível, mas não é todo mundo que tem telefone, não é todo mundo que tem acesso à Internet. Aqui na escola, a gente teve que fazer impresso e eles vinham buscar o material. Tinha um tempo pra responder e trazia. A gente corrigia e dava as devolutivas. Claro que tinha discente que fazia on-line? Sim! Mas eram poucos. É um problema social. Tem família que tinha um celular e tinha que revezar. A mãe saía pra trabalhar e tinha que levar o celular [...].

Diante dessa realidade, em maio de 2020, o Fórum de EJA/ES, o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, na cidade e no campo, e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos lançaram nova nota direcionada às gestoras e aos(aos) gestores(as) capixabas que atuam na EJA. De forma propositiva, a nota questiona como as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) estavam sendo adotadas no período da crise (FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO, 2020).

Para o coletivo, as APNPs desconsideram a garantia do direito à educação para todas e todos, “uma vez que estabelece a mediação pedagógica por meio de uma ferramenta que demanda uso de recursos que não estão universalizados para os sujeitos da EJA” (FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO, 2020), conforme trechos selecionados das entrevistas:

**Discente 05:** [...] Eu estava usando o celular normal, mas, é aquilo, na sala é melhor, porque tem o professor para te explicar. No celular não é a mesma coisa. Às vezes, respondia e ficava sem saber. O que deixamos de estudar está fazendo falta, mas não sei se dá para recuperar. Só se voltar a outra série. Na escola pública, nós ficamos bem atrasados [...].

Em 28 de agosto, a SEDU-ES, conforme citado no capítulo anterior, na Portaria n.º 092-R/2020, que regulamenta o calendário escolar do ano letivo de 2020 e as interfaces com o ano letivo de 2021 devido à pandemia de covid-19, no âmbito da educação básica, estabelecendo o *continuum* curricular 2020-2021, apresentou trato de discriminação e exclusão, quando o seu artigo 14 prevê que: “no caso da EJA e dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, os alunos que não desenvolveram as APNPs durante o 1º semestre de 2020 serão considerados desistentes” (FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 3). Esse fato, na prática, pode ser observado no relato de uma estudante:

**Discente 04:** [...] Foi péssima a experiência. Eu não estava conseguindo fazer as atividades... Não estava me adaptando. Tive dificuldade de acesso. Não tinha Internet e nem computador. E o celular quebrou. Eu não sabia que tinha a opção de buscar atividade impressa. Fui saber no final do ano. Tanto que pedi pra repetir tudo de novo, fiquei como desistente [...].

Um dado de reflexão e análise, quando se enfoca a evasão, especificamente, no período pandêmico, já apresentado, diz respeito a quantas dessas matrículas encolhidas em 2021 não foram resultado da Portaria n.º 092-R de 2021, que determina, em seu artigo 14, considerar desistentes aqueles estudantes da EJA que não realizaram as APNPs. Portanto, temos, nessa normativa, um descumprimento para com o direito à educação de uma parcela significativa da classe trabalhadora.

Diante dos relatos de discentes e docentes, o que se observa, na prática, para boa parte da EJA Semipresencial, foi um completo cerceamento do direito à educação. Se nesse tipo de oferta, antes da pandemia, havia, ao menos, a possibilidade de estar no ambiente escolar três vezes por semana e, nesse período, estabelecer contato com professores e professoras; com a pandemia, esse contato ficou praticamente interrompido.

Ao contrário do tempo anterior à crise sanitária, como a EJA Semipresencial foi implantada sem oferecer Ambiente Virtual de Aprendizagem/plataforma para estudos a distância, professores(as) se encarregavam de preparar material de apoio para que os estudantes pudessem realizar atividades em casa. Essas mesmas tarefas passavam por correção, mesmo que houvesse falha e falta de controle no sistema, e eram repassadas aos estudantes. E, como dito, havia a possibilidade de contato entre docentes e discentes nos três dias de aula presenciais.

Nas aulas remotas, no entanto, após a efetivação de uma plataforma de estudos pelo Governo do Estado, Google Sala de Aulas, muitos discentes não tinham acesso a essa tecnologia pela falta de conexão com a Internet, conforme já relatado. Além disso, nem sempre podiam ir à escola para fazer a retirada do material impresso, alternativa para os excluídos digitalmente, uma vez que muitos não conseguiram ser avisados pelas equipes das unidades escolares. Ou, então, estavam enfrentando momentos tão adversos, como a crise econômica e a perda de familiares ou amigos pela covid-19, que preferiram abandonar os estudos.

Os que conseguiram conexão para acessar à plataforma, no entanto, relatam desmotivação para realizar as atividades pelo comprometimento na relação com os(as) professores(as). Os docentes também se viram com esse importante elo quebrado:

**Discente 01:** [...] Olha, não vou falar que eu me comprometi 100%. Eu garanto que fiz 70% das atividades, porque as atividades não presenciais, elas acabavam que a gente não dava tanta importância, porque a gente não tinha o professor ali do nosso lado, não tinha um orientador, não só no sentido

da cobrança, mas no sentido da motivação, de nos passar um entusiasmo para realmente ter um sentido para estudar. Aí, acabava que a gente ficava voando dentro do estudo e não se sentia motivado e a gente só fazia o que era necessário pra passar de ano. Teve avaliação não presencial pela Internet, mas, para mim, não foram avaliações, foram atividades. Porque, na Internet, quando eles lançam uma avaliação, geralmente é muito fácil você encontrar respostas prontas e corretas. É fácil colar; então, não se tornavam avaliações, e sim um copia e cola. Na verdade, não me ajudou em nada. Posso falar que foi uma desigualdade muito grande, porque eu tinha amigos em escolas particulares que o professor dava total atenção ao discente. O problema não estava no professor, mas sim na rede de ensino. Por quê? A rede estadual, ela nos limita muito, porque o gasto que eles têm para investir na rede estadual é muito pequeno e acaba que o professor também não consegue dar total atendimento ao discente [...].

**Discente 02:** [...] Eu só entrava nas aulas, no Google Sala de Aula, que era o método que a gente usava para ver as aulas. Simplesmente, entrava quando chegava a notificação, via qual era a matéria referente, estudava um pouco, tentava entender e fazia as atividades. E acabou. Não era algo que eu ficava com vontade de aprender e tudo mais. Eu conseguia responder às perguntas tranquilamente, mas creio que tem pessoas que realmente precisam do copia e cola. Minha irmã está fazendo junto comigo e ela precisa do copia e cola, porque ela não conseguia se dedicar e aprender através de assistir aulas. Você tem que ter muita autonomia para o ensino a distância. Autonomia e disciplina também. Então, você tem que querer mesmo e, inclusive, muitas pessoas desistiram nesse período, porque não tinham o acesso devido. Pra mim é caso à parte, né? Eu ainda moro com meus pais e tenho um auxílio muito grande, eu tenho um suporte, mas pessoas mais velhas ou muitas pessoas mais jovens que só dependem delas mesmas, entre colocar uma Internet dentro de casa e colocar o alimento, com certeza, vai ser o alimento, não tem como [...].

**Docente 08:** [...] Muito complicado. Porque fazíamos aulas on-line, mandávamos o link pelo Google Meet e, olha, na terceira etapa, se entraram três, foi muito. Três meninas que sempre entravam. Percebi no período pandêmico que os idosos tinham até celular com plano de Internet, mas não conseguiam mexer no aplicativo. Já os jovens sabiam acessar, mas não tinham Internet. A gente mandava atividade pra escola imprimir, eles vinham, pegavam... A plataforma para eles era mais complicada. Por exemplo, teve uma atividade para fazer o esboço de cartografia social. Falei para tirarem foto e anexar para me enviar, mas quase ninguém conseguiu pela plataforma. Tinha espaço de megabytes... Também como fazer isso pelo celular, já que a maioria não tem computador? Eu, sinceramente, não sei, porque faço tudo pelo meu computador. Muitos também não conseguiam acesso à plataforma, porque tinham que ter um e-mail institucional. Aí a gente tinha que liberar, às vezes, tinha que tirar essa restrição. Muitos perderam o emprego e prejudicou, sim [...].

Diante do apresentado, vale constatar que o ensino a distância requer planejamento e condições de acesso, conforme as legislações que regulamentam a interseção entre EJA e EAD já apresentada. Para Arruda (2020, p. 265), “atender, por meio de tecnologias digitais, discentes afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância [...]” (ARRUDA, 2020, p. 265). Segundo o autor, a Educação a Distância requer planejamento, levando em conta as especificidades dos discentes.

Segundo Fávero e Franco (2006), “a Educação a Distância (EAD) não pode ser vista apenas como um paliativo para a educação presencial e, tampouco, como substituta da mesma” (FÁVERO; FRANCO, 2006, p. 1-2), portanto, a modalidade EAD tem sempre um caráter complementar.

Por outro lado, há que se pensar que existe uma necessidade de ampliar o acesso às tecnologias aos discentes da EJA, que, em muitos casos, sofrem do analfabetismo tecnológico. No caso da EJA, em especial, o uso desses instrumentos na prática pedagógica pode auxiliar o docente no decorrer de suas aulas, de modo a estimular os estudantes na busca por novos saberes. Nesse sentido, temos o relato de um(a) professor(a):

**Docente 07:** [...] Percebemos, durante a pandemia, que esses discentes que não sabem usar a tecnologia, então eles precisam aprender, pelo menos na última parada para o não presencial, nós tivemos tempo de trazer os discentes para a sala de informática e explicar para aqueles que ainda não tinham noção. Parou novamente, e a gente conseguiu fazer com que eles tivessem o acesso, mas eles não têm o perfil devido a essa questão tecnológica. Tiveram discentes que compraram celular, para, pelo menos, ter o mínimo, né? Às vezes, os mais velhos não sabem nem fazer uma ligação. Tem celular, mas só faz e recebe ligações, não é smartphone [...].

Como nos mostra Silva e Yabuta (2015), existe, nos dias de hoje, a necessidade de fazer atualizações metodológicas a fim de incorporar o uso das tecnologias no cotidiano escolar. Para as autoras, essa incorporação seria uma forma de “desconstruir a sala de aula como local de depósito de saberes docentes em que é preconizada a ‘educação bancária” (SILVA; YABUTA, 2015, p. 15).

Em tempos de educação remota, vale refletir sobre as palavras do maior educador brasileiro. Em entrevista concedida à TV Cultura, no programa Escola Viva, Freire (1993) reflete que é necessário que o(a) professor(a) tenha competência científica para lidar com as novas tecnologias, pois “a primeira condição para ter o seu discurso válido é estar à altura de seu tempo” (FREIRE, 1993).

Assim sendo, para Freire, a professora que nega a tecnologia não está à altura do seu tempo. E, além disso, o uso da tecnologia tem ainda uma dimensão política, pois deve ser usada a serviço de criar mentes críticas e não “para piorar a vida de alguns e melhorar a vida de poucos” (FREIRE, 1993). Assim, a tecnologia não pode estar apenas nas mãos dos poderosos.

Diante de todo esse cenário, se a EJA Semipresencial já enfrentava oposição e, conforme constatou este estudo, já vinha comprometendo a qualidade de ensino para os estudantes antes da crise sanitária, então tanto docentes e discentes quanto

gestoras concordam com o fim da política e ainda mais levando em consideração que a EJA é uma modalidade que pressupõe maior contato entre professores(as) e estudantes, enxergando prejuízos incalculáveis.

Para Freire, não basta tomar consciência da opressão, faz-se necessário o engajamento na luta para superar essa condição imposta, transformando objetivamente a “situação opressora”, pois é necessário saber que “a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 1987, p. 20).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 20).

Conforme Freire (1987), a humanização das classes populares, em contraponto a essa desumanização histórica, que vem desde o período colonial, é vocação desses homens e mulheres; negada, mas também afirmada na própria negação. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 19).

As palavras do educador reforçam que é possível sempre “esperançar”. Assim, todas as questões apresentadas por esta pesquisa surgem como reflexão e também como ação na busca por tempos melhores para a EJA em terras capixabas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto escrevo estas considerações finais, tomo conhecimento de mais um crime bárbaro no Brasil. No Rio de Janeiro, um homem de 22 anos é morto por um policial com um tiro no peito, à luz do dia. Seu crime? Ter a pele negra e estar vendendo balas em frente a um terminal aquaviário, como forma de angariar fundos para a festa de dois anos da filha. No mesmo estado, poucos dias antes, dois imigrantes africanos haviam sido cruelmente executados.

Assim, segue o curso da naturalização do genocídio dos corpos negros num país cujo passado escravagista segue sendo insuperável. “A carne mais barata do mercado/É a carne negra/Tá ligado que não é fácil, né, mano?/Se liga aí”, conforme denunciava a cantora Elza Soares (2002)<sup>46</sup>, falecida recentemente.

Penso, então, como as mortes de negras e negros, banalizadas e naturalizadas, cotidianamente, pelo noticiário brasileiro, podem estar em conexão com este trabalho? A resposta? Tudo está interligado. Assim como no universo coexiste uma interligação de entes, uns com outros, fazendo ocorrer efeitos cascatas, mesmo que estejam em espaços geográficos e temporais distintos, assim ocorre com a historicidade do homem.

Nessa linha de pensamento, em 1452, enquanto Cristóvão Colombo alçava suas caravelas ao mar, cujo destino estava reservado à América, temos, no século XXI, sujeitos da EJA Semipresencial, política educacional da rede estadual do Espírito Santo para a modalidade, aliados de seu direito à educação de qualidade. Que ligação teriam esses dois fatos situados em tempos históricos e geográficos tão distintos? Interligá-los tem sido proposta desta pesquisa.

Para fazer essa conexão, optamos pela perspectiva teórica decolonial (DUSSEL, 1993, 2004; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2017), que nos permite associar, conforme o Parecer CEB n.º 011/2000<sup>47</sup>, os sobreviventes de povos originários e de

---

<sup>46</sup> Elza Soares da Conceição (1930-2022) foi uma cantora e compositora brasileira. Um dos maiores nomes da MPB, Elza recebeu, no ano 2000, em Londres, o título de “A Melhor Cantora do Universo” dado pela emissora BBC.

<sup>47</sup> “[...] No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes, trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes desses grupos ainda hoje sofrem as consequências dessa realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, esses segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião, sangue, entre outros [...]” (BRASIL, 2000, p. 6).



africanos trazidos para a escravização, no passado, aos sujeitos da EJA, na atualidade: adolescentes, jovens, adultos e idosos em busca de completar a escolarização básica e, ao mesmo tempo, em busca da humanização perdida (FREIRE, 1987).

Dussel (1993), por exemplo, denuncia que o encontro entre o europeu e os povos originários, no contexto da modernidade, não foi um descobrimento em si, “mas um encobrimento do outro” (DUSSEL, 1993, p. 8). Já Quijano (2005) reflete que o conquistador, europeu, se sobressai como fenótipo superior, dominador, em detrimento dos indígenas, povos originários e dos africanos trazidos para a escravização. Desde então, são considerados como sub-raças, aos quais se destina o pior de tudo: os piores trabalhos, os piores espaços para moradia e, por consequência, a pior educação. Assim, a Idade Moderna, iniciada na Europa, deságua nas Américas interferindo de forma decisiva e inevitável no que somos hoje, em nosso espaço e em nosso tempo histórico.

Diante desse contexto histórico, havia um problema que nos instigava como ponto de partida para a investigação: Como a EJA Semipresencial, política para a modalidade na rede estadual de 2016 a 2020 dentro de um contexto neoliberal, afetou a prática docente e o direito à educação de qualidade de discentes da classe trabalhadora, reduzindo as aulas presenciais de cinco para três dias, incluindo os agravamentos da pandemia de covid-19?

O que nos leva, nestas considerações finais, a observar o movimento expresso na busca de efetivação dos objetivos da pesquisa. De modo geral, buscou-se “compreender, nas perspectivas dos sujeitos, em que aspectos a EJA Semipresencial, política implementada pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, entre 2016 e 2020, afetou o direito à educação e fragilizou a prática docente, incluindo os agravamentos do período pandêmico”.

Nesse direcionamento, de concretizar os objetivos, lançamos mão da análise documental na investigação da política, confrontando as legislações que regem a EJA, historicizando, nesse percurso legal e histórico, a presença da oferta semipresencial ou a distância. Essas análises foram cotejadas com a interpretação do conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2021), de forma a compreender as possíveis motivações político-ideológicas que têm justificado a ampliação da EAD na rede pública.

Esse movimento demandou a ida da pesquisadora a campo após o retorno das aulas presenciais, em agosto de 2021, para ouvir, de forma atenta, sujeitos da EJA

Semipresencial, em três escolas da região metropolitana, além de quatro gestoras da rede estadual, que participaram da implementação e/ou permanência do modelo de oferta.

As primeiras impressões ou hipóteses, antes de realizar as entrevistas e as análises de forma mais aprofundada, levavam a acreditar que a EJA Semipresencial havia trazido uma série de consequências, entre elas, a redução do vínculo entre professor(a) e educando(a), com menos tempo de aulas presenciais e sem infraestrutura para o ensino a distância, afetando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Especulava-se, ainda, que a oferta poderia ter precarizado o trabalho docente.

Ao final do curso desta pesquisa, constata-se que, além de confirmar essas hipóteses iniciais, outras se apresentaram como consequências da política adotada. Os resultados evidenciam que a EJA Semipresencial significou o desmonte da modalidade presencial, ofertada, historicamente, à noite nas escolas estaduais. Esse fato estabeleceu, ainda, a não diversificação da oferta da EJA no Espírito Santo durante quatro anos letivos: 2017, 2018, 2019 e 2020, uma vez que, além da EJA Semipresencial, a outra única opção era realizar matrículas nos CEEJAs e NEEJAs, centros e núcleos descentralizados para estudos a distância.

Nos relatos de docentes, discentes e gestoras, os resultados foram catastróficos. Não houve, por exemplo, transição do modelo presencial para o semipresencial, nem formação adequada dos docentes para a mudança. A EJA Semipresencial reduziu o tempo de aula presencial de cinco para três dias (terças, quartas e quintas-feiras), sem, ainda, aporte tecnológico, como plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem, para os dias de estudo a distância (segundas e sextas-feiras). Também nunca houve material físico, como apostila impressa, previamente organizada, de acordo com as especificidades da modalidade e o contexto capixaba.

De fato, a política apenas reduziu o tempo de aula presencial, ou seja, menos tempo do contato entre docentes e discentes, deteriorando a qualidade da educação para estudantes trabalhadores, reduzindo, assim, suas oportunidades de aprendizagem e de formação numa perspectiva emancipatória, aproximando-a de uma mera certificação.

A EJA Semipresencial também causou a precarização do trabalho docente. Nesse caso, professoras e professores tiveram a carga horária presencial reduzida,

sem receber pelas aulas remotas, fato que motivou, inclusive, denúncia do sindicato da categoria. Na percepção, sobretudo de docentes e gestoras, o projeto era um plano da gestão Hartung para acabar com a EJA presencial no Espírito Santo e com o próprio Ensino Médio regular noturno. Reduzindo os custos com o ensino noturno, o objetivo era direcionar os investimentos para o ensino diurno.

Dessa forma, a oferta significou retrocessos quanto ao direito à educação de qualidade, estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), o que afetou, conseqüentemente, a formação dos discentes.

Outra queixa dos(as) entrevistados(as) foi o fato de a comunidade escolar não ter sido consultada a respeito da nova oferta, antes de sua efetivação. Não houve pesquisa, nem consulta prévia, o que foi relatado nas entrevistas realizadas. A mudança ocorreu, sorrateiramente, na transição do ano letivo de 2016 para 2017. Docentes e discentes alegam que, também, não houve ampla comunicação sobre a sua extinção em 2020, quando matrículas para a EJA totalmente presencial voltaram a ser ofertadas, convivendo com as turmas da EJA Semipresencial que seguiam até as conclusões de seus ciclos.

Diante desses resultados, é possível constatar que, ao retornarem aos bancos escolares, os discentes de classes populares, em sua maioria trabalhadores e autodeclarados negros, carregam um estigma que ainda os liga ao histórico escravagista colonial brasileiro. Na EJA da rede estadual, deparam-se com políticas educacionais incapazes de fazê-los superar esse passado de opressão e exclusão social. Ao contrário, passam a integrar um sistema educacional que, da forma como se retroalimenta, segue perpetuando tais desigualdades.

Nesse caso, segundo autores da historiografia brasileira, temos ainda resquícios da sociedade colonial escravocrata e instrumentos de perpetuação das diferenças de classes por parte da elite (SOUZA, 2017).

É também constatado que, com a intensificação de políticas neoliberais na educação capixaba a partir de 2015, com foco no ensino diurno de tempo integral, há um processo de expulsão de estudantes trabalhadores da rede estadual, que não se adequam ao novo sistema. Como consequência, temos a juvenilização do público da EJA da rede estadual, que é, muitas vezes, a única opção para adolescentes e jovens que precisam prosseguir com os estudos no turno da noite.

Em terras capixabas, essa adoção de políticas neoliberais na educação antecede a indução nacional, tanto na EJA quanto na reforma do Ensino Médio

regular. Tanto que a EJA Semipresencial já vinha sendo idealizada por volta de 2015, como parte do programa de governo do então governador Paulo Hartung (2015 a 2018), em seu terceiro mandato não consecutivo, pelo menos seis anos antes da Portaria do governo Bolsonaro (BRASIL, 2021), que dá ampla abertura para a EAD na modalidade EJA.

Assim, é possível perceber que os interesses e lutas de classe no Brasil assumem um movimento dialético de avanços e retrocessos. Paulo Freire (1967) e os movimentos sociais, no final dos anos 50 e início dos anos 60, por exemplo, enxergavam a educação das classes populares e sua consequente conscientização como uma forma de superar as questões coloniais e avançar para uma nação mais justa e igualitária. Viam, assim, a educação como uma área de importância estratégica, assim como a área da comunicação. Educadores podem agir numa educação libertária e emancipadora, o que culminaria num processo de libertação do oprimido e, nessa relação, do próprio opressor (FREIRE, 1987). Esse projeto revolucionário e de vanguarda é, no entanto, interrompido pelo golpe militar.

Após 20 anos de ditadura, há um período de redemocratização e abertura, tendo a Constituição de 1988 como marco para conquistas de direitos sociais, incluindo a própria EJA. Recentemente, no entanto, iniciou-se um novo período de retrocessos, de ameaça à democracia e aos direitos sociais, cujo marco foi o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Em 2018, a extrema direita assume o poder por eleições diretas, num pleito marcado pelo uso duvidoso das redes sociais e intensa campanha de *fake news*.

Nesse novo contexto, o neoliberalismo, que já havia encontrado seu lugar no Brasil contemporâneo a partir dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, encontra um novo lugar de avanço com a extrema direita.

Nesse novo cenário, a EAD, que já vinha tendo um histórico de crescimento a partir da Internet, expande-se no ensino superior como um negócio para empresas privadas do ramo da educação, incluindo parcerias público-privadas, drenando recursos da esfera pública, incluindo, nesse contexto, a EJA da rede estadual do Espírito Santo.

Além disso, legislações históricas, frutos de debate dos movimentos sociais para a EJA, são alvo de ataques e desmonte. Em 2021, uma nova portaria é editada pelo governo Bolsonaro, facilitando a expansão da EAD na EJA, como forma de beneficiar negócios privados (BRASIL, 2021).

Os resultados encontrados neste trabalho abrem, assim, um leque de questões que podem e devem ser aprofundadas, como o curso da pandemia, que atravessou o percurso da pesquisa. As nefastas consequências da EJA Semipresencial foram amplificadas pela pandemia, que, em março de 2020, levou os estudos que já eram semipresenciais para o formato remoto, ou seja, totalmente a distância, sem o preparo necessário, assim como ocorreu em contexto nacional.

É necessário aprofundar melhor o impacto das aulas remotas na EJA da rede estadual do Espírito Santo, com maior vivência nas escolas. Também monitorar as estatísticas relacionadas à matrícula e permanência do público da modalidade no retorno das aulas presenciais. Se a demanda potencial é grande, qual é o porquê de redução constante das matrículas? Os dados estatísticos indicam que a evasão, uma problemática que se pretendia combater com a implementação da EJA Semipresencial, é agravada pela pandemia e pelas questões socioeconômicas, como a exclusão e o analfabetismo digital.

Pesquisas indicam que a maior parte do público que abandona os estudos – numa expulsão dos bancos escolares mais do que uma evasão propriamente dita – ou que é analfabeto ou está com a escolaridade incompleta, é composta por pretos e pardos. De acordo com a PNAD (2020), por exemplo, em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3 p.p.). Também remanescentes indígenas, mesmo que quantitativamente em menor número, uma vez que o genocídio contra essa população é um dos mais cruéis da história da humanidade<sup>48</sup>. Essas são as etnias que compõem, em sua maioria, as classes populares do Brasil, cujo processo de extermínio segue seu curso.

Percebe-se, dessa forma, que a lógica mercantilista-capitalista vem avançando desde o surgimento do conceito da Idade Moderna, criando um sistema em que os pobres precisam realizar uma escolha desde cedo: o trabalho ou o estudo. Na atualidade, Santos e Albuquerque (2021), em seus estudos com base no IBGE/PNAD-C, destacam na série histórica 2012-2021 que, apesar da redução, os índices de analfabetismo no Brasil persistem em 2021. Em torno de 9.893.636 (5,4%) de pessoas não sabem ler e escrever, o que desperta a atenção para a demanda potencial da

---

<sup>48</sup>Segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai), a população indígena, em 1500, era de aproximadamente 3 milhões de habitantes. No último censo do IBGE, de 2010, o Brasil tinha 896,9 mil indígenas.

EJA, se atentarmos para quem são os que seguem na condição de não acesso à leitura e à escrita.

Outra novidade implantada pela SEDU-ES que merece atenção de novas pesquisas é a EJA Profissional, que possui maior carga horária e parece não ter despertado tanto o interesse por novas matrículas, conforme os dados apresentados no Capítulo 3. Vale ressaltar que a nova oferta também foi atravessada pela pandemia.

Diante do contexto apresentado, a extinção da EJA Semipresencial, com a atual gestão estadual de Renato Casagrande, não põe fim à problemática instaurada, mas revela que contradições permanecem.

Por isso mesmo, a necessidade de luta constante da sociedade e das entidades dos movimentos sociais em função da dialética de avanços e retrocessos que se sobrepõem na educação brasileira, num sentindo amplo, e na política estadual para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da Educação a Distância no Brasil. Carta Mensal. **Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação**, ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: [http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 11 jun. 2021.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Cadernos do CEDES - Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqzN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 42-55.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. 374 p.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294 p.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.
- ARRUDA, D. R. C; MARTINS, T. J. S. (RE)CONHECENDO OS SUJEITOS DA EJA: docentes-educadores e educandos em formação política e pedagógica resistentes na luta por uma vida justa. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 481-486, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/654>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BAPTISTA, J. S. **Sonhando com os pés nas nuvens**: o ensino do jornalismo literário a alunos de um pré-universitário alternativo. Monografia (Especialização em Jornalismo Literário) – Associação Brasileira de Jornalismo Literário, Centro Universitário Araras, São Paulo, 2008.
- BARCELOS, L. B. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro**: o que é qualidade na educação de jovens e adultos? 2013.196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.º 06/2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 09 jun. 2010. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&Itemid=30192). Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 15 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. 224, Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622#:~:text=OBJETO-,Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622#:~:text=OBJETO-,Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico). Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 4606-R de 21 mar. 2020. Altera os Decretos nºs 4.597-R, de 16 de março de 2020, 4.599-R, de 17 de março de 2020 e 4.605-R, de 20 de março de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1º jun. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391208#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Ficam%20excetuados%20do,%C3%A0s%20margens%20de%20rodovias%20federais%2C>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia; Secretaria de Governo (SEGOV/PR); Ministério da Educação; Casa Civil (CC-PR). Lei n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=1>



4040&ano=2020&ato=11bcXUE1UMZpWT306#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 01/2021, de 26 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF, 26 maio 2021.

BRINGEL, B.; MALDONADO, E. Pensamento Crítico Latino e Pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 13, p. 389-413, 2016.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMATA, S. Aulas na EJA Profissional despertam empreendedorismo em alunos. **SEDU**, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/aulas-na-eja-profissional-despertam-empendedorismo-em-alunos>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CARLA, M. Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados. **SINPRO-DF**, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, abr. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699/3909>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CASTRO, F. C. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. **Educação a Distância**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 43-54, 2015.

CENTRO DE APOIO A PESQUISA NO COMPLEXO DE SAÚDE DA UERJ. Você sabe o que são Operadores Booleanos? **CAPCS**, 9 dez. 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 22 set. 2021.

CICHOSKI, P.; ALVEZ, A. F. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda:

contribuições para repensar o desenvolvimento rural campo-território. **Revista de Geografia Agrária**, v. 14, n. 34, p. 61-85, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/51309>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CORDOVAL, J. C. A.; LANCILLOTTI, S. S. P. Educação de jovens e adultos na modalidade Educação a Distância: análise da transformação do trabalho docente. *In*: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. **Anais [...]**. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, jun. 2018.

COUZEMENCO, F. 'Ideb alto é alcançado à custa da expulsão do jovem trabalhador das escolas'. *Século Diário*, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/ideb-alto-e-alcancado-a-custa-da-expulsao-do-jovem-trabalhador-das-escolas>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DAVID, E. G. **Educação de Jovens e Adultos, Suas Formas de Oferta e Sujeitos**: Uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade. 2019. 147 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DUARTE, A. **Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (CPDOC), Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cg> ilua.exe/sys/start.htm?inoid=822&sid=27. Acesso em: 11 jul. 2020.

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro** (A Origem do "Mito da Modernidade"): Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Ciasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. **Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Libertación)**. Madrid: Editora Trotta, 2004.

ELZA SOARES. *A Carne*. São Paulo: Tratore, 2002. CD (4min49s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 28 maio 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado do Espírito Santo**: seção 1, Vitória, n. 24416, p. 12, 15 maio 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 152-R, de 19 de dezembro de 2016. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado do Espírito Santo**: seção 1, Vitória, ES, 19 dez. 2016.

ESPÍRITO SANTO. Portaria n.º 150-R, de 11 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Escolar Pública Estadual para o Ano Letivo de 2021. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado do Espírito Santo**: seção 1, Vitória, ES, p. 17, 11 dez. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. **Indicação nº 1159, de 15 de agosto de 2017**. Indicação ao Governador do Estado, para que a seja Reestruturada a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Estado do Espírito Santo. Espírito Santo, 15 ago. 2017. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/IND/IND1159201716082017122731.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 141-R, de 13 de novembro de 2018. Estabelece normas e orienta a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA na modalidade semipresencial nas escolas públicas estaduais do estado do Espírito Santo. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado do Espírito Santo**: seção 1, Vitória, ES, 13 nov. 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 048–r, de 01 de abril de 2020**. Institui o Programa EscolAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e demais providências. Vitória/ES, 01 de abril de 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20048-R%20-%20Programa%20EscolAR%20revisada%20-%2001.04.2020-2.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 092-R, de 27 de agosto de 2020. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: seção 1, Vitória, ES, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/portaria%20092-R.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 069-R, de 18 de maio de 2016. Orientações Estruturais/Pedagógicas à Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Fundamental (1º e 2º Segmentos) e Ensino Médio, na Metodologia Semipresencial”. Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**: seção 1, Vitória, ES, 19 maio 2016.

EXCLUSÃO digital no Brasil se agravou durante a pandemia. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, ano 2021, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/04/exclusao-digital-no-brasil-se-agravou-durante-a-pandemia>. Acesso em: 25 out. 2020.

FALS BORDA, O. Reflexões sobre a aplicação do método de Estudo Ação na Colômbia Reflexiones sobre la aplicación del método de Estudio-Acción em Colombia. **Revista Direito & Praxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n 13, p. 771-788, 2016.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Biblioteca azul, 2012.

FARIAS, H. V. **Os Cursos Semipresenciais e o Reencontro de Jovens e Adultos Com a Educação Básica**. 2015. 252 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Porto Alegre, 2015.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre. v. 4, n. 2, dez. 2006.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Edusp, 1965. v. 2. (Ciências Sociais Dominus, 3).

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FILHO, J. P. F. O rádio e a educação: a experiência do MEB e as contribuições para a Educação popular. *In*: PRETTO, N. L.; TOSTA, S. P. (org.). **Do MEB à WEB: o rádio na Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-41.

FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO. **Nota De Repúdio à Proposta de Atividades Pedagógicas não Presenciais às Escolas da Rede Pública Estadual do ES**. Espírito Santo, 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/es/node/648>. Acesso em: 22 set. 2020.

FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO. **Posicionamento de Rejeição do Fórum de EJA do ES à Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021**. Posicionamento do Fórum EJA/ES quanto as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Espírito Santo, 2021. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/es/node/717>. Acesso em: 22 set. 2020.

FRAGA, E. R. **Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: saberes necessários à prática pedagógica**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Escola Viva entrevista Paulo Freire. 1 vídeo (25min57s). Publicado pelo canal TV Cultura, São Paulo, 14 set. 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfYE>. Acesso em: 11 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer, teoria e prática na educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307 p. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v. 12).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUEVARA, E. C. **Diários de Motocicleta: Notas de un viaje por América Latina**. 3. ed. Buenos Aires: Planeta, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Notas técnicas. Versão 1.7. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, jul. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Homepage. Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LANDIM, R. Quase 28 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza no Brasil. **CNN Brasil**, São Paulo, ano 2021, 7 out. 2021. Business, p. 1-7. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/quase-28-milhoes-de-pessoas-vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-no-brasil>. Acesso em: 27 out. 2021.
- LIMA, E. P. **Páginas Ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e literatura**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa** [online]. n. 9, p. 73-102, 2008.
- LUGONES, M. “Rumo a um feminismo descolonial”. Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.
- MACEDO, L. G. **Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maura Abaurre - Vila Velha, ES - Brasil**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Americana, Assunción, 2014.
- MACEDO, L. G. **Educação a Distância para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo: uma possibilidade**. 2015. 177 f. Tese Doutorado em educação) – Universidad Americana, Asunción, 2015.
- MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica, Vitória, ano 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.
- MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- MALINOVSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Disponível em: <http://bit.ly/2do2qX4>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- MARQUES, J. D. Educação a Distância no contexto da pandemia da covid-19: uma alternativa democrática ou segregadora? **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. II, p. 416-429, jun./out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52294>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- MARX, K. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 2.
- MENEZES, E. T. **Verbete Telecurso 2º grau**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2o-grau/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o Lado Mais Escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MOREIRA, T. A. M.; FRANÇA JÚNIOR, A. A. S.; PEDROSO, A. P. F. Impactos da COVID-19: Limitações do Uso das Tecnologias pelos Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 21, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/503>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MOTA NETO, J. C. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na Genealogia da Pedagogia Decolonial Latino-Americana**. GT06 - Educação Popular – Trabalho 129. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT06\\_129.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

OLIOSE, I. C. **O Processo de Privatização das Políticas Educacionais no Espírito Santo de 2015 a 2018: implicações para a EJA**. 2021. 167 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, E. C. Educação de Jovens e Adultos no percurso da política educacional e a afirmação do direito à educação. *In*: FERREIRA, E. B. (org.). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

OLIVEIRA, U. J.; LIRIO, M. M. O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **Revista de Pesquisa Histórica**, v. 35, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/25043>. Acesso em: 31 mar. 2020.

PAIVA, M. M. (org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PELLANDA, A. Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos. **Diplomatique**, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PELLANDA, A.; PIPINIS, V. **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas do estado entre 2016 e 2021 na educação**. São Paulo: Instituto Campanha, 2021.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.

29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5013>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade de saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUEM Controla a mídia no Brasil? **Media Ownership Monitor Brasil – MOM Brasil**, 2018. Disponível em: <https://brazil.mom-rsf.org/br/proprietarios/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JUNIOR, R.; HADDAD, S. (org.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. (Série Documental Relatos de Pesquisa, n. 39).

SABÓIA, G. Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. **UOL**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internet-estudantes-de-favelas-sofrem-com-preparacao-online-para-enem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTANA, M. A. S. *et al.* A abordagem semipresencial de ensino na educação de jovens e adultos. *In*: VI CONEDU, Campina Grande, 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/57997>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, R.; ALBUQUERQUE, A. E. As dissonâncias entre a ‘demanda potencial’ e o acesso à educação de jovens e adultos: uma análise do cenário recente. GT 18, 40ª Anped, out. 2021.

SÉCULO DIÁRIO. Página inicial. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/>. Acesso em: 13 out. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria da Educação divulga carga horária por modalidade de ensino**. SEDU, Espírito Santo, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/secretaria-da-educacao-divulga-carga-horaria-por-modalidade-de-ensino>. Acesso em: 30 out. 2020.



SILVA, C. P. **EJA e as possibilidades do uso das novas tecnologias**: um estudo à luz da legislação. 2019. 35 f. Trabalho Final de Curso (Especialista em Mídias na Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Polo Serrana, 2019.

SILVA, A. P.; LEHFELD, N. A. S. Trabalho e juventude no contexto contemporâneo: reflexões introdutórias. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 43, p. 1-20, 2019.

SILVA, R. A.; YABUTA, Y. F. **Uso das tecnologias na educação de jovens e adultos**: inclusão digital e alfabetização midiática. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2219/1/RAS\\_18092017](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2219/1/RAS_18092017). Acesso em: 03 out. 2020.

SIQUEIRA, V. Modernidade e colonização – Enrique Dussel. Colunas Tortas, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/modernidade-coloniacao-enrique-dussel/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do Atraso**: da Escravidão à Lava Jato. São Paulo: LeYa, 2017.

STRICKLAND, F. Taxa de desemprego recua, mas Brasil ainda tem 14 milhões de desempregados. **Correio Braziliense**, Brasília, ano 2021, 1º out. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/10/4952809-taxa-de-desemprego-recua-mas-brasil-ainda-tem-14-milhoes-de-desempregados.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

TEDESCO, C. T. **O Novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Ática: São Paulo, 1995.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZHyYWDpHhdhFg4RK9ggfPpD/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

TURINO, F.; SODRÉ, F. Organizações sociais de saúde financiadas por emendas parlamentares. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 3, p. 1.201-1.219, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NZ8Ldw9HkxDkKRCqT9yfNPJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

VALPORTO, O. Orçamento para educação caiu quase 40% desde 2015. **Projeto Colabora**, 13 out. 2021. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/orcamento-para-educacao-caiu-quase-40-desde-2015/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VASCONCELOS, J. G. M. **A invenção do coronel**: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: EDUFES, 2018.

VIANNA, O. **Populações meridionais do Brasil e instituições políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1982.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E AÇÕES COMUNITÁRIAS. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. **UNICEF; CENPEC**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

WOLFSOHN, A. C. **EJA Digital**: Um estudo sobre a Juvenilização e Aplicação da Modalidade EAD na EJA. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

ZUNTI, M. L. G. A Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo - Políticas Públicas: Panorama Retrospecto 1930-1998. **Revista Pró-Discente**: Edição Especial 40 anos do PPGE, Vitória, ano 2018, v. 01, n. 01, ed. 01, p. 18-30, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/22926>. Acesso em: 31 out. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – UTILIZADO COM GESTORAS

|   |
|---|
| <b>Roteiro de entrevista semiestruturada:</b>   |
| 1. Na sua opinião, quais as principais diferenças entre a EJA Presencial e Semipresencial?  |
| 2. Tem conhecimento das motivações da SEDU-ES para a implantação da EJA Semipresencial? Há implicações com a redução do Ensino Médio noturno?   |
| 3. Professores foram avisados com a antecedência devida e participaram de formação para atuar no novo sistema?  |
| 4. Por que a plataforma do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ) para estudos a distância não é disponibilizada aos estudantes da EJA Semipresencial? |
| 5. As atividades que os discentes realizam em casa, uma vez que não existe plataforma para o estudo a distância, contam como frequência. Há controle efetivo desse sistema?                                       |
| 6. Como é avaliada a aprendizagem dos estudantes, incluindo neste período pandêmico?  |
| 7. Por que a SEDU-ES resolveu extinguir o sistema? Houve prejuízo aos direitos dos estudantes?  |

## APÊNDICE B – TRECHOS CATEGORIZADOS DE ENTREVISTAS COM GESTORAS

### Categoria 01 – Fechamento do turno noturno

**Gestora 01:** Não respondeu.

**Gestora 02:** “[...] O fechamento das escolas no noturno veio em paralelo à implantação da Escola Viva. A gente via os alunos que não conseguiam mais se encaixar nas escolas... Houve um documento dizendo que aquele aluno que tivesse mais de 17 anos, o próprio sistema ia breçar, ele não poderia ser matriculado no diurno. E a gente tinha, paralelo a isso, o fechamento do turno noturno em várias escolas. As escolas que se tornaram tempo integral não funcionavam no noturno e houve “uma forçação”: os meninos do Ensino Médio foram empurrados pra EJA porque não tinha mais Ensino Médio noturno nas escolas... E a gente teve um problemão... Por conta da questão da idade dos meninos pra ingressarem na EJA. Você não tinha escola que atendesse o Ensino Médio, mas o menino não tinha idade, dos 18 anos, dos 15 completos, pra poder estar indo pra EJA. Algumas escolas, com o fechamento do ensino noturno do Ensino Médio, deixaram só EJA e depois a EJA também foi fechada. A gente fez um levantamento, ainda quando estava na gerência, da faixa etária dos alunos da EJA... Podemos colocar que em torno de 25%, não chegava a 30%, eram alunos acima de 30/35 anos, os demais estavam todos nessa idade entre os 18 e 30 anos. O que foi o grande divisor de águas, a gente pode colocar, foi o ano de 2015, ano de implantação da Escola Viva, é o ano em que você começa a ter um desmantelamento, um **desmonte**. Mas um desmonte do Ensino Médio noturno e, posteriormente, o desmonte da EJA também [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Olha, depois que entrou o secretário Haroldo, ele fechou muita escola, muita escola, regular, no noturno. E, aí, os próprios alunos que, se eles tinham idade [18 anos], eles corriam pra EJA, que pra eles eram melhor, né? Um ano e meio, pra terminar logo. Aí, o problema era que quem não tinha 18 anos não podia ir e aí era uma doidera... Por exemplo, nós tínhamos ainda no Geraldo Costa Alves, onde eu trabalhava, a gente ainda tinha o Ensino Médio regular noturno; então, os alunos corriam tudo pra onde tinha escola. Você lembra que passou na televisão que estavam fechando escolas no noturno e tal? O que aconteceu foi que tinha o profissional noturno e também começaram a implantar a EJA, que é noturna, então tinha escola que não comportava, ou você tinha EJA e o Profissional ou você teria que abrir mão de um dos dois pra colocar o regular. E como o regular tinha durante o dia, começaram com aquela história, não, o aluno tinha que terminar o regular de dia, só que muitos alunos tinham que trabalhar. A maioria dos alunos tinham que trabalhar. Muitos pararam de estudar, muitos pararam. Por isso, se você ver hoje a estatística... Por isso que falam que tem muitos alunos fora da escola, do Ensino Médio, com certeza! Por exemplo, quem morava lá em Terra Vermelha, eles não iam ficar vindo pra outro lugar, se lá não tinha escola. O trabalho falou mais alto do que o estudo, é uma pena, mas é assim mesmo que acontecia... O secretário Haroldo tinha intenção de direcionar todo mundo pros CEEJAs e NEEJAs e acabar com o noturno eu, particularmente, acho isso. A tendência acabou sendo essa com a pandemia, acabou sendo Educação a Distância, mas ninguém estava preparado. Nem a escola, nem a gente que estava lá na SEDU. Talvez a ideia dele fosse boa se ele desse uma estrutura [...]”.

**Gestora 04:** “[...] sei que existe uma preocupação na oferta de Ensino Médio noturno e EJA para que não haja esvaziamento da EJA, mas não saberia hoje te dar um retrato do Ensino Médio noturno na rede estadual. Mas a minha percepção disso é que ainda nós, do ensino regular, do Ensino Fundamental tanto do médio, a gente reproduz muito estudante para EJA. A gente coloca em sala de aula muitos estudantes da EJA que não conseguiram se sobressair, aprender, aí tem esse histórico de abandono, de reprovação... e aí vão buscar na EJA as possibilidades. Isso é real, isso é fato [...]”.

### Categoria 02 – Convênio com a Cecierj

**Gestora 01:** “[...] Foi assinado um convênio com o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação Cecierj para, a partir de 2016, utilizar o sistema acadêmico, o banco de itens, a plataforma on-line, os materiais de estudos/fascículos para os alunos dos CEEJAs e NEEJAs e formação da equipe gestora do ES considerando o Plano Estratégico 2015-2018 [...]”.

**Gestora 02:** “[...] Ainda na gestão do secretário Haroldo, várias viagens foram realizadas, isso eu tenho só o histórico, eu não participei de nenhum momento desse, em que se foram a vários estados e se conheceram outras alternativas. E por quê? Na fala do secretário, muitas das vezes, era um custo elevado de manter o turno noturno, pagamento do professor, manter a escola aberta, manter

todo o aparato escolar funcionando e com um número reduzido de alunos, porque a evasão na EJA é grande [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Na época, os governadores (Paulo Hartung e Luiz Fernando Pezão) e os secretários de educação do ES e do RJ eram do mesmo partido, amigos, né? Foi feito um convênio, um contrato, não era pago, foi um contrato assim amigável, de secretário com secretário [...]”.

**Gestora 04:** “[...] O convênio já findou, mas o termo já dizia que a gente ficaria com esse material. Então, agora, já é nosso. O que a gente tá fazendo é atualizar esses materiais, regionalizar. Esse material da Cecierj é do Ensino Médio. E tem pela plataforma também para os CEEJAs e NEEJAs, mas os nossos alunos não interagem tanto. A gente tem interação, mas, em sua maioria, ainda é presença física mesmo [...]”.

### **Categoria 03 – Semipresencial sem plataforma**

**Gestora 01:** “[...] Só os estudantes dos CEEJAs e NEEJAs têm acesso à plataforma, os da EJA Semipresencial nunca tiveram [...]”.

**Gestora 02:** “[...] O material da plataforma não vinha na forma de semestres, mas por disciplinas e isso precisaria ser adaptado. Nos CEEJAs, ficou viável porque o aluno vai cursando por disciplinas, ele não cumpre por semestre como na EJA das escolas. Segundo a própria Cecierj, eles estariam adaptando isso em 2019, adaptando a plataforma para a EJA Semipresencial, mas até quando saí não tinha chegado ainda, não. Não tinha a plataforma, mas tinha material disponibilizado. Tinha currículo interativo, a sala de aula virtual... Tinha uma série de links que o professor ou aluno podiam acessar no site da SEDU, né? Inclusive, tinha professor da EJA que postava pra esses alunos, bem entre aspas, de uma forma on-line, tinha, já estava funcionando o Google Sala de Aula, mas poucos usavam. Lembro que eu visitei uma escola e que eles pegaram um horário antes do horário de aula pra trabalhar com os alunos que tinham mais dificuldade de informática, no laboratório, pra que esses alunos conseguissem acessar esses materiais [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Só lembrando que essa plataforma não está ligada diretamente à EJA Semipresencial, não. Ali, o professor só tem acesso pra poder ajudar, essa plataforma é mais pros CEEJAs e NEEJAs. Até porque a gente não tinha como usar na EJA Semipresencial porque a plataforma não ia comportar tantos alunos, entendeu? Os alunos do Ensino Médio dos CEEJAs e NEEJAs usavam, até porque o Ensino Médio tinha o conteúdo dentro da plataforma, mas, mesmo assim, a gente tinha aluno que não usava porque ele não tinha condições, não tinha computador, não tinha Internet, tanto é que a gente rodava apostilas de fechar uma sala cheia de apostila impressas e todo mundo pegava. Havia muita demanda impressa. O secretário Haroldo falava que toda EJA era digital, mas não era, ele não entendia o que era a EJA Semipresencial, pode ver que a EJA Semipresencial não tinha uma plataforma específica, tinha o currículo interativo, que o professor poderia entrar lá na plataforma, mas não era uma coisa que era especificamente pro aluno. E você ia lá e tinha pouca coisa pra EJA, não tinha suporte. Então, não tinha muita opção, não, era o professor mesmo e o professor tinha que se virar [...]”.

**Gestora 04:** “[...] Temos a plataforma SEJA digital, mas é para absorver os dados, as entregas dos estudantes. Tem os módulos, os fascículos dos CEEJAs e NEEJAs, mas a gente nem trata como digital, porque a interação dos estudantes com a plataforma nos centros e núcleos é pequena. Os nossos estudantes ainda são mais analógicos do que digitais. Mas a gente tem um sistema acadêmico que está ligado a essa plataforma, porque precisa ter, porque tem essa parte semipresencial [...]”.

### **Categoria 04 – Aulas presenciais menores**

**Gestora 01:** “[...] A SEDU verificou também que nos dias de aula presencial os alunos não chegavam às 18h para início das aulas semipresenciais, o que levou ao retorno das aulas presenciais com uma nova configuração [...]”.

**Gestora 02:** “[...] Aquele horário de início, 18h, na verdade, não funcionava como horário de início porque os alunos acabavam chegando um pouco mais tarde, 18h40, 18h50... As escolas acabavam também, de uma certa maneira, flexibilizando o horário de saída dos meninos por conta de n questões. Antes da EJA Semipresencial, sabia que a EJA funcionava os cinco dias, sendo três aulas diárias, o que eu sei é o histórico que tinha lá. Eram três aulas de 60 minutos, então, o aluno ele teria que entrar inicialmente, né, às 18 horas e, na verdade, ele não entrava às 18 horas, ele acabava entrando um pouco mais tarde, aí essa aula começava ser contada por volta de 18h40, 18h50... Eles já faziam o lanche, não se tinha aquele intervalo e eles tinham 3 aulas de 60 minutos direto. Na grande maioria das escolas era feito dessa forma, apesar de ser contada muitas das vezes como reforço, como aula de auxílio ao aluno, quando, na verdade, não funcionava de fato. Essa foi uma

das questões que ouvi pra gente estar colocando esse ensino no semipresencial, estar levando pro semipresencial [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Presencial o aluno tinha que estar 18h na escola, e o aluno da EJA ele não consegue chegar 18 horas porque ele trabalha. Muitos não iam e ficavam reprovados por falta. Na época, não tinha dependência, não tinha nada disso. Não tinha como pagar matéria depois. Ele ficava reprovado em todas as primeiras aulas, não era uma matéria só. Isso era um dos motivos de evasão. E tinha professor que não era formado pra trabalhar na EJA, era aquele professor da manhã, do regular. Teve professor que não deixou o aluno entrar em sala de aula com roupa de trabalho, suja de graxa, porque ele veio correndo pra fazer a prova. Para mim, as aulas deveriam ser de 19h às 22h, mas isso bate de frente com a organização curricular. Eu cansava de ir pra escola e ver menino trabalhando no caixa, como vai chegar na escola 18h? Não chega! É muito irreal, o noturno deveria ser diferenciado. Quando mudou pra EJA Semipresencial, o horário de 18h foi mantido por quê? Quando a gente fez ficou uma incoerência, como você coloca uma aula presencial se o aluno não está lá? Mas não teve como porque senão você não fecha. Quando a equipe do Haroldo entrou, a gente disse que a EJA estava precisando de uma alteração, porque havia escola com quatro, cinco alunos, tinha que tomar uma providência. No início, deu o maior apoio porque ele queria fazer mudanças, só que na hora que viu que tinha que sair dinheiro, tinha que fazer isso, tinha que fazer aquilo, ele acabou dando preferência à Escola Viva, claro. Daí que surgiu, da preocupação com a evasão. Porque presencial tinha que estar 18h na escola [...]”.

**Gestora 04:** “[...] A gente tirou uma aula. Eram quatro aulas de 60 minutos. A gente colocou três aulas diárias de 60 minutos, porque a primeira aula é aquele problema da chegada; e aí, para complementar isso, a gente coloca o PIPAT [...]”.

#### **Categoria 05 – Redução da carga horária do professor**

**Gestora 01:** “[...] No primeiro momento, não houve uma discussão verticalizada com os gestores, visto que a EJA Semipresencial se apresentava numa situação irregular, já que os professores não recebiam pela carga horária de planejamento das segundas e sextas-feiras em que o aluno, no tempo vivencial e social, realizava as atividades não presenciais para os professores posteriormente corrigirem e darem o retorno aos estudantes. Neste contexto, a atual gestão precisava regularizar a oferta [...]”.

**Gestora 02:** “[...] Sim, houve sim, redução de carga horária de professor porque as aulas presenciais foram reduzidas [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Diminuiu a carga horária dos professores e, na época, a gente lutou muito pra ver se a gente conseguia mais planejamentos para o professor não ficar tão prejudicado, né? Porque tinha professor que não estava ainda entendendo qual era a proposta... Depois de dois anos, mais ou menos, a gente viu que foi mais aceitável porque o professor ia diminuir a carga horária dele, mas podia pegar outras aulas, mais aulas [...]”.

**Gestora 04:** “[...] Já existia uma demanda do sindicato, né, que é quem representa os professores pelo não recebimento da segunda e sexta-feira. Segundo o que me foi passado, é que o professor não recebia. Tanto que tinha a demanda do sindicato representando os professores em relação a isso [...]”.

#### **Categoria 06 – Qualidade de ensino comprometida**

**Gestora 01:** Não respondeu.

**Gestora 02:** “[...] A gente fez reuniões com professores e eles diziam que determinado conteúdo trabalhava na EJA de forma diferente. Não que ache que deva ser feito; acho que o público da EJA é um público diferenciado. No entanto, na grande maioria das vezes, a gente coloca esse diferenciado de forma pejorativa. A gente coloca como se fosse um aluno com limitações de aprendizado. Só que tem a mesma capacidade de aprendizado dos demais, só que ele traz uma outra bagagem, uma outra vivência, que deveria ser aproveitada de uma outra forma [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Os professores não estavam gostando da diminuição da carga horária, era muito difícil eles darem o conteúdo. Na verdade, a proposta era também facilitar um pouco, não facilitar a questão da aprendizagem, era você também fazer uma mudança de paradigma na questão dos conteúdos... Porque tinha coisa no conteúdo anteriormente que não precisava de estar sendo dado pro aluno da EJA... O aluno da EJA tem uma certa dificuldade, né? Tem aquele que estuda, que trabalha por escala, aquele que trabalha e, às vezes, fica até tarde no trabalho, não tem tempo de estudar... Então, na época, a gente também estudou muito sobre isso... Eu vejo que as duas oportunidades são boas, de acordo com a necessidade, entendeu? O aluno presencial, com certeza, vai aprender mais porque ele tem o apoio do professor, ele vai aprender mais, agora, se ele tiver um esforço, uma vontade, ele também pode chegar na mesma situação do outro aluno [...]”.

**Gestora 04:** “[...] Na verdade, a gente introduz o PIPAT como complemento de carga horária, mas também porque a gente já queria mudar o currículo em relação a trabalhar com os eixos, com as categorias, trabalho, território... E também a gente introduziu uma disciplina nova: “Mundo do trabalho e suas tecnologias”. No PIPAT, as atividades acontecem nos territórios, sob a coordenação desse professor em articulação com os demais professores. É feito em conjunto, porque senão não dá certo. E é isso que tem causado esse movimento positivo. Estou sentindo muito engajamento. A gente tinha muito medo, mesmo sabendo que era uma perspectiva boa do trabalho. Na rede Vitória tem um projeto semelhante. A gente sabia que podia dar certo, mas nós tínhamos medo, lógico. Mas a formação ajudou demais. Mas eu sabia também que se a gente fizesse essas formações mensais... É que a gente faz formação mensal, em dois grupos, a gente divide, e nós fazemos assessoramentos também. Presenciais e pelo virtual também. É lógico que tem aquela escola que se engaja mais... Isso é natural, mas tem, sim, um retorno positivo. Os professores estão muito motivados a trabalhar. Porque, na verdade, eles esperavam mais alguma coisa também que desse mais sentido. E está dando. Eles queriam que retornasse também, o retorno presencial [...]”.

#### **Categoria 07 – Atividades contadas como frequência**

**Gestora 01:** “[...] A EJA Semipresencial nasceu após a SEDU perceber, nos assessoramentos às escolas, que nas segundas e sextas-feiras havia baixa frequência dos alunos, pois muitos trabalhavam de sexta a domingo à noite. A principal diferença é a segunda e sexta sem aula presencial, com atividades não presenciais como frequência. As atividades não presenciais deverão ser corrigidas e avaliadas pelo professor para efetivação da presença [...]”.

**Gestora 02:** “[...] As atividades eram elencadas pelos professores e era o cumprimento dessas atividades que contava como presença. Essas atividades não eram necessariamente de áreas, poderiam ser trabalhadas na forma de projeto interdisciplinar. A partir do momento da apresentação, que o aluno cumpria aquilo que foi solicitado, seja interdisciplinar ou disciplinar, era atribuída a presença dessas aulas que caíam na segunda e na sexta-feira [...]”.

**Gestora 03:** “[...] vou dar um exemplo de Sociologia... Era uma aula presencial e uma não presencial por semana... Essa aula que não tinha, o professor de Sociologia tinha que passar atividade. Pra, quando chegar na outra aula, ele fazer a correção... Mas o aluno ficava sufocado na segunda-feira e na sexta porque todo mundo passava aquele monte de coisa. Aí, a gente foi sugerindo aos professores que eles fizessem entre eles atividades interdisciplinares. Foi aí que foi melhorando, tinha que entregar porque contava como presença e podia contar também como nota [...]”.

**Gestora 04:** “[...] acabava contando como a presença da segunda e da sexta, como se tivesse aula. Mas não tinha uma sistematização devida, um monitoramento. Tinha professor que fazia direitinho o trabalho e tinha professor que não, porque ele não estava sendo monitorado e nem responsabilizado por isso também. Não tem como... é brincar, ao meu ver, é brincar... Já estava irregular para a gente e para os alunos também porque essas atividades contavam como presença e não como carga horária, como deveria ser [...]”.

#### **Categoria 08 – Falta de diálogo durante a implantação/extinção**

**Gestora 01:** “[...] Houve formação com a equipe da EJA, e a comunidade escolar foi informada nos assessoramentos às escolas, bem como em documentos expedidos para as escolas [...]”.

**Gestora 02:** “[...] Só informaram no início do ano de 2017. Isso eu sei porque me contaram, estava na SEDU, mas em outro setor [...]”.

**Gestora 03:** “O que aconteceu? Teve formação, os professores não gostaram a princípio. Por quê? Porque diminuíram a carga horária deles... É interessante você colocar isso, entendeu?”.

**Gestora 04:** “A gente tinha planejado todo um ciclo de diálogo durante todo o primeiro semestre de 2020. Isso seria presencial. Indo nas superintendências e fazendo esses diálogos com grupos de professores e grupos de escolas. Mas a gente não conseguiu fazer isso. Então, a gente fez isso na medida do possível, pelo *Meet*, através das reuniões, e a formação está se dando agora, no processo. Na verdade, a gente teve a manifestação de um professor que falou que a gente não tinha feito essa discussão antecipada. Mas a gente conversou, explicou e também não tinha mais como postergar, não tinha mais como manter isso”.

### Categoria 09 – Atentado ao direito à educação

**Gestora 01:** Não respondeu.

**Gestora 02:** “[...] O Governo Paulo Hartung, secretário Haroldo, achava que a EJA não era uma modalidade necessária na rede. Podia até ser ofertada, não com a amplitude de quando ele entrou. **A visão dele não era do direito à educação, era de um negócio, de custo-benefício.** Nós tínhamos elaborado um questionário, no início de 2019, a ideia era fazer uma avaliação. Isso ficou só no papel porque chegou a ser rodado, a gente chegou a testar, mas isso não foi pra escola. O secretário Vitor disse que não tinha essa necessidade porque já se sabia que a EJA Semipresencial não tinha dado certo, que a população reclamava muito. Vitor entrou e disse que já era pauta do governo Casagrande o retorno da EJA regular, inclusive com a proposta da EJA funcionando com educação profissional. Eu acho louvável essa ideia dele de colocar a EJA Profissional, mas precisa se pensar em uma forma de fazer isso rodar, porque da forma como foi colocada também não rodou, não rodou porque já se teve que recuar. É, claro, a gente teve um cenário singular, que foi a pandemia, mas a SEDU já pensa em reformular porque os alunos estavam desistindo. Eles não queriam a formação técnica, eles queriam simplesmente a EJA [...]”.

**Gestora 03:** “[...] Se teve prejuízo foi porque o professor não foi preparado pela escola, entendeu? Ah, teve prejuízo? Pode até ter tido, agora a gente via que tinha professor que dava conta do recado total, então, a gente não via prejuízo para o aluno, não. Mas também não estava em todas as escolas, né? Vejo mais a questão do comprometimento dos gestores da escola [...]”.

**Gestora 04:** “[...] Quando a gente pensa na qualidade do ensino, no direito à educação, com certeza, a EJA deve ser presencial. Independentemente de ser professora, gestora, eu acredito na mediação direta do professor [...]”.

### Categoria 10 – Reflexos da pandemia

**Gestora 01:** Não respondeu.

**Gestora 02:** “[...] Eu acho louvável essa ideia da EJA Profissional, acho que é necessário, mas é preciso pensar uma forma de fazer isso rodar, porque da forma como foi colocada, não rodou... E aí, é claro, a gente teve um cenário singular que foi a pandemia, mas é preciso reformular porque os alunos estavam desistindo da formação técnica... Eles queriam simplesmente a EJA, tanto que a SEDU já estava pensando em fazer, este ano, formações com carga horária bem curtinha”.

**Gestora 03:** “[...] minha tese foi comprovada porque os alunos tiveram que estudar em casa na pandemia... Ou seja, Educação a Distância... Fiquei muito feliz, por sinal (risos)... Porque a gente lutou, lutou e no final tiveram que fazer na marra. Na verdade, quis provar que o aluno da EJA precisava de alguma coisa pra poder ajudá-lo a terminar o curso dele. Por quê? Esse aluno é aquele que não terminou ou aquele que nem começou, entendeu? Então, pra que ele pudesse concluir, pelo menos concluir o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, a Educação a Distância iria ajudá-lo [...]”.

**Gestora 04:** “[...] aulas durante a pandemia têm sido muito difícil. Tão difícil que mesmo onde tem a plataforma, que são CEEJAs e NEEJAs, a gente não conseguiu fazer com que os estudantes buscassem a plataforma, tentamos... É lógico que parte de estudantes faz a interação, mas, em sua maioria, nossos estudantes são impressos, analógicos. É interessante que houve interação via WhatsApp, mas em relação à plataforma, à sala de aula do Google, não. O celular, mesmo com o aplicativo escolar, não tem essa capacidade máxima de fazer download. A inclusão digital é necessária. A atividade remota, mesmo sendo impressa, criou um certo conforto para os estudantes e eles agora não querem mais voltar. Mas a gente não quer isso, a gente não quer transferir, substituir, sendo que a gente retornou com a EJA presencial [...]”.



## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – UTILIZADA COM DISCENTES

|   |
|---|
| 1. Há quanto tempo é estudante da EJA Semipresencial?   |
| 2. Estudou na EJA/SEDU antes da implantação do sistema semipresencial? Caso sim, na sua opinião, qual a principal diferença entre os dois sistemas?   |
| 3. Caso tenha estudado antes da implantação da EJA Semipresencial, você foi comunicado pela SEDU a respeito da mudança da oferta?   |
| 4. O tempo em aula presencial é suficiente para você aprender todo o conteúdo ensinado pelo professor, com qualidade?   |
| 5. Você acha que o sistema prejudica seu aprendizado? Caso sim, explique o porquê.  |
| 6. Como foi e como tem sido ser estudante da EJA Semipresencial no ano letivo de 2020/2021 com os reflexos da pandemia do coronavírus na educação? Em algum momento pensou em abandonar os estudos? |
| 7. Você teve condições de realizar as Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) no período de suspensão das aulas? Teve acesso a computadores e à Internet?                                    |
| 8. Você participou de alguma discussão sobre o fim da EJA Semipresencial. Você aprovou essa decisão? Caso sim, explique o porquê.   |

## APÊNDICE D – TRECHOS CATEGORIZADOS DE ENTREVISTAS COM DISCENTES

### Categoria 01 – Motivo para interrupção dos estudos

|   |
|---|
| <p><b>Discente 01:</b> “[...] Sempre estudei em escola pública e interrompi no primeiro ano do Ensino Médio. Na verdade, o primeiro ano tinha me ausentado dos estudos e, no segundo ano, fiquei reprovado. Por isso, estou fazendo EJA hoje. Fiquei dois anos afastado, me afastei com 16 anos, por problemas pessoais; a falta de alguém para me incentivar a continuar na escola. Quando alguém nos ensina, nos fala o porquê do estudo, que vai abrir as portas, se torna diferente, a pessoa se sente mais entusiasmada. Nesses dois anos que fiquei afastado, morava com uma família adotiva e acabou que essa família não me dava tanta atenção. E aí, como minha mãe voltou a se tornar mais presente, ela me estimulou a voltar a estudar. Também quando comecei a ser efetivado no meu trabalho, eles começaram a me cobrar o Ensino Médio. Acabou que eu fui de certa forma obrigatoriamente [...]”.</p>   |
| <p><b>Discente 02:</b> “[...] Estudei na escola pública desde sempre, tenho 19 anos. Em 2017, tive uma reprovação na oitava série e já era atrasada um ano; e, no Ensino Médio, novamente, por conta de trabalho. Me esforcei mais no trabalho do que nas aulas e acabei perdendo o ano também. Aí eu fiz 18 anos e surgiu a oportunidade de fazer o EJA. Eu já queria vir antes, para acelerar o curso, seria um adiantamento para entrar na faculdade e já exercer a profissão que queria. Enfim, foi isso. O método fica mais fácil para mim porque dedico um curto tempo e já tenho um resultado a longo prazo [...]”.</p>  |
| <p><b>Discente 03:</b> “[...] Tinha feito a primeira etapa em outra escola, no sistema antigo, agora recomecei em janeiro (2021) pra poder finalizar no final deste ano do Ensino Médio. Era EJA também, porém era uma EJA em horário normal, com os dias normais, de segunda a sexta-feira. Fiquei mais de cinco anos sem estudar em função do trabalho [...]”.</p>  |
| <p><b>Discente 04:</b> “[...] Perdi dois anos. Completei 18 anos e esse ano resolvi retomar os estudos e me matriculei na EJA. Estava arrumando muitas atividades e não estava conseguindo estudar. Aí veio a ansiedade, o estresse e eu desisti. Também porque minha mãe engravidou e precisou viajar e não tinha ninguém para ficar com ela, aí eu tive de ir também. Foi um problema de família [...]”.</p>  |
| <p><b>Discente 05:</b> “Eu nunca reprovei e parei de estudar por causa de trabalho. Esse modelo de estudar terça, quarta e quinta ajuda a quem trabalha, porque dá para descansar [...]”.</p>   |
| <p><b>Discente 06:</b> “[...] Eu fiquei bastante tempo afastada. Na época, foi para trabalhar. Fiz até o primeiro ano. No início do segundo, parei. Tinha 16 anos. Cheguei a estudar um pouco à noite, mas não consegui, estava muito cansativo. Voltei para a escola porque tinha vontade de fazer um curso, alguma coisa. Falei: ‘vou terminar, aproveitar e entrar no EJA’. Sempre os currículos que eu ia fazer entrevista, sempre me perguntavam onde eu tinha parado. Aí quando eu falava, eu não passava. Aí eu decidi voltar e fazer uns cursos e achar um emprego melhor. Eu sempre trabalhei de faxina, essas coisas. Aí depois eu fui procurar uma oportunidade numa empresa e não consegui. E hoje eu tenho que continuar trabalhando como doméstica [...]”.</p>  |
| <p><b>Discente 07:</b> “[...] Eu fui mãe cedo, aos 17 anos. Tive o primeiro filho, o segundo e, quando eu decidi voltar, o pai dos meus filhos dizia que não, que não tinha necessidade de eu voltar a estudar, usava aquele termo que ‘seu diploma já estava aí. Você tem que cuidar das crianças’. Depois, eu me separei e senti a necessidade de voltar a estudar. Por conta de qualificação para emprego, pois o estudo é a base de tudo na vida do ser humano. Eu tinha parado no quinto ano. Eu parei acho que eu tinha uns vinte e poucos anos de idade. Aí voltei agora de novo, porque senti a necessidade de continuar, porque para conseguir um serviço melhor você tem que ter o Ensino Médio. Empresa nenhuma contrata sem Ensino Médio hoje. Agora, por exemplo, estou desempregada [...]”.</p>   |
| <p><b>Discente 08:</b> “[...] Eu tinha repetido o ano, só que tem tempo já. Aí, eu queria fazer EJA para recuperar. Repeti o quinto ano. Foi porque eu não sabia ler. Aí, a professora acabou me reprovando [...]”.</p>   |
| <p><b>Discente 09:</b> “[...] Estava há oito anos sem estudar. O motivo de eu parar de estudar foi o trabalho, pai e mãe não tinham condições, entendeu? Tive que começar a trabalhar muito cedo de pedreiro. Deixei a escola com 18 para 19 anos. Cheguei a fazer até o primeiro ano do Ensino Médio, aí depois eu parei e depois eu vim pra EJA. Na época, não deu pra transferir para a noite, porque eu chegava em casa 7 horas da noite, eu trabalhava de pedreiro, com meu pai fora, chegava tarde e cansado [...]”.</p>  |
| <p><b>Discente 10:</b> “[...] Estava há sete anos sem estudar. O motivo foi ter que assumir responsabilidade, saí de casa e fui morar sozinho e não consegui organizar minha própria vida. Até você ter uma maturidade pra conseguir saber o que você realmente precisa fazer, as prioridades, demora um pouco. Você não tem isso aos 18 anos. Parei no primeiro ano do Ensino Médio. Também trabalhava o dia todo e quando chegava em casa só pensava em descansar. Não queria saber de professor falando na minha cabeça o tempo todo. Quem trabalha no meio estudantil, por exemplo, você consegue se concentrar mais, mas pra gente que trabalha com serviços aleatórios, vamos assim dizer, você não tem paciência para estar na sala de aula ouvindo, entendeu? E talvez repassando as coisas pro caderno. Eu, particularmente, não tinha uma família que tinha uma estrutura que eu pudesse somente estudar. Não! Eu tinha que trabalhar e então eu tinha que escolher. Você começa trabalhando, você começa ali ganhando um salário, fica empolgado com o primeiro emprego, ganha salário integral... ‘Nossa, que legal!’. Mas quando você começa a ver que tudo aumenta, tudo vai atualizando, você começa a ver que aquilo ali não é suficiente. É o caso atual, nós estamos estudando porque é o último ano (etapa) e, pra ser sincero, se</p> |

eu tivesse que começar da primeira etapa, exemplo, eu não estaria concluindo meus estudos. Não iria concluir [...]”.

### **Categoria 02 – Semipresencial ajuda a conciliar o trabalho com os estudos**

**Discente 01:** “[...] Quando retornei no período da noite era um pouco puxado, porque o período da noite é quando a gente descansa. Foi puxado, porque trabalhava durante o dia. Saía às 22 horas da escola para acordar cedo, sentia meu corpo muito exausto. O semipresencial, de certa forma, me estimula a voltar a estudar, porque me viabiliza maior descanso. Com a carga horária de três dias da semana, consigo vir a escola, adquirir o conhecimento e durante o tempo que eu tenho livre, que são os outros dias, consigo focar para estudar e realmente estudar para o vestibular, para o Enem, para aquilo que eu quero alcançar. Eu não recebo nenhum tipo de material, mas estudo por conta própria. Utilizo as provas anteriores, utilizo todas as matérias que são necessárias para passar na prova e, a partir disso, eu começo a estudar, começo a criar meu vínculo de estudo. Como a aula está sendo em revezamento, alguns professores eu só tenho contato de 15 em 15 dias, outros de sete em sete. Se torna algo meio difícil pedir um auxílio sendo que eu não vou ter a presença dos professores aqui todos os dias para me ajudar. Então, eu prefiro optar em me virar sozinho. Pra mim, a EJA funciona mais como algo para te apressar a terminar o Ensino Médio. Porque ele te dá um estudo muito resumido sem aprofundamento de determinados conhecimentos. Então, eu aprendo somente o superficial. O conhecimento aprofundado, geralmente, eu acredito que só estudando individualmente eu consigo [...]”.

**Discente 02:** “[...] Pra mim, é meio complicado, já que eu saio às 18 horas, aí é meio puxado para chegar aqui e tudo mais. Nada que me atrapalhe, mas é algo que me cansa. Tanto para gente quanto para os professores está sendo muito chato, porque, como está sendo essa semana de revezamento, tem uma semana que a gente tem determinadas matérias, principalmente se é matéria nova, na outra semana, a gente já não tem mais contato com essa matéria, porque é um dia só. Aí na outra que a gente continua dando seguimento à matéria e isso fica horrível. Ainda mais para quem tem memória ruim como eu. Os professores, no caso, têm que voltar à matéria anterior, e aí começar uma nova num período muito curto. Eu comecei a fazer cursos preparatórios para o Enem, on-line mesmo, e está me ajudando muito. Eu quero fazer Direito, então eu tento me esforçar bastante [...]”.

**Discente 03:** “[...] Querendo ou não, o semipresencial ajuda, né? A gente que trabalha... Estudar só na terça, na quarta e na quinta ajuda pra caramba! Eu estudei em 2016, antes do sistema. E de lá pra cá não estudei mais. O lado bom desses três dias é que os alunos tem mais vontade de terminar e não exige tanto. Tem o lado bom e tem o lado ruim. Esse é o lado bom de estudar poucos dias da semana, você vê o ano passando mais rápido. A gente sempre leva dever pra fazer em casa, então, a gente está sempre estudando em casa. Eles já fazem isso com esse intuito... Eu estudo mais no final de semana, às vezes, deixo pra fazer na segunda e na sexta mesmo, o dever que tem que fazer [...]”.

**Discente 04:** “[...] Eu gosto, porque segunda e sexta eu descanso. Se arrumar um emprego facilita também [...]”.

**Discente 05:** “[...] Eu gosto deste modelo. De certa forma ajuda a quem trabalha, porque dá para descansar”.

**Discente 06:** “Eu acho que ajuda, sim, porque, pelo menos, fica dois dias mais tranquilos... Dá pra gente descansar um pouquinho. Para quem tem filho também ajuda muito. Tenho dois filhos e tenho rotina de mãe, dona de casa; é pesada [...]”.

**Discente 07:** “[...] Olha... O EJA é um estudo bem corrido e depende muito da capacidade dos alunos, esforço dos alunos em questão de querer aprender, porque três dias é muito pouco. Eu fiz EJA quando era o EJA antigo, de segunda a sexta... Era melhor. O conhecimento era melhor. Foi em 2016. Eram cinco dias. Não consegui, porque, novamente, eu desisti, né? Embora eu também ajudei meus colegas que tinham dificuldade por ter parado muito tempo e eu ainda estava com a mente fresca ainda. Mas eu não consegui, porque eu tinha dificuldades. Eu tive que trabalhar em casa de família e o horário era bem mais puxado. Não dava tempo de eu chegar... Às vezes, eu ia para aula e, às vezes, não ia. Então, eu desisti por conta disso. O ensino era bem melhor. Era mais aprofundado. Tinham atribuições melhor do conhecimento [...]”.

**Discente 08:** “[...] Trabalho todos os dias, entro às 7h e saio às 16h, 17h. Eu trabalho porque eu ajudo meu pai também. Eu acho certo, porque eu sou Adventista e, às sextas, depois do pôr do sol, eu não posso estudar. Quando eu estudava os cinco dias da semana, eu morava na Bahia. Lá estudava só de manhã [...]”.

**Discente 09:** “[...] Pra mim, no momento, como estou trabalhando e fazendo autoescola, tá sendo melhor três dias porque dá pra eu fazer as matérias. Estudar, trabalhar, fazer outras coisas e cuidar de filho ainda é complicado [...]”.

**Discente 10:** “[...] Aí, vamos colocar na balança. Se for no mérito de aprendizagem, aprendizado, claro que cinco dias na semana você aprende muito mais, você consegue absorver muito mais coisa, como uma esponja absorve uma água. Porém, quando se trata de família, responsabilidade, e suas responsabilidades do dia a dia, o trabalho, três dias na semana já te facilita por um lado para você resolver seus outros problemas que estão pendentes [...]”.

### **Categoria 03 – Qualidade de ensino comprometida**

**Discente 01:** “[...] Como geralmente o estudo EJA é algo muito superficial, acaba que você não consegue a profundidade de determinados temas. Quando a gente estuda durante o dia, quando a gente tem mais tempo para isso, é mais fácil adquirir esse conhecimento, porque eles nos passam matérias para dever de casa e a gente faz um trabalho, fazem didáticas... No EJA não tem muito trabalho, não tem muita didática, não tem muito, algo quê... Então, a gente acaba tendo que flutuar aí e desenvolver conhecimento. Os professores, muitas

|  |
|--|
| vezes, têm dificuldade em aplicar as matérias, porque eles não têm algo específico para ser aplicado. Eles precisam ficar flutuando em diversas matérias que eles vão distribuir por aí e acaba que a gente só aprende o superficial, e não o necessário. Se eu fosse fazer o Enem me baseando só no estudo que a escola me dá, eu não iria me sair bem na prova, porque, como eu já disse, é um ensino superficial. O aprofundamento dele, ao meu ver, só vem através de didáticas, trabalhos, sabe? Onde o aluno que seja ligado diretamente à escola, fazendo trabalhos, didáticas, fazendo mostras culturais. Três vezes na semana e, ainda com o revezamento devido à pandemia, se torna quase impossível [...]”.   |
| <b>Discente 02:</b> “[...] Cara, para mim, é indiferente, porque tudo que eu não consigo aprender na escola eu tenho em casa, eu tento aprender assistindo videoaulas e tudo mais. Agora, não estou tendo tanto tempo por causa do trabalho, mas eu me esforço para isso. Só que assim, é um período muito curto, você tem que se dedicar mais, se você não entendeu o professor tem que voltar, tomando ainda mais o tempo da aula, tirando alguma interrupção que acontecem, sabe? Muito complicado, porque, às vezes, você saiu de sala, às vezes, você tem um intervalo de 20 minutos, ou o professor tem um imprevisto. É muito complicado mesmo e isso acontece frequentemente [...]”.   |
| <b>Discente 03:</b> “[...] Querendo ou não, quando eram os cinco dias a gente estudava mais, né? Tinha mais tempo para estar aprendendo e desenvolvendo, finalizando o ano com todas as matérias em dia. Esse novo sistema foi bom, porém, a gente tem pouca aula, então a gente tem pouco tempo, né? Você sente que a aula não está completa, entendeu? São poucas aulas e eu tenho pouco tempo pra estudar, porque eu trabalho. Eu acredito que de segunda a sexta você tem mais essa tranquilidade de estar estudando também. É pouco tempo com o professor. Tem uma aula de uma hora, nem uma hora, 50 minutos. Precisa ter mais tempo pra poder absorver, aprender as matérias, de acordo com a grade. Tem professor que só tem uma aula por semana e chega aqui, ou ele ou a gente atrasa, e não consegue. Aí ele tem que repetir aquela aula. Só tem uma por semana e ainda tem que repetir na outra semana, fica bem difícil [...]”.   |
| <b>Discente 04:</b> “[...] É rápido demais. Mas tem um lado bom e um ruim. É bom pra quem trabalha, não dá pra negar, mas prejudica no conteúdo, sim [...]”.   |
| <b>Discente 05:</b> “[...] O fato de segunda e sexta não ter aula ajuda a quem trabalha, mas também, de certo modo, se tivesse cinco dias ajudaria para saber mais também, né? Eu tenho vontade de fazer o Enem. Eu penso, sim, mas tá faltando conteúdo, conhecimento. Porque, querendo ou não, com a pandemia, estudando no celular, acabou que o tempo passou e ficamos sem saber de nada [...]”.   |
| <b>Discente 06:</b> “[...] Olha, eu acho que consegue aprender, sim, mas tudo teria que ser bem organizado. Assim, esses três dias presencial começou essa semana. O ano passado e esse início de ano foi mais on-line, o que prejudicou mais, na verdade [...]”.  |
| <b>Discente 07:</b> “[...] O ensino era bem melhor. Era mais aprofundado. Tinham atribuições melhor do conhecimento. Mas também depende muito do aluno. Muito. Em questão do aluno ter força de vontade, esforço para poder conseguir acompanhar a explicação do professor, se esforçar bastante. Mas é bem corrido. Eu estou fazendo a oitava etapa do Ensino Fundamental [...]”.   |
| <b>Discente 08:</b> “[...] O tempo não é suficiente para aprender todo o conteúdo. Não é suficiente, porque a gente chega do serviço, vem direto pra cá, pensamento tá em outro lugar, entendeu? Não encaixa muito bem as matérias. Professor tá explicando, mas tem vez que é rápido, tem vez que não é. O horário também passa muito rápido. Não dá pra você pegar muitas matérias. O sistema prejudica um pouco o aprendizado. Porque, às vezes, você passa de ano, porque você conseguiu fazer as matérias, mas, ao mesmo tempo, não aprende muito, não. A gente consegue o diploma, mas não aprende muita coisa, não. Se eu fosse fazer a prova do Enem, sinceramente, não estou preparado [...]”.  |
| <b>Discente 09:</b> Não respondeu.   |
| <b>Discente 10:</b> “[...] Quando você tem cinco dias de aula na semana você absorve muito mais coisas, com mais tempo, com mais paciência e quando você chega numa prova você consegue estar muito mais bem preparado. Uma matéria que era pra você aprender em 15 dias, hoje, vamos supor, do jeito que nós estamos estudando, você precisa de 30 dias para aprender, certo? Antes, não, quando você tinha todos os dias regulamente, se você estudasse 15 dias você ia aprender. Iria aprender o conteúdo que tem que aprender em 15 dias. Hoje não, você tem que estudar 30 dias para você aprender a metade daquilo que era pra você aprender em 15 dias. Com certeza, prejudica em muito o aprendizado. Na verdade, você conclui os seus estudos, mas se for entrar numa empresa que te exige mais coisas... Um exemplo, se quiser entrar na Polícia Militar, hoje, com os gabaritos que eles têm, com as regras do concurso, hoje, com certeza, a gente não estaria preparado. Talvez, como a gente ficou muito tempo fora da escola, na nossa situação, talvez mesmo que fosse cinco dias da semana, nós ainda teríamos dificuldade. A gente consegue a certificação, o papel, mas aquilo que você quiser você vai conseguir através do seu esforço lá fora, vamos assim dizer [...]”. |

#### Categoria 04 – Estudar durante a pandemia

|   |
|---|
| <b>Discente 01:</b> “[...] Na aula on-line, era difícil de aprender, porque era muito difícil os alunos interagirem. O professor abria a sala de aula e acabava que tinha um ou dois alunos que conseguia prestar atenção. E na pandemia foi bem mais difícil aprender, porque os professores tiveram que se adaptar a uma realidade totalmente diferente e, aí, o método de ensino, por eles não estarem preparados, acabou que os alunos foram se sentindo prejudicados, tendo um conteúdo totalmente resumido ou um conteúdo totalmente superficial. Passei uma dificuldade financeira enorme dentro de casa e acabou que fiquei sem Internet durante três meses, ou seja, foram três meses e meio que eu fiquei sem ter acesso ao estudo, sem ter acesso ao conhecimento e acabou que foram três meses que eu perdi nota, pois eu fui limitado, porque eu tinha até o celular, mas eu não |
|---|

|  |
|--|
| <p>tinha a Internet dentro de casa. Porque durante a pandemia muita gente ficou sem emprego. A minha mãe ficou sem emprego. As pessoas que eu convivo na minha comunidade, muita gente desistiu de estudar. Me sinto desvalorizado como aluno, me sinto desvalorizado como pessoa, me sinto desvalorizado como ser humano, porque gente de melhor condição financeira não passou por isso... Na minha opinião, não deveria ser desigual... Porque acaba que quando eu vou competir com pessoas que teve um estudo bem mais avançado e bem mais abrangido e que teve total suporte para poder ter o estudo na pandemia, acaba que eu saio em desvantagem. Porque eu preciso estudar de pulso próprio, tenho que me matar em buscar conteúdo na Internet, enquanto outras pessoas já têm esse conhecimento desde o início, desde o Ensino Fundamental. Era por causa da escola, dos professores? Não! E sim pela falta de investimento do governo em nos dar o suporte [...].”</p> |
| <p><b>Discente 02:</b> “[...] Quando começou tudo isso, que foi on-line, para mim, era mais fácil. Eu gosto de aprender sozinha e eu gosto de assistir minhas videoaulas quietinha. Mas é óbvio que com o professor seria mil vezes melhor. Eu, às vezes, não tenho vontade de vir, agora que voltou presencialmente, porque sei que vai ser quatro aulinhas básicas, rápidas, que, talvez, eu poderia fazer em casa, literalmente em casa. Tanto que eu já perguntei se eu poderia continuar remotamente, porque para mim vir aqui... Não é perda de tempo, mas, assim, eu não vejo necessidade, sendo que eu posso continuar aprendendo on-line. Mas outras pessoas, realmente, precisam vir. Então, tipo, a maioria das pessoas da minha turma precisam vir e, então, por eles acho que realmente é melhor estar na escola do que estar remotamente [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 03:</b> “[...] A princípio, tinha acabado de voltar as aulas presenciais e por causa desse novo <i>lockdown</i> que teve este ano (2021), aí teve que parar de novo. Tinha que linkar pelo aplicativo pra ter acesso ao conteúdo, eu tive dificuldade. Eu tive dificuldade de fazer matrícula também, aliás, foi um caso à parte. Todo mundo conseguiu fazer certinho, eu custei. Acabei não fazendo no final. Com tanta dificuldade, eu preferi buscar as atividades impressas. Ah, eu tive vontade de desistir [...].”</p>  |
| <p><b>Discente 04:</b> “[...] Foi péssima a experiência. Eu não estava conseguindo fazer as atividades... Não estava me adaptando. Tive dificuldade de acesso. Não tinha Internet e nem computador. E o celular quebrou. Eu não sabia que tinha a opção de buscar atividade impressa. Fui saber no final do ano. Tanto que pedi pra repetir tudo de novo, fiquei como desistente [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 05:</b> “[...] Eu estava usando o celular normal, mas, é aquilo, na sala é melhor, porque tem o professor para te explicar. No celular não é a mesma coisa. Às vezes, respondia e ficava sem saber se tava certo ou não, não tinha correção [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 06:</b> “[...] Ah, é um pouco difícil, às vezes. Tinha que pesquisar bastante. Foi um pouco difícil, sim. Eu tinha Internet na casa da minha mãe. Quando eu ia fazer as provas, eu ia para lá. Mas o professor presencial faz muita falta [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 07:</b> “[...] Foi uma experiência muito assim... Não foi boa, mas também não foi ruim, porque havia o medo do vírus, precisou de um distanciamento das pessoas. Mas, com certeza, tive dificuldade, porque não tenho computador e, no celular, é totalmente diferente. Embora o celular também é um computador, mas é bem mais difícil. Não é como um notebook. É mais limitado [...].”</p>  |
| <p><b>Discente 08:</b> “[...] No caso, eu fazia as atividades on-line, mas ficou muito ruim para mim. Se a professora ler algum texto agora eu não consigo entender. Antes, eu conseguia, eu entendia muitas coisas. Agora, aqui, depois de tanto tempo on-line, eu não entendo quase nada [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 09:</b> “[...] Até hoje eu ainda penso em abandonar os estudos, ainda estou com esse pensamento, só que preciso muito de acabar, entendeu? Aí, estou me esforçando bastante pra tentar finalizar meu estudo. Mas como eu estava em <i>home office</i>, que nem tava on-line, né? Eu estava achando mais interessante on-line, porque, como eu tenho filho, estava naquele medo também por causa dessa coisa de covid... Minha filha tem um ano e agora vai completar um ano e um mês, aí on-line estava conseguindo fazer mais as coisas on-line. Não tive problemas de acesso. Como minha mulher acabou os estudos, ela até me explicava um pouco das matérias, entendeu? Dava pra entender bastante e dava pra pesquisar também [...].”</p>   |
| <p><b>Discente 10:</b> Não respondeu.</p>  |

#### **Categoria 05: Dificuldades para a realização das APNPs**

|   |
|---|
| <p><b>Discente 01:</b> “[...] Olha, não vou falar que eu me comprometi 100%. Eu garanto que fiz 70% das atividades, porque as atividades não presenciais, elas acabavam que a gente não dava tanta importância, porque a gente não tinha o professor ali do nosso lado, não tinha um orientador, não só no sentido da cobrança, mas no sentido da motivação, de nos passar um entusiasmo, para realmente ter um sentido para estudar. Aí, acabava que a gente ficava voando dentro do estudo e não se sentia motivado e a gente só fazia o que era necessário pra passar de ano. Teve avaliação não presencial pela Internet, mas, para mim, não foram avaliações, foram atividades. Porque na Internet, quando eles lançam uma avaliação, geralmente é muito fácil você encontrar respostas prontas e corretas. É fácil colar, então, não se tornavam avaliações e sim um copia e cola. Pesquisava no Google e respondia na plataforma. Na verdade, não me ajudou em nada. Posso falar que foi uma desigualdade muito grande, porque eu tinha amigos em escolas particulares que o professor dava total atenção ao aluno. O problema não estava no professor, mas sim na rede de ensino. Por quê? A rede estadual ela nos limita muito, porque o gasto que eles têm para investir na rede estadual é muito pequeno e acaba que o professor também não consegue dar total atendimento ao aluno. Teve gente de não ter acesso à Internet, de não ter o celular, muito menos computador. Moro no Morro do Macaco. Muita gente desistiu de estudar, porque estão em um local onde o governo não dava assistência estudantil, o governo não fazia projetos dentro da comunidade, o governo não ajudava a comunidade em nada, nenhum auxílio a não ser o emergencial, que era pra suprir a comida, suprir a própria sobrevivência, mas em relação ao estudo essas pessoas ficaram totalmente</p> |
|---|

perdidas. Eu posso te dizer que de 20 amigos que eu tenho, dois continuaram estudando durante a pandemia. Um dos problemas principais é que quando eu fiquei longe da escola durante um tempo, eu perdi algumas matérias. Quando eu retornei à escola, eu falei: 'olha, eu fiquei longe das matérias'. Eu passei o meu contato, passei meu e-mail, minhas formas de comunicação, só que ninguém entrou em contato comigo. Ninguém me procurou para saber se eu estava realmente interessado em estudar ou se eu não estava. Se as aulas tinham voltado ou não tinham voltado, porque estava num período realmente complicado. Quando eu cheguei na escola eles falaram: 'olha, infelizmente, a gente não tem como fazer contato com os alunos da escola. Se você não vir à escola e procurar, infelizmente, você vai ficar para trás'. E isso é o que tem acontecido na minha comunidade. Os jovens já crescerem num ambiente violento, onde a educação e o conhecimento não predominam, onde a maioria das pessoas não possuem nem o Ensino Médio. De 10 famílias que tem na comunidade, sei lá, apenas duas famílias a gente pode falar que foram bem-sucedidas em relação ao conhecimento, em relação ao estudo, porque as outras famílias acabam tendo que trabalhar, esquecendo os estudos, apenas focar na sobrevivência, que é o trabalho e comer [...]"

**Discente 02:** "[...] Eu só entrava nas aulas, no Google Sala de Aula, que era o método que a gente usava para ver as aulas. Simplesmente, entrava quando chegava a notificação, via qual era a matéria referente, estudava um pouco, tentava entender e fazia as atividades. E acabou. Não era algo que eu ficava com vontade de aprender e tudo mais. Eu conseguia responder as perguntas tranquilamente, mas creio que tem pessoas que realmente precisam do copia e cola. Minha irmã está fazendo junto comigo e ela precisa do copia e cola, porque ela não conseguia se dedicar e aprender através de assistir aulas. Você tem que ter muita autonomia para o ensino a distância. Autonomia e disciplina também. Então, você tem que querer mesmo e, inclusive, muitas pessoas desistiram nesse período porque não tinham o acesso devido. Pra mim é caso à parte, né? Eu ainda moro com meus pais e tenho um auxílio muito grande, eu tenho um suporte, mas pessoas mais velhas, ou muitas pessoas mais jovens que só dependem delas mesmas, entre colocar uma Internet dentro de casa e colocar o alimento, com certeza, vai ser o alimento, não tem como [...]"

**Discente 03:** "[...] Apesar de saber das atividades remotas, eu preferi buscar a atividade impressa, porque tive muita dificuldade de acesso [...]"

**Discente 04:** "[...] Teve gente que, no ano passado, que se tivesse feito uma atividade só já passou. Agora, está melhorando, porque voltou ao normal com as aulas [...]"

**Discente 05:** "[...] Eu estava usando o celular normal, mas, é aquilo, na sala é melhor, porque tem o professor para te explicar. No celular não é a mesma coisa. Às vezes, respondia e ficava sem saber. O que deixamos de estudar está fazendo falta, mas não sei se dá para recuperar. Só se voltar a outra série. Na escola pública, nós ficamos bem atrasados [...]"

**Discente 06:** "[...] Tinha um aplicativo. Acessava todas e conseguia fazer. Mas o professor faz falta por causa da explicação, se a gente não entender [...]"

**Discente 07:** "No começo, eu tinha muita dificuldade em questão de participar das aulas na plataforma, porque eu me pegava sozinha, com dificuldade mesmo, mas aí eu comecei achar melhor colocar no caderno primeiro para depois eu responder lá. Para mim, esta forma é mais proveitosa. Eu aprendo melhor fazendo isso. Ninguém está vigiando, mas acho que depende muito da pessoa, do esforço do aluno. Talvez alguns alunos mais jovens não se esforça, não coloca a mente para raciocinar melhor. O bom mesmo é o esforço, o gostoso de aprender é você se esforçar, mesmo que você erre, mesmo que não tenha ninguém para tirar sua dúvida [...]"

**Discente 08:** "[...] Consegui fazer as atividades remotas. Eu fazia pelo celular; tudo pelo celular. Mas tivemos que colocar Internet em casa [...]"

**Discente 09:** "[...] Até hoje mesmo, voltando presencial, eu continuo fazendo as APNPs porque eu tenho o login. Não sei se vai valer alguma coisa, mas ainda faço. O revezamento, depois que voltou presencial, está super confuso. Não está confuso o dia de você vir, mas as matérias. Está muito confuso. Não tem como você captar todas as matérias [...]"

**Discente 10:** "[...] Eu fazia pelo celular mesmo. Colocava crédito no celular, fazia pelo celular mesmo. Estudo remoto, a realidade é que você não aprende. Essa é a realidade, não adianta vir falar: 'ah, você aprende'. Não aprende! O que faz a pessoa aprender é ela ter dúvida naquele momento e perguntar e o professor pegar e responder, te orientar naquele momento. Quando você vai fazer remoto, você vai simplesmente na Internet e copia na Internet e repassa, simplesmente. Aprendizado mesmo remotamente você não aprende. Até mesmo pra quem faz uma faculdade, pra quem quer fazer um doutorado, pra aprender, tem que estar na sala. E acaba que você não pode exigir tanto do aluno, como é que você vai exigir algo do aluno que você sabe que ele não teve uma explicação real daquilo? [...]"

#### **Categoria 06 – Falta de diálogo sobre o fim da oferta**

**Discente 01:** "[...] Em momento nenhum, eles consultaram a gente, em momento nenhum, eles perguntaram qual era nossa opinião a respeito disso e, em momento nenhum, eles perguntaram se isso iria dificultar ou isso iria nos ajudar. Então, eles tomaram a atitude de pulso próprio, não perguntaram se a gente optaria em ter o estudo todos os dias da semana e, de certa forma, eu acredito que prejudicou muitos alunos por aí, por não ter tido esse tipo de questionamento [...]"

**Discente 02:** Não respondeu.

**Discente 03:** "[...] Não, não fui comunicado. Como estou no fim do terceiro semestre, vou concluir nesse sistema. Sobre a aprovação do fim do sistema, eu aprovo, de certa forma. Acho que os alunos precisam de mais tempo com o professor, pra poder aprender mais. Mesmo fazendo tarefa em casa, pra aprender e dar

|   |
|---|
| sequência depois, é bom ter mais tempo com o professor pra estar em dia com as matérias e, na hora de fazer uma avaliação, vocês estar bem. Isso de segunda a sexta seria melhor mesmo [...]”.  |
| <b>Discente 04:</b> “[...] Não sabia, não fui comunicada. É melhor vir todos os dias. Quando você pensa no conteúdo [...]”.   |
| <b>Discente 05:</b> “[...] Não. Eu não sabia. Eu acho que cinco dias é melhor. A gente estava na pandemia, tiraram dois dias de aulas. Até recuperar o conteúdo, acho que devia voltar a ter cinco dias [...]”.   |
| <b>Discente 06:</b> “[...] Não fiquei sabendo. Eu acho que para quem quisesse poderia manter. Para quem quisesse, porque tem gente que prefere a semana toda [...]”.  |
| <b>Discente 07:</b> “[...] Não. Não fiquei sabendo. Eu aprovo os cinco dias. Eu acho melhor. Eu prefiro os cinco dias porque a EJA já é um estudo acelerado. Três dias não é suficiente, embora temos que ter muito esforço e vontade de aprender, mas não é suficiente para um aluno que tem tempo perdido conseguir se qualificar, porque o que vale é o conhecimento. Não é conseguir meu certificado de Ensino Médio, mas é o conhecimento? O que esses alunos vão levar de conhecimento quando eles estiverem lá fora? Na universidade? Ou quando tiver que fazer o Enem, ou tiver numa empresa onde vai precisar escrever um texto, uma redação ou um documento? Como vai ser? Ele vai sentir falta. Eu discordo muito, porque conhecimento é algo que ninguém consegue tirar do outro. E, também, além do conhecimento que a gente leva para a vida toda, nos ensinam a exigir nossos direitos, exercer nossa cidadania [...]”.  |
| <b>Discente 08:</b> “[...] Eu acho que deveria continuar, sim, porque ajuda os alunos. Porque na segunda você pode fazer as atividades em casa e na sexta também. Da Bahia para cá, eu passei para o nono ano. Só que eles disseram que aqui não existe o nono ano na EJA. Aí eu fiquei para fazer esse oitavo ano de novo e, ano que vem, eu vou estar no primeiro do Ensino Médio [...]”.   |
| <b>Discente 09:</b> “Comunicados nós fomos, os professores falam pra não desistir, porque são as últimas turmas com aulas três vezes por semana. A preocupação é a sala ficar superlotada todos os dias da semana com essa pandemia, porque dizem que a pandemia acabou, mas acredito que não. Ainda tem o medo de o vírus voltar como era antes [...]”.  |
| <b>Discente 10:</b> “[...] Eu aprovo o fim, porque realmente se for pra pessoa aprender, de fato, ela precisa estar na sala. Mas acredito que tem que ser algo muito bem elaborado. Pro noturno, tem que ter um pouco mais de paciência, porque todo mundo tem muitas responsabilidades. A gente que já é de maior, temos nossas responsabilidades. Nós não estamos aqui por passeio: ‘ah, vamos pra escolar pra ver o amiguinho’. A gente está aqui porque realmente a gente precisa. Porém, como você já tem a exaustão do cansaço, calor do dia a dia, correria, você já chega um pouco esgotado, então você não consegue focar igual uma pessoa do período matutino, que está com a cabeça fresquinha. Acabou de acordar só pra absorver. Agora, você que está o dia inteiro trabalhando, cansado, já passou estresse no trabalho, passou por muita correria o dia todo, cansado, pra você conseguir concentrar e focar naquilo ali, exige muito. Eu concordo, mas teria que ser algo mais dinâmico pra descontrair, não exigir na pauta, na nota. Se a ideia é ensinar ou se a ideia é contar nota. Escola não consegue entender isso. Uma coisa vamos ensinar, outra coisa é querer exigir nota [...]”. |

## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – REALIZADAS COM DOCENTES

|   |
|---|
| 1. Há quanto tempo atua na EJA Semipresencial? Atuou na EJA/SEDU antes da implantação do sistema semipresencial? Caso sim, na sua opinião, qual a principal diferença entre os dois sistemas?                                 |
| 2. Caso tenha atuado antes da implantação da EJA Semipresencial, você foi comunicado pela SEDU a respeito da mudança? Houve formação dos professores para atuar no novo sistema?  |
| 3. As atividades que os discentes realizam em casa, uma vez que não existe plataforma para o estudo a distância, contam como frequência?  |
| 4. O tempo de aula presencial é suficiente para ministrar todo o conteúdo e trabalhar projetos complementares?  |
| 5. Você acha que o sistema prejudica o aprendizado do estudante? Caso sim, explique o porquê.   |
| 6. Como tem sido atuar na EJA Semipresencial no ano letivo de 2020/2021 com os reflexos da pandemia do coronavírus na educação? Tem percebido evasão dos discentes com os estudos remotos? Como tem sido feita a busca ativa? |
| 7. Como avaliou os estudantes em 2020 e, até o momento, em 2021, com os estudos remotos?  |
| 8. Como tem sido lidar com a pauta digital? É preciso disponibilizar tempo em casa para atualizar o sistema?  |
| 9. Qual é o tempo real de planejamento e como tem lidado com o tempo destinado ao planejamento?   |
| 10. Você participou das discussões para a mudança da oferta que põe fim à EJA Semipresencial? Você aprovou o fim dessa proposta? Caso sim, explique o porquê.   |



## APÊNDICE F – TRECHOS CATEGORIZADOS DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

### Categoria 01 – Atividades a distância sem plataforma e material adequado

**Docente 01:** “[...] como funcionava aqui na escola, os meninos tinham simulados. Todos os professores elaboravam questões, era feito um caderno dessas disciplinas que eles precisavam completar a aula e eles faziam em casa e tinha prazo pra entregar. Então, nessa entrega, o aluno que respondeu às questões tinha presença e completava a carga horária semipresencial. Não, não conheço nenhuma plataforma. Nunca tive acesso a ela. Os simulados que completavam a carga horária [...]”.

**Docente 02:** “[...] Atividades contavam como frequência. Ele não precisava vir nem segunda e nem sexta, mas ele tinha que cumprir a atividade. Se cumprisse era dada frequência pra ele. Não, nunca ouvi falar em plataforma a distância. Era atividade mesmo, a gente passava. Isso na minha aula, tenho uma aula por semana. Eu dividia, fazia atividade presencial e deixava outra pra eles fazerem em casa. Entendeu? Tinha que dividir minha aula, fazer isso [...]”.

**Docente 03:** “[...] Nunca utilizamos plataforma, e os computadores foram chegar agora, depois que a pandemia acabou [...]”.

**Docente 04:** “[...] Toda segunda-feira contabilizada como dia letivo. Não mandava nada, não, projeto interdisciplinar que contava [...]”.

**Docente 05:** “[...] Então, eu acho que essa relação professor-aluno ficou muito mais difícil. Não tem uma plataforma de Ensino a Distância... Por exemplo, o professor, nesses dias, terça, quarta e quinta, ele vai fazer o esboço da matéria, explicar o conteúdo, passar pro aluno e tudo que tiver que fazer de exercício e trabalho sobre aquilo vai pra ele fazer em casa na segunda e na sexta, que é a complementação... A não ser que o professor quiser criar um grupo, um e-mail on-line e mandar essas atividades, ele também pode criar... não tem material didático; o professor indica as fontes... Esses três dias a gente trabalha em sala de aula os conteúdos e tudo que é trabalho, exercício, trabalho pra eles entregarem, eles fazem segunda e sexta pra trazer na outra semana. Não, não tem livros pra EJA... Os conteúdos são todos selecionados, o professor vai dando as fontes onde eles vão pesquisar [...]”.

**Docente 06:** “[...] No caso, o material é preparado, às vezes, com um agregado de todas as disciplinas. Já fizemos assim com todas as disciplinas, e o aluno tem um prazo... E aí que aborde várias disciplinas do mesmo conteúdo e utilizando, às vezes, um tema específico. Normalmente, pelo menos eu, faço baseado com o que eu dou em sala de aula para que o aluno possa fazer sozinho [...]”.

**Docente 07:** “[...] Preparo e muitos deles não fazem. Inclusive, tenho que colocar no meu diário de classe, colocar essas aulas de segunda e sexta. Mas a grande maioria não faz. E aí eles colocam a culpa no trabalho e, por isso, não tem tempo de fazer. Aí eu pergunto sobre o fim de semana, e eles falam que fim de semana não estudam, porque têm que fazer outras coisas. Têm filhos [...]”.

**Docente 08:** “[...] Essas atividades que os alunos realizam, a gente só estava enviando no período pandêmico. Agora, a gente já tá, desde o início do semestre, a gente não tem elaborado nenhuma atividade para os alunos fazerem em casa, não. A única coisa que a gente tem feito é pra quem está de laudo. Fora isso, são só as aulas que a gente vem dar aqui e pronto [...]”.

**Docente 09:** “[...] Pra mim, a ideia é acabar com o ensino noturno, com todo tipo de ensino noturno, fazer um noturno a distância. O semipresencial já é um indicativo, mas cadê a ferramenta pra isso? Cadê a plataforma? O professor fica a cargo de passar atividades. Não existe cartilha da EJA. Uma aula por semana afeta a relação de maneira substancial, prejudica o filtro afetivo que precisa ter com o aluno. Essa relação pode potencializar ou interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais vínculo, melhor vai aprender, menos está propício a aprender [...]”.

**Docente 10:** “[...] Quando eu entrei, eu imaginei que houvesse uma plataforma, mas não existe. Também não existe um controle para as atividades realizadas a distância. Não tem um tutor, não existe uma plataforma pré-estabelecida, nem grupo de conversa, nem uma plataforma com texto para serem lidos. Não existe uma plataforma para os alunos participarem, que poderia medir quantas vezes o aluno entrou durante a semana, quanto tempo se dedicou aos estudos. Também não há um controle dos alunos que não vão à escola. Não tem livro didático, há limitações de cópias na escola para que eles levem algum material para estudar em casa. Uso os mesmos textos, as mesmas cópias, para quatro turmas diferentes. Uso na sala de aula [...]”.

### Categoria 02 – Qualidade de ensino comprometida

**Docente 01:** “[...] Na minha disciplina, eu gostaria que fosse mais tempo, porque é uma aula por semana pra disciplina de Sociologia. Deveria ser mais, o prazo acaba sendo muito curto. Nesse

|  |
|--|
| sistema da EJA do Estado, seis meses compete a um ano, então fica bem corrido. Eu gostaria de trabalhar mais tranquilamente as atividades, é bem corrido. Ainda tem a falta dos alunos, se faltar uma semana, perde o conteúdo daquela semana e isso é ruim. A recuperação também fica difícil [...]”.   |
| <b>Docente 02:</b> “[...] O tempo de aula não é suficiente; pra mim, não. Tenha apenas uma aula na semana [...]”.  |
| <b>Docente 03:</b> “[...] Na minha disciplina até que é, sim, é suficiente [...]”.   |
| <b>Docente 04:</b> “[...] Antes, os alunos tinham o conteúdo que os professores davam, eles pegavam o que eles conseguiam e iam embora. Agora, o professor limitou ainda mais o conteúdo e eles pegam quando vêm às aulas. Eles não têm todo o conteúdo por mais que no papel a gente coloque tudo, você sabe disso, bota tudo bonitinho como a gente aprendeu, só que a realidade, principalmente da EJA, não vai. Ensino médio regular diurno, eles até ficam mais em cima, na EJA não ficam tão em cima. Nunca consegui dar todo conteúdo, nunca... Não sei a última vez que consegui entrar na segunda lei de Mendel em Biologia... A gente nunca chega... Proporção já não faz, imagina fração. Os que buscam mais, a gente separa, bem pontual... ‘Ah, vc quer estudar, vai fazer vestibular, vai fazer Enem, então estuda isso aqui’. É o que eu posso fazer como professor [...]”.   |
| <b>Docente 05:</b> “[...] Eu acho que não, é uma coisa muito complicada [...]”.  |
| <b>Docente 06:</b> “[...] Então, principalmente, acho que a minha disciplina, que é de Química, que eu só tenho uma aula por semana, é um pouco mais complexo de se trabalhar. Eu creio que Português e Matemática é mais proveitoso, mas Química é um pouco mais complexo. Mas como a gente tenta contextualizar muito, principalmente por ser alunos da EJA, eu particularmente consigo, não totalmente, mas acho que consigo abordar uns 70%, 80% do conteúdo. Porque, às vezes, eu agrego em uma aula só vários conteúdos, mas de uma forma dinâmica. Então, como eu disse, às vezes, em uma hora tem que tentar abordar vários assuntos, interligar os mesmos, o que já deveria ser feito, para poder, uma vez por semana, em uma aula, abordar aquilo [...]”.  |
| <b>Docente 07:</b> “[...] Não. Não é. Porque eu gostaria de dar aula de Literatura, Produção de Textos melhor, aprimoradas para idade deles e pro nível que eles têm do Ensino Médio, mas eu não consigo [...]”.   |
| <b>Docente 08:</b> “[...] Para a terceira etapa, até que sim... é tranquilo... é suficiente, sim... Para minha disciplina sim... É só sociologia que eu dou para eles. Só tenho uma aula semanal e para mim é tranquilo. Para terceira etapa, sim [...]”.  |
| <b>Docente 09:</b> “[...] Os alunos do noturno estudam menos que matutino e vespertino; isso é fato, mas antes a gente dava mais conteúdo, até porque era todo dia, conteúdo mais extenso, mais liberdade pra trabalhar, desenvolver projetos. Hoje na EJA Semipresencial, a gente mal se conhece, com aula uma vez por semana, isso se o aluno não faltar. O aluno tem urgência de terminar, não pode estudar de manhã, porque trabalha e acaba sendo prejudicado no conteúdo [...]”.   |
| <b>Docente 10:</b> “[...] A SEDU dá uma sugestão, um programa pra EJA; isso desde 2018. No primeiro ano, não teve nada, ano da implantação (2017). Alguns professores conseguem seguir; outros, não. O conteúdo é passado de maneira superficial. Sugerem que sejam passados trabalhos para casa; mas é difícil para eles fazer esses trabalhos em casa. Por exemplo, no caso da Biologia, um assunto como genética, como tratar esse assunto de forma não presencial, ainda mais com um aluno afastado da escola e que nunca teve contato com o assunto? É complicado. Os alunos não têm pré-requisito, não dá pra explicar os cálculos direito em sala de aula. Temos muita dificuldade em dar o conteúdo, o tempo não dá. Então, tem que ficar passando conteúdo resumidamente pra fazer em casa. Outro problema em relação às pesquisas é que muitos alunos não têm acesso à tecnologia para fazer uma pesquisa na Internet, por exemplo. Antes do sistema semipresencial, conseguia desenvolver os conteúdos, um pouco mais de coisas. Conseguia dar atividades para realizar em sala de aula em grupo sob supervisão. Agora, só dá pra começar e peço pra terminar em casa. Fico tentando ajudar, mas, na prática, só é possível dar 10% ou 15% do conteúdo. Não dá pra dar com detalhes, tem que priorizar os assuntos que estão em conexão com a realidade dos alunos, incluir o conteúdo em alguma situação da vida deles [...]”. |

### **Categoria 03 – Falta de formações para atuar na EJA Semipresencial**

|   |
|---|
| <b>Docente 01:</b> Não pegou a transição.   |
| <b>Docente 02:</b> “[...] Não teve formação [...]”.   |
| <b>Docente 03:</b> Não pegou a transição.   |
| <b>Docente 04:</b> Não pegou a transição.   |
| <b>Docente 05:</b> “[...] O Estado também não prepara professor pra trabalhar com EJA. Desde 2000 que venho mesclando esse trabalho da EJA e eu nunca fui preparada. Eu fui fazer especialização na área por minha iniciativa [...]”. |

|  |
|--|
| <b>Docente 06:</b> Não pegou a transição.  |
| <b>Docente 07:</b> “[...] O pedagógico do noturno nunca me passou uma formação de Língua Portuguesa. Inclusive, eu sinto falta disso para o vespertino também... Como professora de Língua Portuguesa, eu participei de poucas formações pelo Estado. A prefeitura sempre me deu muitas formações, a Prefeitura de Serra. Agora, pelo Estado, eu conto nos dedos as formações que eu participei como professora de Língua Portuguesa, viu? Durante a mudança do sistema também não houve [...]”. |
| <b>Docente 08:</b> “[...] A única diferença, assim, o que a gente tem feito de formação é mais para atender por causa dessas disciplinas novas que estão chegando, que são o Mundo do Trabalho e o PIPAT, que é o que eu estou atuando. Só em relação a isso mesmo [...]”.   |
| <b>Docente 09:</b> “[...] Ficamos sabendo por portaria da grade curricular, portarias que saem à revelia. Fui informado que seria semipresencial, que teriam que fazer muitas atividades em casa, coisa que não é levado à risca, porque ninguém cobra. Parte de cada professor, para alguns sim e outros não. No meu caso, só conta quando é muito faltoso, faltou maior parte das aulas, faça e me entregue. Se estão ali não vejo necessidade [...]”.   |
| <b>Docente 10:</b> Não respondeu.  |

#### **Categoria 04 – Reflexos da pandemia na EJA Semipresencial**

|  |
|--|
| <b>Docente 01:</b> “[...] Foi bem difícil atuar na EJA durante a pandemia, porque a gente tem que ver aonde a gente está, qual é o público-alvo. A gente está aqui, quase no centro de Vitória, mas nosso público é periférico. Teve aluno que ficou desempregado, aluno que morava por aqui e teve que mudar pra Nova Almeida, na Serra, porque tem casa lá, ficou desempregado e não teve como pagar aluguel em Vitória. Teve que voltar pra casa. Outros sem recursos de Internet, sem computador... Parece que é muito acessível, mas não é todo mundo que tem telefone, não é todo mundo que tem acesso à Internet. Aqui na escola, a gente teve que fazer impresso e eles vinham buscar o material. Tinha um tempo pra responder e trazia. A gente corrigia e dava as devolutivas. Claro que tinha aluno que fazia on-line? Sim! Mas eram poucos. É um problema social; tem família que tinha um celular e tinha que revezar. A mãe saía pra trabalhar e tinha que levar o celular. As aulas foram interrompidas em março de 2020 e ficamos quase dois meses esperando o que ia resolver da vida. Não tinha previsão pra retorno, compraram um programa do governo da Amazônia, programa de TV, depois veio a plataforma. A gente postava atividade e algum conteúdo, vídeo, texto, tudo por lá. O conteúdo foi postado. Eu cheguei a fazer três <i>lives</i> com eles, com os alunos, mas era ruim porque apenas um ou dois participavam. ‘Ah, professora, estava trabalhando, não estava com Internet, não tinha aparelho’. Mas o governo colocou de não reter ninguém. Os alunos foram promovidos. Percebemos nos registros que teve muita evasão durante a pandemia por causa do acesso, mesmo tendo feito busca ativa, ligando. Muitos alunos mantiveram o vínculo por questão da cesta básica, mas não realizaram atividades. A pandemia também afastou os mais idosos, que resolveram esperar pela vacina. Os idosos tiveram mais dificuldade de acesso aos sistemas, à tecnologia. Antes da pandemia, em 2019, as salas eram bem mais cheias. Tanto que não estamos nem fazendo rodízio, porque o número de alunos ainda é pequeno [...]”. |
| <b>Docente 02:</b> “[...] Muita gente não tinha acesso, né? Não tem computador, não tem Internet; então, ficou bem difícil. A gente marcava aula pelo vídeo, pelo Meet; uma pessoa aparecia. Às vezes, né? Porque, na maioria, ninguém aparecia. Houve muita evasão. Ixi! Ligava pra um, pra outro e ninguém atendia. Não existia o número. Bem difícil. No final, que falou um ‘oi’, ‘estou aqui’, foi aprovado. Vamos colocar, distribuimos 10 atividades na plataforma e se o aluno fizesse uma, pronto, estava aprovado. No meu caso, por exemplo, eu sou apenas da terceira etapa; então, quem foi já foi. Não teve praticamente nenhum contato comigo, nem com a disciplina de Inglês [...]”.  |
| <b>Docente 03:</b> “[...] Tem muita coisa pra mudar na sociedade brasileira. A escola só colhe o que a sociedade produz. Pra avaliar a EJA tem que avaliar o problema social do Brasil, a gente acaba caindo num debate social brasileiro. Meu interesse por trabalhar na rede pública, nunca tinha trabalhado, primeira vez este ano (2021), e a gente vê aqui o retrato do país. O contexto social do aluno da EJA conta muito. É um dos pontos mais sensíveis. Porque a realidade social fala do histórico educacional, histórico familiar, fala do histórico de educação propriamente dele. Eles interromperem isso num momento ruim de vida. Tem aluno que tem um celular por família, não tem como fazer uma <i>live</i> porque não tem uma Internet consistente. Os computadores chegaram agora, depois que acabou a pandemia. Os alunos da EJA estão fora do tempo escolar. No Ensino Médio regular, o adolescente de 17 anos está fazendo o terceiro ano e uma menina de 16 anos está fazendo o segundo ano do Ensino Médio, todo mundo tem um cromebookzinho, Internet. Não é um senhor que tem uma barreira tecnológica, de 60 anos, que se perdeu no tempo em relação à ferramenta tecnológica [...]”.   |

**Docente 04:** “[...] Via meu irmão, de escola particular, estudando durante a pandemia e via que o conteúdo avançava mais, ele estudava todo dia, todo dia tinha atividade, APNPs pra fazer, tinham as aulas e tinha o tempo dele, com o computador dele, pra fazer as atividades. É uma situação totalmente discrepante da escola pública, os alunos foram prejudicados no período pandêmico, não só da EJA. Todos os alunos da escola pública estadual foram prejudicados. Eu não sei como vai ficar... A avaliação já foi dada: eles não aprenderam nada, mas foram aprovados. Não estou dizendo que a culpa seja deles, acredito que seja do próprio sistema... Só que mediante a urgência foi o que deu pra fazer... Aqui é uma escola de EJA, três turnos, tem sala aí com quatro alunos [...]”.

**Docente 05:** “[...] Muitos alunos sumiram, nem fizeram atividade on-line e nem deram notícia. A gente fazia busca ativa pra saber onde estava o aluno, aquele que não fez a atividade. Aí era aquela coisa, uns tinham perdido familiares, perderam filhos, perdeu mãe, avó, perdeu pai, perdeu emprego... Emprego nem se fala! E tem aluno que está de laudo também, que não estão vindo, mas que estão fazendo atividade, estamos mandando coisa pra fazer. Tudo nós fomos aprendendo a fazer. Fomos aprendendo a fazer esse trabalho junto com os alunos [...]”.

**Docente 06:** “[...] A evasão foi muito maior. Já ocorre a evasão na EJA normalmente, mas, com a pandemia, devido ao fato dessa questão do acesso, alguns alunos ficam nervosos, porque não estão conseguindo acessar por conta própria. Acho que afeta muito o psicológico e a gente teve uma evasão muito grande. A busca ativa é a partir daqueles que não estavam acessando, ligar, só que às vezes o telefone não atendia ou já trocou de número e não informou a escola. Muitos, quando retornaram, contavam... ‘Ah, fulano não tá vindo porque tá trabalhando ou porque o esposo perdeu o emprego e está tendo que sustentar a casa’. Então a questão socioeconômica acho que foi o que mais afetou, na verdade, em todas as áreas. É porque alguns serviços autônomos, eles são à noite, né? Motoboy, garçons... Então muitos alunos conseguiram empregos nessas áreas e deixaram a escola. Percebemos, durante a pandemia, que esses alunos que não sabem usar a tecnologia, então eles precisam aprender, pelo menos na última parada para o não presencial, nós tivemos tempo de trazer os alunos para a sala de informática e explicar para aqueles que ainda não tinham noção. Parou novamente, e a gente conseguiu fazer com que eles tivessem o acesso, mas eles não têm o perfil devido a essa questão tecnológica. Tiveram alunos que tiveram que comprar celular, para, pelo menos, ter o mínimo, né? Às vezes, os mais velhos não sabem nem fazer uma ligação. Tem celular, mas só faz e recebe ligações, não é smartphone. Tiveram alunos que tentaram comprar um tablet mais simples, para conseguir ter o mínimo de acesso, mas não conseguiram. Esse ano [2021], o contato foi maior. Mas os alunos foram avaliados a partir do que a gente via de acesso no Classroom. Se era possível o contato via WhatsApp de envio. Tive alunos que me enviaram fotos no caderno, que tinha feito. Chegamos a fazer alguns encontros. Mesmo que aparecessem um ou dois alunos. Então a gente foi tentando buscar o contato de qualquer maneira possível [...]”.

**Docente 07:** “[...] Tem sido muito difícil. Nós precisamos motivar os alunos a não desistir de estudar. Então, a gente precisa trabalhar muito o nosso psicológico para poder ter discernimento, poder ter sabedoria com relação ao psicológico do aluno também. Tivemos alunos que pararam de estudar porque o único emprego que eles arrumaram foi à noite, justamente no horário da aula. Então, com relação a isso, a gente não tinha como falar assim: ‘olha, você vai ter que largar seu emprego’. Isso eu não faço. Eu só incentivo quando sei que ele consegue trabalhar durante o dia e vir para a aula à noite.... Porque a grande maioria dos nossos alunos trabalha com *delivery*. E o horário da noite é o que mais vende [...]”.

**Docente 08:** “[...] Muito complicado. Porque fazíamos aulas online, mandávamos o link pelo Google Meet e, olha, na terceira etapa, se entraram três foi muito. Três meninas que sempre entravam. Percebi no período pandêmico que os idosos tinham até celular com plano de Internet, mas não conseguiam mexer no aplicativo. Já os jovens sabiam acessar, mas não tinham Internet. A gente mandava atividade pra escola imprimir, eles vinham, pegavam... A plataforma para eles era mais complicada. Por exemplo, teve uma atividade para fazer o esboço de cartografia social. Falei para tirarem foto e anexar para me enviar, mas quase ninguém conseguiu pela plataforma. Tinha espaço de megabytes... Também como fazer isso pelo celular, já que a maioria não tem computador? Eu, sinceramente, não sei, porque faço tudo pelo meu computador. Muitos também não conseguiam acesso à plataforma porque tinham que ter um e-mail institucional. Aí a gente tinha que liberar, às vezes, tinha que tirar essa restrição. Muitos perderam o emprego e prejudicou, sim. Outros, pelo contrário, viram na pandemia a possibilidade de aumentar a renda. Alguns viraram motoboys, trabalharam em lanchonete à noite para entrega... Aí não tinham como ter acesso, era complicado pela correria deles. Agora, no retorno presencial, a gente percebeu que deu uma reduzida muito grande. No início de 2020, a sala estava cheia. Hoje, na minha sala, tem no máximo 13 alunos. Ano passado, tinha quase 40 [...]”.

**Docente 09 (Inglês):** Não respondeu.

**Docente 10 (Biologia):** Não respondeu.

### **Categoria 05 – Mais trabalho para o professor**

**Docente 01:** “[...] O trabalho do professor durante a pandemia ficou o dobro. Formações constantes, reuniões para preparar material, material pra impresso, material pra on-line. O sistema é um sistema horrível. Ele não funciona direito, quando tem muito professor, no final do semestre, quando todos os professores estão acessando pra colocar nota ou presença ou conteúdo, ele fica muito lento, não funciona. Tirou o papel, mas ele é mais dificultoso. Acontece muito de ter que usar fora do horário de trabalho. Tem um aplicativo também, mas é muito difícil fazer diretamente. A chamada eu faço no papel e depois transfiro pro sistema. Então, uma coisa que seria pra facilitar, mas complica. Ele não é funcional, você quer registrar conteúdo então ter que ir em outra aba. Não é um sistema prático [...]”.

**Docente 02:** “[...] Acabou que, em Inglês, eu trabalho mais. Por quê? Porque me pagam pra dar uma aula presencial, agora, a semipresencial eles não me pagaram e não me pagam. E eu tinha que dar conta da semipresencial, corrigir, elaborar atividade para eles fazerem em casa, e eu não recebia, trabalhava de graça [...]”.

**Docente 03:** “[...] Bastante trabalho domiciliar. A quantidade de planejamento, em média, representa  $\frac{1}{4}$  da carga. E tem sido voltado para burocracia. Contudo, durante o período híbrido/remoto, o trabalho tem sido maior que as horas de PL [...]”.

**Docente 04:** “[...] Com a pandemia, o trabalho do professor aumentou e muito! Tem a plataforma classroom, temos que postar atividade lá. Pelo tempo que a gente tem de 13 turmas não dá tempo... na primeira semana eu tinha mil e-mails... Não tem como... A gente viu várias falhas, vários buracos, tentou fazer o melhor, mas francamente... dava não. O governo durante a pandemia facilitou algumas coisas, Internet e tal, mas pra EJA é diferente, chega depois. A escola profissional do Estado chegou tudo [...]”.

**Docente 05:** “[...] A carga de trabalho, ao meu ver, continua a mesma. Só que tem um problema, tudo que se vai fazer é correndo. Por quê? O aluno só está aqui três dias. No caso do Ensino Médio, Biologia, Química, Física, Português, Inglês, Matemática, só que essas disciplinas são divididas por série... O primeiro ano, por exemplo, eles não têm Inglês, eles não têm Física. Então tem matéria que só entra no segundo; tem outras que só entram no terceiro. O Inglês, por exemplo, só vai entrar no terceiro ano. O tempo do professor com o aluno reduziu bastante... Por exemplo, o professor de Física vem uma vez na semana, o de Biologia vem um dia na semana. Então, eu acho que essa relação professor-aluno ficou muito mais difícil [...]”.

**Docente 06:** “[...] Com certeza (risos). Porque, depois de um tempo, se tornou híbrido o que era só semipresencial. Então, você tem que dar conta do on-line e do presencial por conta do revezamento. Isso aumentou o trabalho, porque antes não existia essa questão. E você ainda não recebe pelos dois dias a distância. Quando entrei, eu não sei se eu recebi a informação. Pelo menos, meus contatos, amigos, diziam que era bom, que era bom porque eu ia receber por esses dias, e eu acreditei... Mas depois eu soube que não recebia [...]”.

**Docente 07:** “[...] Com certeza aumentou. A SEDU não pensa no lado humano do professor, como eu disse para você, nesse lado psicológico, que precisa ter para poder incentivar o aluno, para poder fortalecer o aluno. E aumentou bastante. Muitas vezes eu me sinto esgotada por conta de muitas coisas que eu não me sentia esgotada antes da pandemia. Atendendo pais e mães, no caso do diurno. Atendendo os alunos. Discente que não sabia acessar o sistema que a SEDU havia proposto, né... do Google Classroom, do escolar... então nós trabalhamos muito além da nossa carga horária. Assim, não existe comparação, não de um período pandêmico para um período sem pandemia [...]”.

**Docente 08:** “[...] Nossa, aumentou demais, porque a gente tinha que dar conta de elaborar as atividades... a pauta digital, no início do ano, para mim foi novidade. Eu fiz e refiz umas três vezes, por conta das datas. Foi complicado. Eu gastava meu tempo, minhas tardes, fazendo e refazendo. Não tem como. Desde o início que eu atuo na EJA, a gente trabalha mais que o PL, que é uma hora. Então, no meu caso, tenho duas horas de PL das disciplinas. Não dá. Mas eu acredito que a pauta digital veio facilitar a vida. Muito melhor do que papel. É ótima, mas demanda tempo [...]”.

**Docente 09:** “[...] Pauta digital é a personificação do mal, não é de Deus. Quem fez só pensou em atravancar a vida do professor. No caso de Internet boa, seria o melhor dos mundos, o raio que não tem Internet que funcione nas escolas. Tem ponto que pega, tem ponto que não pega. Várias redes já têm plataforma digital, era só pegar uma pronta e adaptar ao Estado, mas não, o Estado quis fazer uma própria, só que não funciona e aumenta o trabalho do professor porque é preciso fazer em casa [...]”.

**Docente 10:** “[...] Temos dez aulas presenciais para explicar o conteúdo, corrigir atividades, realizar projetos, para fazer revisões e simulados, provas. Não há tempo para conversar, discutir, é muito

curto. São quatro aulas por noite, mas geralmente alguns alunos perdem a primeira aula porque não conseguem chegar porque estão trabalhando. Entram no segundo horário, mas precisam apresentar uma declaração do trabalho para justificar a falta. Nesse caso, como eu dou a primeira aula, alguns alunos têm contato zero comigo. Isso é outro complicador. Como tenho uma aula por semana, alguns alunos nunca têm a minha aula [...].”

#### **Categoria 06 – Preferência pelas aulas totalmente presenciais**

**Docente 01:** “[...] Prefiro totalmente presencial. Na hora que eu substituo o professor presencial, eu prejudico o aprendizado do aluno. Você responder sozinho é mais complicado, mas ter um professor presencial discutindo sobre o tema é outra coisa. Discutir o conteúdo junto é bem melhor do que fazer sozinho. Eu acredito que deve prejudicar, o impacto foi grande. Se tratando de EJA, que já são cada seis meses correspondendo a um ano, deveria ser totalmente presencial [...]”.

**Docente 02:** “[...] É melhor presencial, com certeza. Porque a maioria dos alunos trabalha o dia todo, então, vai levar negócio de escola pra casa? Não! Eles vão fazer aqui, entendeu? Então, é assim, vou passar um trabalho, uma coisa, prefiro que eles façam aqui, junto comigo, na sala. Eu já estou ali olhando, então, quem está aqui vai fazer. Eu acho muito complicado ter EJA a distância porque eles não têm essa disciplina de estudar sozinhos. A minoria que tem. Ah, tantas horas por dia eu vou sentar e estudar, cumprir minhas atividades. Não tem. Acaba embolando com o dia a dia, com o cotidiano, entendeu? Agora, eles virem pra escola, eles têm que vir, têm que sentar aqui, então, têm que participar. O semipresencial prejudicou o direito a uma educação de qualidade, sim, com certeza! Acho que sim, mas na cabeça do aluno, não. Pra maioria deles, estava bom vir pra escola apenas de terça a quinta. Prejudicou no conteúdo, na participação, no aproveitamento deles mesmo, entendeu? Porque aqui na escola tem professor, fazendo aqui. Em casa, não, era a minoria que fazia. E o outro copiava do colega. Sabe assim? Não faz bem feito [...]”.

**Docente 03:** “[...] Na EJA, a barreira tecnológica e social tem sido um grande obstáculo, além do abandono escolar. Os alunos não têm autonomia pra estudar. São alunos que estão uma década, duas décadas fora da escola, então eles não têm maturidade tecnológica. Tem a questão tecnológica e tem a questão social. Eu tenho pouco tempo de EJA, mas eu tenho bastante tempo de educação. A realidade que a gente tem é que eles são muito dependentes e muito carentes. E até os comportamentos são infantilizados. Você escreve no quadro e eles perguntam, ‘professor é pra copiar?’. E você pegar um senhor de quase 60 anos de idade, que trabalha e estuda e fica aguardando visto no caderno, você faz isso no ciclo de formação, no início do período escolar. Fazer isso é acabar trazendo pra EJA e colocar em situação de passividade e infantilizada. O ensino a distância requer uma proatividade e eles são extremamente passivos pela posição deles, do momento que eles vivem [...]”.

**Docente 04:** “[...] Dava aula à noite na Ilha das Caieiras. As questões eram as mesmas, evasão, alunos desmotivados. No sentido de aprendizado, o melhor é vir todos os dias, ainda mais pra EJA. Em casa, qual a chance de eles terem tempo, com tudo aquilo que eles têm que fazer, pra sentar no computador e estudar? Eles não têm autonomia pra estudar. Eles não conseguem ser autodidatas. Apesar de quase todo mundo ter celular e Internet hoje em dia, quase todo mundo, mas, mesmo assim, ainda é bem limitado, tanto o uso quanto eu pedir pra eles fazerem alguma coisa pra entregar [...]”.

**Docente 05:** “[...] É melhor de segunda a sexta, fazer melhor, como sempre fizemos, não essa coisa rápida... No geral, os alunos da EJA, pelo tempo fora de sala de aula, eles têm que ter um direcionamento, então, tem que ser dado pelo professor. Eles não têm tempo, tem aluno que trabalha, que não tem tempo de olhar as coisas, deixa no meio do caminho. A vontade do Estado é colocar a EJA todinha dessa maneira, a distância, só que não conseguiram ainda porque encontram muito percalço dentro da lei e não conseguem. A vontade do Estado é essa. Não tem interesse em melhorar a qualidade do ensino, pois os alunos da EJA são um público que é excluído. Para eles, são alunos que não aprendem, que não vão à escola direito, que não estudaram na hora certa. Essas coisas assim que a gente escuta. A gente percebe. Se acabar a EJA não vai fazer falta. O negócio é ter braço pra trabalhar aí [...]”.

**Docente 06:** “[...] Três dias eu, particularmente, eu acho pouco proveitoso em relação ao que o aluno tem na escola. Os alunos da EJA são alunos que trabalham, são mais velhos, então eu concordo com os três dias

**Docente 07:** “[...] Atrapalha, porque, na verdade, não é só com relação ao aprendizado. As aulas de Literatura, por exemplo, são aulas de conhecimento mundial, né? De cultura, de reconhecimento de vários tipos de textos. Então, o aluno que lê mais é o aluno mais sábio, mais crítico e eu não consigo fazer isso por conta desses dois dias sem aulas [...]”.

**Docente 08:** “[...] Eu prefiro que ele venha e tenha contato com o professor. Fica mais rico o aprendizado. Eu estou dando só uma hora de aula para eles da minha disciplina. Eu acho que há perda quando eles estão em casa e não conseguem estudar direito. É preciso esse contato, nem que seja três vezes por semana. Eu acredito que precisa estar junto. Esse negócio de EJA só a distância, eu acho que vai regredir muito. Vai atrapalhar muito a vida dos estudantes, do professor, vai ser complicado. O professor trabalha muito. Muitas vezes, as pessoas pensam que a gente trabalha mais em presencial do que no semipresencial... Não! A gente trabalha muito. Essa pandemia veio mostrar. Olha, a gente ralou muito... Tinha que dar conta de muita coisa [...]”.

**Docente 09:** “[...] Eu não sou adepto do ensino a distância, não sou mesmo. Nada mais importante do que a troca de experiência com o grupo. Quando começa no semipresencial, daqui a pouco, é mais um passo pra fazer totalmente a distância. Em 2001, eram quatro módulos, todo dia tinha aula, carga horária extensa. Tinha História todo dia, Geografia todo dia, Artes, Inglês, era bem estruturado. Ia balanceando, equilibrando, Inglês na primeira e na terceira etapa. Agora, é uma vergonha, é uma pena o que fazem com esses alunos do noturno. Não tem como recuperar o tempo perdido, mas tem como compensar o tempo perdido. Nessa modalidade semipresencial, tem interferência direta com o filtro afetivo. Não tem como dar atenção e os alunos da terceira idade ficam com vergonha pra tirar uma dúvida, a presença de jovens inibe. Isso é muito claro até na formação dos grupos [...]”.

**Docente 10:** “[...] Faço meu planejamento às segundas-feiras, mas os alunos não estão na escola e não têm obrigação de vir, seria um tempo para orientações. Os planejamentos ocorrem nas segundas e nas sextas, mas não há contato dos professores com os alunos. A SEDU considera que eles estão estudando, mas não na escola. Quando falo isso com meus alunos, eles morrem de rir. E dizem que até parece que em casa vão estudar alguma coisa. As atividades para serem feitas em casa, na prática, não funcionam. Eles não dão conta de fazer, não conseguem fazer em casa. Estão defasados, fora do ritmo. Depois do ensino semipresencial, perdeu-se o tempo em que o professor podia apoiar mais os alunos. Eles tinham mais oportunidades de tirar dúvidas, as aulas eram mais diversificadas, era possível dar atividades práticas. Agora, tudo enxugado, não faz quase nada. Antes também era possível conhecer melhor os alunos. Antes, eu sabia os nomes de todos os meus alunos, tenho facilidade de gravar. Agora, não consigo mais gravar. Como os alunos de EJA são mais adultos era possível conversar de igual pra igual, conhecia melhor o contexto de vida deles. Era possível dar orientações. A gente trabalhava o conteúdo, mas também trabalhava com a autoestima dos estudantes. Conversava sobre fazer provas, sobre habilidades para fazer provas para cursos técnicos, concursos [...]”.

### **Categoria 07 – Falta de diálogo na implantação e/ou fim da política**

**Docente 01:** “[...] A dificuldade que a gente percebe na educação é quando se faz um projeto não é feito um estudo. Qual é a população mais interessada? A comunidade estudantil. O que deveria ter sido feito? Vir aqui, pesquisar com os estudantes... Por que de segunda a sexta? Claro que a gente sabe que o público que está na EJA é o público que já parou de estudar há anos. Claro que tem jovens, mas que estão três, quatro anos afastados; então, é uma readaptação também. Que era necessário fazer? Tinha que fazer um estudo no campo: ‘ah, que impacto isso vai ter na vida dos estudantes?’. Mas não foi feito e teve prejuízo, sim! Os cinco dias são mais vantajosos para o aprendizado do estudante. A EJA já é uma modalidade mais aligeirada, então, é mais fácil acompanhar o aluno aqui, presencial, de avaliar, de dar material e o aluno se sentir pertencente ao local onde ele está estudando porque ele tem a identidade como escola, tem identidade como aluno. Não é entregar um papel e devolver um papel. Eu acho importante ter o aluno presente. Para ter um ensino semipresencial ou totalmente remoto, muitas questões teriam que ser melhor trabalhadas; investir mais na questão da tecnologia. Por exemplo, quer fazer semipresencial? Do aluno em plataforma? Então tá. Então, na hora da matrícula, aqui está seu notebook, seu cromebook, seu acesso à Internet, toma aqui sua senha, seu login. Tem que ter uma estrutura pra esse aluno estudar. Além da falta de recursos, tem alunos que não têm disciplina, tem que ter alguém pra estar ali, pra estar orientando, então é isso. Também capacitação pra saber como usar o computador porque muitos não sabem [...]”.

**Docente 02:** “[...] Não teve nada. Terminou um ano e começou o outro e já falaram que ia ser semipresencial. Agora vai ser semipresencial, vocês vão ter que elaborar atividade pra mandar pra casa, pra eles fazerem em casa, e é isso. Assinar o livro de ponto. Veio de cima pra baixo e pronto. É sempre assim. Eu não me lembro de terem pedido nossa opinião, não [...]”.

**Docente 03:** Não soube responder, pois tinha acabado de entrar na rede estadual.

**Docente 04:** “[...] A gente não participa dessas mudanças que a SEDU implementa, até a reforma do Ensino Médio foi de cima pra baixo. Eles deveriam debater e discutir, mas não. Dependendo de cada escola que muda um pouquinho, muda um pouco o jeito de conversar com os professores, com

os alunos... Só é possível EJA a distância com objetivo de aprendizagem se tiver um estudante que vai pegar o material pra estudar e ele queira aprender. Na nossa realidade, não. Dá pra você ser autodidata num mestrado a distância, mas na EJA é difícil. Eles não têm maturidade, eles têm dificuldade... Mas eles estão fazendo EJA pra quê? O objetivo deles é ganhar o diploma, não é aprender. São raros os que querem aprender. Eles querem o papel. Direito a uma educação de qualidade, eles não têm. O ensino já não era bom, com a pandemia, abriu um abismo. Um abismo social mesmo. Porque agora os professores estão limitados em dar o conteúdo [...]”.

**Docente 05:** “[...] Simplesmente recebemos o comunicado, a escola recebe, que vai trabalhar dessa maneira, que vai ser assim, mas a gente não é preparada. A SEDU decidiu e chegou pras escolas, geralmente nas férias de janeiro, as mudanças acontecem aí, de dezembro pra janeiro. E aí começa o ano e a gente já chega na escola com essa EJA, com essa notícia aí, que mudou. Como agora soubemos, da mesma forma, que voltou, que vai ser presencial de novo. Ninguém veio da SEDU aqui, nada. Só chegam as portarias, chega tudo escrito e tem que seguir aquilo ali e pronto. Não houve nenhum questionário para saber a opinião dos professores, nenhuma pesquisa antes de implantar o semipresencial... Pelo menos que eu saiba, não. Nem que eu tenha participado [...]”.

**Docente 06:** “[...] Não houve nenhum questionário para saber a opinião dos professores, nenhuma pesquisa... Pelo menos que eu saiba, não. Nem que eu tenha participado [...]”.

**Docente 07:** “[...] Fomos informados pela equipe pedagógica ou pela nossa direção quando as decisões já estão tomadas. Ninguém na SEDU chega para o professor, para quem está lá no chão da escola e pergunta o que ele acha daquilo. Então, a gente sempre recebe tudo pronto e, muitas vezes, goela abaixo. Muitas vezes, a gente descobre as coisas até pelos jornais e, aí, os nossos pais ficam até, né... principalmente à tarde, e os alunos da noite também, porque eles começam a perguntar as coisas para gente, e a gente tá lendo ali no jornal também. Ficamos sabendo junto com o restante da população e ninguém pergunta nossa opinião, sabe... nós já recebemos tudo pronto. Não... ninguém perguntou nada. São decisões de cima para baixo mesmo. Tanto as decisões da pandemia e pós-pandemia, nós não saímos da pandemia ainda, mas a parte mais sinistra já passou e, aí, tudo que nós recebemos foi de cima para baixo mesmo. Não é democrático de direito para o professor e nem para quem trabalha na escola [...]”.

**Docente 08:** “[...] Sim, assim, o pessoal aqui comentou dessa mudança, mas que se a SEDU veio aqui, eu não estava no dia, mas o pessoal aqui comentou [...]”.

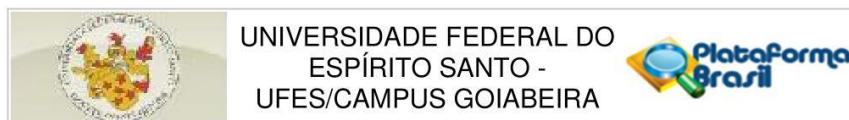
**Docente 09:** Não Respondeu.

**Docente 10:** “[...] Está havendo redução dos alunos mais velhos na EJA, até em função da extinção do ensino regular noturno em algumas escolas. O que a gente ouviu nos bastidores é que o governo quer acabar com o ensino noturno regular e também com a EJA [...]”.



## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA A CLASSE TRABALHADORA

**Pesquisador:** JUSSARA DA SILVA BAPTISTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 48575121.5.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

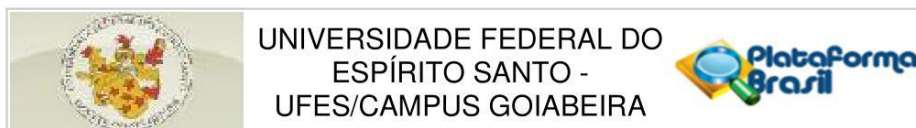
## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.871.728

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa busca compreender se a política implantada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a partir de 2017, chamada EJA Semipresencial, em substituição ao ensino presencial noturno, significou avanços ou retrocessos no direito à educação de qualidade para a classe trabalhadora capixaba. O objetivo geral é analisar os desdobramentos da mudança na formação dos sujeitos e os reflexos na prática docente. Como estudo de natureza qualitativa, a opção metodológica será uma investigação-ação participativa da educação popular, incluindo, de início, a utilização dos instrumentos análise documental e bibliográfica para se entender como ocorreu a construção e a implementação da política. Em etapa posterior, serão realizadas entrevistas com 10 estudantes, 10 professores e 5 gestores da EJA Semipresencial que acompanharam a transição do modelo presencial noturno da EJA para o semipresencial e/ou que atuaram na modalidade ou atuam no momento, no ano letivo de 2021. Os dados serão coletados com registro de áudios de forma presencial ou não presencial, conforme escolha pessoal dos entrevistados e o mapa de risco para o novo coronavírus na região metropolitana do Espírito Santo. No caso das entrevistas realizadas por telefone serão gravadas com autorização dos entrevistados, sendo as perguntas disponibilizadas previamente por e-mail. Integrará a base metodológica o Ofício Circular Nº 02, de 24 de fevereiro de 2021, da Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde/Comissão de Ética de Pesquisa, com Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. A proposta de pesquisa

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.871.728

compõe a Linha de Pesquisa "Educação, Formação Humana e Políticas Públicas" do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE/CE UFES), mas também as ações do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e do grupo de pesquisa "Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo", vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a política de oferta da modalidade de Educação de Jovens a Adultos (EJA) no Espírito Santo, implementada pela SEDU-ES a partir de 2017, em especial a oferta da EJA semipresencial, buscando verificar avanços e/ou retrocessos no direito à educação de qualidade para a classe trabalhadora capixaba.

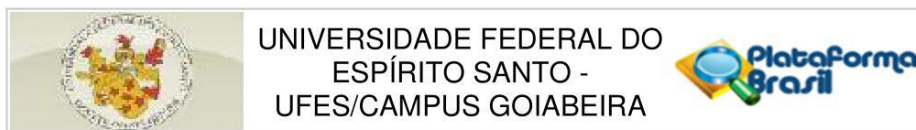
Objetivos Secundários:

1. Aprofundar estudos sobre a legislação nacional/local que rege, na atualidade, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicizando no seu percurso a presença da oferta semipresencial, levantando dados estatísticos atualizados sobre a modalidade em nível nacional/local, incluindo o índice de escolaridade da população brasileira/capixaba, matrículas, permanência/abandono da EJA na região sudeste e no Espírito Santo.
2. Conhecer, a partir da escuta dos sujeitos, as percepções dos discentes, docentes e gestores sobre a EJA Semipresencial e como a metodologia tem afetado o contexto escolar, a aprendizagem, a prática docente e os procedimentos de gestão. Houve avanços e/ou retrocessos?
3. Compreender o pano de fundo que tem justificado a ampliação do ensino semipresencial ou à distância na rede pública tanto em nível nacional e local.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora argumenta que, como riscos, esta pesquisa poderá causar: (1) invasão de privacidade; (2) discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; (3) divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE; (4) interferência na rotina dos entrevistados a fim de disponibilizar tempo para entrevista. Para sanar os riscos, a pesquisadora adotará cuidados, como: (1) garantir local reservado e liberdade ao entrevistado para não responder questões que considerar constrangedoras; (2) estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; (3) assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações concedidas durante a entrevista; (4) garantir a não utilização das informações em prejuízo de outros; (5) assegurar a inexistência de

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.871.728

conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; (6) informar a Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que garante ao participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em pesquisa o direito a assistência e a buscar indenização. Por fim, todos os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, assim como para a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), instituição da qual os dados são obtidos.

Em relação aos benefícios, a pesquisadora cita: contribuir para o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo e no Brasil, ainda carente de estudos. A pesquisa também poderá subsidiar a SEDU com informações que podem melhorar a qualidade de ensino para os estudantes da EJA no Espírito Santo. A pesquisa pode ser importante instrumento para subsidiar mais investimentos na modalidade, como forma de ampliar a oferta e também garantir a permanência dos estudantes na modalidade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de relevância acadêmica e social, que visa investigar avanços e retrocessos da política implantada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos a partir de 2017, chamada EJA Semipresencial, em substituição ao ensino presencial noturno.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Com base na Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS 510/2016, foram analisados os seguintes quesitos:

- Folha de rosto: devidamente preenchida e assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes.
- Cronograma: prevê coleta de dados a partir de 9 de agosto de 2021.
- Projeto básico: preenchido adequadamente na plataforma.
- TCLE para entrevistas presenciais: adequado.
- TCLE para entrevistas on-line: adequado.
- Projeto detalhado: em 23 páginas, apresenta introdução, objetivos, justificativa da pesquisa, percurso metodológico, referencial teórico e cronograma, segundo o qual a coleta de dados deveria ser iniciada em 9 de agosto de 2021.
- Atestado de matrícula: adequado.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.871.728

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto apto a iniciar a coleta de dados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                     | Situação |
|---|---|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1756747.pdf | 25/06/2021<br>18:12:59 |                           | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | MODELO_TCLE_REMOTO.pdf                        | 25/06/2021<br>18:11:57 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | MODELO_TCLE_PRESENCIAL.pdf                    | 25/06/2021<br>18:11:40 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado.pdf                         | 25/06/2021<br>15:12:12 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                | 25/06/2021<br>10:25:24 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha_Rosto_Jussara.pdf                       | 25/06/2021<br>09:59:21 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |
| Outros  | ATESTADO_Jussara.pdf                          | 17/06/2021<br>17:03:57 | JUSSARA DA SILVA BAPTISTA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 28 de Julho de 2021

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA A CLASSE TRABALHADORA". Trata-se de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFES que tem como objetivo analisar a oferta da EJA Semipresencial pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES), a partir do ano letivo de 2017, e que se justifica por verificar avanços e/ou retrocessos no direito à educação dos estudantes capixabas.

Sua participação será respondendo a um questionário, que será enviado, previamente, por endereço eletrônico (e-mail) individualizado, sem cópias para outras pessoas. As perguntas serão respondidas presencialmente em encontro agendado em local de sua preferência para onde eu, a pesquisadora, me deslocarei. As respostas serão gravadas em áudio para que possam ser melhor analisadas e, posteriormente, transcritas para análise de dados e incorporação à pesquisa. Eu, pesquisadora, só usarei a transcrição das informações que forem fornecidas sem divulgar sua voz e seu nome. No caso dos encontros presenciais, serão adotados os procedimentos do protocolo de segurança para evitar a contaminação pelo novo coronavírus, a saber: distanciamento social, uso de máscaras e do álcool em gel. A entrevista terá duração máxima de uma hora.

Antes do envio do formulário com as perguntas para a entrevista, no entanto, atendendo ao Ofício Circular Nº 2/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, de fevereiro deste ano, o convite para participação neste estudo será feito, individualmente, por e-mail, com apenas um remetente e um destinatário, com envio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A assinatura e as rubricas, que formalizarão sua participação na pesquisa, no entanto, serão recolhidas presencialmente. Apenas após assinatura deste termo, o formulário com as perguntas para a entrevista presencial será enviado por e-mail, com agendamento do encontro.

O TCLE será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora, sendo que cada um receberá uma via.

Sua participação é voluntária, sendo assim o senhor(a) poderá desistir e/ou se retirar desta pesquisa no momento que desejar.

Informamos que o senhor(a) não terá nenhum gasto decorrente da entrevista. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente será ressarcido pela pesquisadora. Sua identidade será mantida em sigilo e os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o desenvolvimento da pesquisa e, se for o caso, para artigos acadêmicos.

Informamos ao participante que, conforme Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

Ressaltamos possíveis riscos provenientes da pesquisa; entre eles: (1) invasão de privacidade; (2) discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; (3) divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE; (4) interferência na rotina dos entrevistados a fim de disponibilizar tempo para entrevista. Para sanar os riscos, o pesquisador adotará cuidados, como: (1) garantir local reservado e liberdade ao entrevistado para não responder questões que considerar constrangedoras; (2) estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; (3) assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações concedidas durante a entrevista; (4) garantir a não utilização das informações em prejuízo de outros; (5) assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Ressaltando que, mesmo o pesquisador assegurando a confidencialidade e a privacidade das informações concedidas durante a entrevista, há os riscos característicos dos meios eletrônicos, no caso em questão e-mail, em função das limitações da tecnologia utilizada.

Maiores que os possíveis riscos, que podem e serão mitigados, estão os benefícios da pesquisa; entre eles, contribuir para o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo e no Brasil, ainda carente de estudos. Também forma de subsidiar a SEDU com informações que podem melhorar a qualidade de ensino para os estudantes da EJA no Espírito Santo. A pesquisa pode ser importante instrumento para subsidiar mais investimentos na modalidade, da qual você é parte integrante, como forma de ampliar a oferta e também garantir a permanência dos alunos.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora responsável: JUSSARA DA SILVA BAPTISTA, E-MAIL: [jussarasb15@gmail.com](mailto:jussarasb15@gmail.com), TELEFONE: (27) 9 9708-1537. Em caso de denúncias e/ou

intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os coordenadores da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

**Pesquisador Responsável:**

JUSSARA DA SILVA BAPTISTA

**Local e data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Consentimento do participante:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo "EJA SEMIPRESENCIAL NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA A CLASSE TRABALHADORA. Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

**Local e data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_