UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

VERIDIANA OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL: Percepções de Gestores e Professores do Litoral Norte Sobre as Orientações da Resolução CEED/RS 343/2018.

OSÓRIO

2021

VERIDIANA OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL: Percepções de Gestores e Professores do Litoral Norte Sobre as Orientações da Resolução CEED/RS 343/2018.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Políticas na Formação de Professores.

Orientadora: Profª. Drª. Sita Mara Lopes Sant'Anna

OSÓRIO

2021

Catalogação de Publicação na Fonte

S586e Silva, Veridiana Oliveira da.
Educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores do Litoral Norte sobre as orientações da resolução CEED/RS 343/2018 / Veridiana Oliveira da Silva. – Osório, 2021.
189 f.

Orientador: Prof. Sita Mara Lopes Sant'Anna.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Osório, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. EJA. 3. Resolução 343/18 CEED do Rio Grande do Sul. 4. EJA na Pandemia. 5. Gestão e Políticas de EJA. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

VERIDIANA OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL: Percepções de Gestores e Professores do Litoral Norte Sobre as Orientações da Resolução CEED/RS 343/2018.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório.

Aprovação em: 07 de janeiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Sita Mara Lopes Sant'Anna (UERGS)
Orientadora

_____
Profª. Dra Liliane Madruga Prestes (PRofEPT/IFRS)
Membro Titular Externo

_____
Profª. Drª Elisete Enir Bernardi Garcia (UFRGS)
Colaboradora PPGED/UERGS

_____
Profª. Dra. Veronice Camargo da Silva (PPGEd/UERGS)
Membro Titular

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, um pouquinho da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas. Primeiramente, agradeço ao meu esposo Samuel; aos meus pais João e Maria; a minha sogra e meu sogro; às minhas irmãs e irmãos, pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui.

Um obrigada especial às amigas Lizandra, Camila, Carla, Cassiana a quem realmente considero como irmãs, e que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e torceram por mim, incentivaram sempre com palavras de apoio independente da distância entre nós. Quero também agradecer aos colegas do mestrado por todo componherismo e apoio.

Aos participantes da pesquisa, que atenciosamente se dedicaram a falar de suas experiências e vivências como professores e/ou coordenação.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e, em especial, ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UERGS, por se constituírem como importantes espaços de democratização da educação pública, gratuita e de qualidade, dos quais me orgulho de fazer parte.

Gostaria também de agradecer aos professores do Mestrado, todos aqueles os quais nós tivemos a honra de poder compartilhar de seus conhecimentos, seja durante as disciplinas que cursamos, os seminários e as palestras que assistimos ou mesmo nas conversas.

Gratidão a banca examinadora desta pesquisa, pelas importantes considerações que guiaram a confecção final deste trabalho e observações que foram igualmente significativas e que gentilmente nos cedeu parte de seu precioso tempo.

Gostaria de agradecer especialmente a minha orientadora, Prof.ª Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna, por ser a nossa grande guia, responsável direta pela missão que agora se cumpre. As indicações, as dicas, as correções, e até mesmo alguns conselhos e palavras de alento que passaram por esta relação entre orientadora-

orientanda. Tudo isto compôs uma somatória fundamental não só para a construção do pensamento que se traduz nas páginas dessa dissertação, mas como para a maturidade de toda uma vida a seguir: antes de tudo, este momento se dedica a esta grande mestre com carinho.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1997, p. 50)

RESUMO

Essa dissertação de mestrado tem por objetivo compreender quais são as percepções de gestores da 11ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE e de gestores e professores da EJA de três escolas públicas estaduais que ofertam esta modalidade, localizadas no litoral norte gaúcho, particularmente em Osório, Imbé e Tramandaí, frente às prerrogativas da Resolução 343/18 do Conselho Estadual do RS. Para tanto, do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se pesquisa qualitativa e exploratória que, de acordo com os procedimentos, produziu dados mediante entrevistas de tipo semiestruturada contendo uma parte fechada, para o levantamento do perfil dos respondentes e outra, aberta, tendo por base um roteiro estabelecido. As respostas dos participantes foram transcritas e analisadas sob a orientação da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Importante salientar que esses dados foram produzidos em 2021, período de vigência da Pandemia de Covid-19, que tem alterado significativamente os cenários dos cotidianos da vida global, e em diversos setores, envolvendo também as gestões educacionais, as orientações, as formas de ser e estar na escola, trazendo implicações evidenciadas por desigualdades de condições, vulnerabilidades sociais, políticas e econômicas, que também se refletem na EJA, que é ofertada pelas escolas, atualmente, de forma remota, com atividades pedagógicas não presenciais. Como principais resultados destacam-se o desconhecimento aprofundado sobre o conteúdo da referida normativa, por parte dos gestores e professores que se encontravam produzindo uma série de dúvidas e questionamentos referentes ao funcionamento da modalidade durante o ensino remoto. Percebe-se também que entre as preocupações centrais estão o receio sobre o futuro da permanência da oferta da EJA e o resgate dos estudantes afastados nesse período. Sobre a resolução, embora as falas façam referências a idade de ingresso na EJA há percepções de expectativas de que ela possa contribuir para a melhora da qualidade da oferta voltada ao público jovem, adulto e idoso que a frequentam. Com base nos achados desse estudo, obtém-se como produto, um E-book, um livro em formato digital, abrangendo aspectos da referida Resolução visando dar visibilidade a boa parte do conteúdo da mesma, de modo sistematizado e interativo. Esse produto contém ainda outras legislações e materiais que poderão ser acessados pelos gestores e professores de EJA da região. Deste modo, espera-se contribuir com a gestão da CRE e com as escolas estaduais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; EJA; Resolução 343/18 CEED do Rio Grande do Sul; EJA na Pandemia; Gestão e Políticas de EJA.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to understand what are the perceptions of managers of the 11th Regional Coordinator of Education - CRE and of managers and teachers of EJA (Youth and Adult Education) from three state public schools that offer this modality, located on the northern coast of Rio Grande do Sul, particularly in Osório, Imbé, and Tramandaí, facing the prerogatives of Resolution 343/18 of the State Council of RS. For this, from the methodological point of view, qualitative and exploratory research was developed which, according to the procedures, produced data through semi-structured interviews containing a closed part, for the survey of the respondents' profile, and another open part, based on an established script. The participants' answers were transcribed and analyzed under the guidance of Bardin's Content Analysis (2011). It is important to note that these data were produced in 2021, the period of the Covid-19 Pandemic, which has significantly changed the scenarios of everyday life globally, and in various sectors, also involving educational management, guidelines, ways of behaving, and being in school, bringing implications evidenced by inequalities of conditions, social, political and economic vulnerabilities, which are also reflected in EJA, which is currently offered by schools remotely, with non-presence pedagogical activities. The main results are the lack of in-depth knowledge about the content of the referred normative, on the part of managers and teachers, who were producing a series of doubts and questionings regarding the functioning of the modality during remote teaching. It is also noticeable that among the central concerns is the fear about the future of the permanence of the offer of EJA and the rescue of the students removed during this period. About the resolution, although the speeches make references to the age of entering EJA, there are perceptions of expectations that it can contribute to improving the quality of the offer aimed at the young, adult, and the elderly public that attends it. Based on the findings of this study, the final product is an E-book, a book in digital format, covering aspects of the referred Resolution to give visibility to much of its content, in a systematized and interactive way. This product also contains other legislation and materials that can be accessed by EJA managers and teachers in the region. In this way, it is expected to contribute to the CRE management and the state schools.

Keywords: Youth and Adult Education; EJA; Resolution 343/18 CEED of Rio Grande do Sul; EJA in Pandemic; EJA Management and Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstração da gestão educacional na prática:.....62
Figura 2– Dimensões da organização do trabalho educativo.....68
Figura 3 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....75
Figura 4- Evolução das matrículas EJA no RS – 2008 – 2018.....75
Figura 5– Estatística de pessoas de 18 a 24 anos quanto a escolaridade – 2019....76
Figura 6– Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019 77
Figura 7- Estabelecimentos de EJA no RS, por dependência – 2018.....79
Figura 8– Mapa Coordenadorias Regionais de Educação 80
Figura 9– Distorção Idade-Série- Imbé- 2006 até 2018 83
Figura 10– Distorção Idade-Série- Osório- 2006 até 2018.....83
Figura 11– Distorção Idade-Série- Tramandaí- 2006 até 2018 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese 1: A Resolução, para a modalidade EJA.....53
Quadro 2 - Síntese 2: Para os estudantes de 15 a 17 anos:.....54
Quadro 3 - Síntese 3: Para a formação de professores e Universidades:.....55
Quadro 4 – Síntese 4: Currículo, planejamento, metodologias e avalição na Resolução: 55
Quadro 5 - Características das concepções de organização e gestão escolar 60
Quadro 6 – Competências do gestor.....64
Quadro 7 – Número de Matrículas - RS - Total por UF - Censo Escolar 2018.....78
Quadro 8 – Matrículas da EJA nos municípios em que foram aplicadas a pesquisa 82
Quadro 9 – Identificações e descrições gerais das gestoras 88
Quadro 10 – Identificações e descrições gerais dos professores 89
Quadro 11- Sobre EJA na pandemia e as orientações 92
Quadro 12- Sobre dificuldades e desafios da pandemia 94
Quadro 13 - Sobre mudanças por conta da Resolução.....97
Quadro 14 - Sobre a gestão nas escolas 99
Quadro 15 - Sobre orientações da Secretaria 101
Quadro 16 - Prerrogativas da Resolução e mudanças.....102
Quadro 17 - Mudanças e as dificuldades em conduzi-las 105
Quadro 18 - Frequência e o novo ingresso 106
Quadro 19 - A situação e orientações para permanência dos ingressantes (15 e 17 anos) 107
Quadro 20 - Políticas implementadas 109
Quadro 21 - Existência de auxílio, apoio técnico-pedagógico ou financeiro.....109
Quadro 22 - Orientações que estão sendo implementadas nas escolas.....111
Quadro 23 - Orientações frente ao PPP.....113
Quadro 24 - Situação da EJA com as medidas.....114
Quadro 25 - De que forma a UERGS colaborará para o aprimoramento das estratégias.....115
Quadro 26 - EJA na pandemia.....118
Quadro 27 - Atividades desenvolvidas durante a pandemia 119
Quadro 28 - Os desafios e dificuldades da EJA na pandemia 120

Quadro 29 - Alternativas para promoção da EJA na pandemia 122
Quadro 30 - Mudanças na EJA 124
Quadro 31 - Sobre gestão desse movimento em sua escola 125
Quadro 32 - Orientações por parte da Gestão Regional 127
Quadro 33 - A Resolução e as mudanças.....128
Quadro 34 - Mudanças difíceis e justificativas 129
Quadro 35 - Os novos ingressantes na EJA, em 2021 131
Quadro 36 - Os novos ingressantes na EJA, de 15 a 17 anos, e as propostas oferecidas.....133
Quadro 37 - A EJA a partir da Resolução 135
Quadro 38 - Mudanças em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA 137
Quadro 39 - Desafios postos à escola: a oferta da EJA no diurno 138
Quadro 40 - Contribuições da UERGS.....139
Quadro 41 - Sobre EJA na pandemia 142
Quadro 42 - Atividades desenvolvidas na EJA.....143
Quadro 43 - Sobre desafios e dificuldades durante a pandemia.....145
Quadro 44 - Alternativas de trabalho pedagógico com EJA na pandemia 148
Quadro 45 - O que sabem sobre mudanças por conta da Resolução.....149
Quadro 46 - Possíveis mudanças locais causadas pela Resolução 150
Quadro 47 - Sobre as mudanças 151
Quadro 48 - Orientações quais têm sido repassadas.....152
Quadro 49 - Aspectos positivos da Resolução.....153
Quadro 50 - Aspecto negativo destacado 154
Quadro 51 - Se haverá mudanças no processo pedagógico de EJA 155
Quadro 52 - Sobre obrigatoriedade de matrícula de jovens na EJA diurna 157
Quadro 53 - Os desafios da matrícula de adolescentes e jovens em oferta diurna 159
Quadro 54 - A EJA com essas medidas.....160
Quadro 55 - Contribuições da UERGS.....161
Quadro 56 - Percepções das Demandas de Formação, pela Gestora 1 162
Quadro 57 - Percepções das Demandas de Formação, pelas Gestoras 2, 3 e 4 163
Quadro 58 - Percepções das Demanda de Formação, pelos Professores 1, 2 e 3 163

Quadro 59 - Percepções das Demandas e desafios de Gestão, pela Gestora 1 164

Quadro 60 - Percepções das demandas e desafios de Gestão, pelas gestoras 2,3 e 4 165

Quadro 61 - Percepções das demandas e desafios dos professores 167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CEB	Conselho de Educação Básica
CEEd	Conselho Estadual de Educação/ RS
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID 19	Doença do Coronavírus
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Educação a distância
EB	Educação Básica
E-book	Livro em formato digital
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FICAI	Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEJA	Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos

NEJA-CP	Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular
PEE	Plano Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação e do Estado do Rio Grande do Sul
TDICs	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS 25

3. POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E A EJA 31

3.1 NO ESTADO, ALGUNS REFERENCIAIS LEGAIS 40

3.2 NO ESTADO, PARTICULARIDADES DA RESOLUÇÃO CEED Nº 343 DE 11 DE ABRIL DE 2018 43

4. NESSE CONTEXTO, SOBRE GESTÃO ESCOLAR 59

5. OS CONTEXTOS DA PESQUISA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EJA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19.....71

5.1 SOBRE AS DEMANDAS E OFERTAS DA EJA.....74

5.2. SOBRE A GESTÃO DA EJA ESTADUAL 79

5.3. SOBRE OS MUNICÍPIOS 81

5.4. SOBRE AS ESCOLAS 85

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 88

6. 1 ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS GESTORES E PROFESSORES EJA 91

6.1.1 Percepções da Gestora da Cre 91

6.1.2. Percepções das Gestoras das Escolas.....116

6.1.3 Percepções dos Professores das Escolas 140

6.1.4 Sobre o Processo Analítico Efetivado.....161

7. REFLEXÕES FINAIS 170

REFERÊNCIAS.....175

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....181

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DAS ESCOLAS 183

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA CRE 185

ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE 187

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por abordagem a Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Rio Grande do Sul e, ao falar sobre a EJA, recordo sobre a minha história, que está muito ligada a Educação de Jovens e Adultos. Discorrer sobre minha própria história, acarreta um misto de sentimentos que exigem uma reflexão a respeito de minha própria jornada, tanto acadêmica, como pessoal, porém, durante esse processo, pude perceber o quanto esses sentimentos me trazem, de certa forma, um orgulho, pois ao falar sobre mim, lembro-me do fato de que sou licenciada em Letras e em Pedagogia, e atuo como professora na rede pública Municipal e Estadual no Rio Grade do Sul.

Cursei o ensino fundamental em escola pública estadual e uma parte, que foi bastante significativa, na modalidade EJA. Optei pela Educação de Jovens e Adultos no último ano do ensino fundamental, pois estava ingressando no mercado de trabalho e precisava concluir essa etapa, de uma forma mais aligeirada. Realizei o primeiro ano do ensino médio, em turno diurno, já o restante, tive de optar pelo noturno, sempre me adaptando às incumbências empregatícias, pois além de estudar eu tinha que ajudar em casa e guardar dinheiro para dar continuidade aos estudos.

Sempre admirei à docência, gostava muito de ler e estudar e nesse movimento percebia que me identificava muito com a disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo com a desvalorização da profissão, sempre me encantei por ela.

Alimentando a cada ano este sentimento, em 2006, ingressei no curso de Letras na Faculdade Cenecista de Osório- FACOS, graças a um percentual de bolsa ofertado pela instituição, realizava cinco disciplinas por semestre. Mesmo com a oferta da bolsa, precisava conciliar o trabalho com os estudos, pois havia outros gastos, como transporte, já que na época eu morava no interior de Santo Antônio da Patrulha, necessitava adquirir materiais escolares e pagar o restante da mensalidade da faculdade.

Recordo-me de ser um período difícil, porém, bastante prazeroso. Apesar de ter sido um aprendizado árduo, tenho ciência de que tenho muito a aprender; hoje percebo que concluí o ensino médio despreparada, nesse sentido, minha caminhada na graduação teve de ser ainda mais intensa para que eu pudesse preencher algumas lacunas deixadas pela minha formação anterior. No entanto, como sempre fui muito dedicada, concluí, com êxito, a graduação.

Além disso, foi nesse espaço que passei a compreender a importância da formação inicial, adotando a postura de professora pesquisadora, o que fora fortemente enfatizado pela instituição como necessidade de buscar, por meio da prática, uma postura investigativa e reflexiva, necessárias para aprimorá-la, possibilitando, dessa forma, um ensino de qualidade. Para NÓVOA (1995) é através de uma constante reflexão que o professor desenvolve sua identidade docente. A esse respeito o autor ressalta que:

> [...] o processo indenitário dos educadores passa pela capacidade de autonomia de ser e ensinar; esta autonomia está diretamente ligada à coragem de apropriar-se dos próprios saberes e ao ato de dar sentido a eles por meio da reflexão e reelaboração cotidiana do significado da profissão, do ser professor e da análise do próprio ser enquanto indivíduo, afinal, "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". (NÓVOA 1995, p.17).

Logo, a formação deve estimular uma percepção crítica-reflexiva, sempre buscando entender as condições do contexto educacional e como interagir para melhorá-lo.

Ainda durante a graduação, em 2008, no segundo semestre, tive o privilégio de participar das Oficinas no "Projeto Cultural Unescolas" o qual desenvolvi, juntamente com colegas, oficinas de artesanato. O objetivo do projeto era o de elevar a autoestima de mulheres de 20 a 50 anos de idade, com baixa escolaridade e que trabalhavam em serviços domésticos. Nesse período, convivi com essas mulheres em sua comunidade. Durante nossos encontros, que aconteciam semanalmente, conversávamos sobre seus interesses de iniciarem ou retornarem seus estudos, que devido ao tempo e cansaço do trabalho diário não puderam concluir ou se quer, frequentar. Por conta dessas trajetórias, nosso papel, por muitas vezes, também foi o de orientá-las de como poderiam retornar aos estudos.

Essa experiência me fez despertar mais ainda para a Educação de Jovens e Adultos, pois convivendo com mulheres que viviam situações de dificuldades diversas, buscavam vincular-se ao projeto e consequentemente, à EJA, como uma oportunidade para realização de seus sonhos.

Diante desse contexto, também me vi e refleti sobre as necessidades de minha formação. Assim, com o desejo de aprender mais e dar continuidade aos meus estudos, iniciei em 2010, ainda pela Faculdade Cenecista, uma Pós-Graduação em "Diálogos entre a História e a Literatura do Rio Grande do Sul", curso que contribuiu

para aprofundar ainda meus conhecimentos, principalmente no que tange a Crítica Literária, às metodologias e pesquisas, assim como à escrita e à leitura. Através desse curso, tive a oportunidade de realizar estudos com autores da Literatura Sul-rio-grandense, entre os quais, alguns me chamaram a atenção, por abordarem assuntos relacionados aos movimentos sociais e educativos, o que me auxiliou na docência aguçando, ainda mais, o meu interesse em estudar aspectos da Educação de Jovens e Adultos.

Em sequência, em março de 2012, iniciei meu primeiro contato com a sala de aula, a partir de um contrato Emergencial, conforme Edital da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, passando a atuar como professora na EJA da Escola Estadual Albatroz, localizada em Osório. Neste espaço, eu trabalhava com o ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Lecionei ainda na EJA, na Escola Estadual General Osório, no ensino fundamental, ministrando também a disciplina de Língua Portuguesa.

Na docência vivenciada nesses espaços de EJA presenciei alguns fatos que me chamaram a atenção, como o de professores, que, por estarem acostumados a desenvolver atividades com crianças, trabalhavam com adultos textos infantis, e de modo geral, desenvolviam propostas pedagógicas muito semelhantes às usadas com as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental não EJA. Da mesma forma pude presenciar casos exemplares de professores que trabalham a partir da realidade dos alunos, bem como defende (PILETTI, 2003, p. 158) considerando “que os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de ser estranhos, distantes [...] para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem”.

Nesse mesmo ano, em junho, passei a lecionar na Escola Estadual de Educação Básica Prudente de Morais, na qual já ministrei aulas para o ensino fundamental, médio, EJA e eletrotécnico, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Seminário Integrado.

Embora essas minhas experiências sejam múltiplas, me proporcionaram estar inserida em turmas de EJA, com as disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa. Destes espaços venho percebendo o quanto foram rasas as abordagens sobre a EJA nos currículos, em minha formação inicial. Observo, também, que alguns colegas se sentem angustiados em relação ao pouco suporte que a formação inicial lhes possibilitou no que tange aos processos pedagógicos e concepções que envolvem Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, em março de 2016, fui chamada a

tomar posse em um concurso ao qual realizei para o Município de Imbé, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa na escola Olavo Bilac, que oferta o ensino fundamental.

Ao longo desse percurso, em 2018, concluí outra pós-graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Compreender a orientação e a supervisão escolar é de suma importância para que se conheça a escola e se perceba as suas demandas e desafios reais ao qual se busca orientar aos alunos, professores e familiares para que a escola possa caminhar de forma harmoniosa com uma gestão mais democrática; participativa e de responsabilidades compartilhadas.

Além disso, é relevante salientar que esta formação nos auxilia a perceber o outro e ao ouvi-lo, de forma mais integral e abrangente. Outro aspecto importante a destacar, refere-se à supervisão e o seu papel na escola. Esse profissional possui uma formação inicial de graduação e pós-graduação e na escola é o agente, também no âmbito da gestão, que faz uma série de interações, no sentido de que o professor (a) possa refletir, com base em suportes teóricos diversos, sobre a prática que desenvolve na escola. Quanto a isso, no que tange à EJA, muitas vezes o professor se depara com situações em que tem que problematizar, segundo Freire (2007), provocar um processo reflexivo e dialógico constante, na escola. Mas na grande maioria, esses profissionais não possuem, nem nos seus cursos de especialização, aproximações ou estudos envolvendo percepções e questões pertinentes a essa modalidade.

Sucessivamente, concluí, em 2019, Licenciatura em Pedagogia, pela UNINTER, curso o qual me proporcionou ampliar conhecimentos sobre os fundamentos psicológicos, filosóficos e pedagógicos da educação, em que pude perceber que a forma pela qual se alfabetiza o adulto é, necessariamente diferente dos processos pedagógicos pelos quais se alfabetiza uma criança, por conta dos saberes e conceitos por eles já desenvolvidos na vida.

Nessa busca constante por qualificação, reitero a importância de manter-me sempre atualizada, pois conforme afirma Tardif (2002) o professor possui saberes plurais e parte deles é oriundo das formações. A esse respeito, assim se manifesta o autor:

> [...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36).

Pensando em expandir esses saberes plurais cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, imbuída de um desejo de mais conhecer sobre a Educação de Jovens e Adultos, em 2019, um período de bastante reflexão na EJA Estadual, por conta da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº. 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) que, entre outras orientações, traz em sua redação, em seu Artigo 5º, que "A idade mínima para o ingresso na EJA noturna e EJA EAD, no ensino fundamental e médio, é de 18 anos (dezoito) completos", e não mais, 15 anos no EF, como enunciado pelas normativas anteriores.

Essa orientação é consolidada por meio da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) busca entender que a Educação Básica deve ser dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando o direito aos que não tiveram acesso à educação na idade própria. De acordo com a Resolução, esse direito garante, desse modo, que os jovens, antes de completarem 18 anos, permaneçam frequentando a Educação Básica não EJA.

Tendo em vista este contexto, que de início me chamou a atenção, fazer um estudo qualitativo a respeito das orientações a partir da Resolução nº. 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e suas percepções na dimensão da docência na Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, é de extrema importância.

Nesse sentido, está dissertação desenvolve pesquisa qualitativa em educação que, de acordo com os procedimentos, constitui pesquisa exploratória visando saber quais são as percepções de gestores e professores da EJA frente às prerrogativas da Resolução 343/18 do Conselho Estadual do RS e que aspectos da mesma vêm sendo implementados, em três escolas públicas estaduais que ofertam a EJA, localizadas no litoral norte gaúcho, particularmente em Osório, Imbé e Tramandaí, sob a gestão da 11ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE.

Importante salientar que estamos vivendo em tempos da Pandemia de Covid-19, o que tem alterado significativamente os cenários dos cotidianos da vida global, e em diversos setores, envolvendo também as gestões educacionais, as orientações,

as formas de ser e estar na escola, trazendo implicações, evidenciadas por desigualdades de condições, vulnerabilidades sociais, políticas e econômicas, que também se refletem na EJA, que é ofertada pelas escolas, atualmente[1], de forma remota, com atividades pedagógicas não presenciais[2]. É desse contexto e perspectivas apresentadas, que passo a compor o texto de dissertação do mestrado.

Assim, na introdução exponho a delimitação da pesquisa e em seguida num capítulo à parte apresento um detalhamento do percurso metodológico pelo qual percorri. Em seguida, faço abordagens de estudos que realizei sobre políticas públicas, discorro acerca de algumas legislações nacionais e a EJA, com destaque nas concepções das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo ainda alguns recortes de legislação federal.

Posteriormente, destaco particularidades da Resolução CEEd nº 343 de 11 de abril de 2018 que corrobora com normas referentes à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino e estabelece deliberações para assegurar o acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar, na oferta diurna.

Em continuidade, apresento concepções teórico-conceituais[3] a respeito da gestão educacional e em seguida, efetivo reflexão sobre o atual contexto educacional frente a pandemia e no que ela afeta, principalmente a Educação de Jovens e Adultos, apresentando, por fim, alguns dados e informações sobre ela, incluindo breve contextualização sobre as escolas, para a compreensão dos contextos de gestão, postos pela pesquisa, a partir da Coordenadoria Regional de Educação.

Bem como, apresento dados dos participantes da pesquisa, reflexões a partir das perspectivas dos gestores e professores EJA e percepções da gestora da CRE, das gestoras das escolas e dos professores.

Espera-se, com esse estudo poder contribuir com a EJA estadual e regional, a partir das reflexões efetivadas e dos achados da pesquisa.

---

[1] Período de 2020 e 2021.

[2]Pelo fato de a UERGS ser autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, opta-se por trazer o Parecer CEEd nº 002/2020, que explicita que o não presencial envolve o "[...] conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior".

[3] Em estudo do Estado do Conhecimento realizado anteriormente para qualificação, observou-se que não houve registros na plataforma Capes sobre os descritores: EJA na pandemia e Resolução 343/18, que nos auxilia a perceber a importância dessa pesquisa, motivo pelo qual esse estudo foi excluído desse texto.

Desse modo, o presente estudo apresenta como tema sobre a implementação da Resolução 343/2018 na modalidade EJA, propondo-se, nessa perspectiva, enquanto problema de pesquisa:

Quais as percepções de gestores e professores da EJA frente às orientações das prerrogativas da Resolução 343/18 do Conselho Estadual do RS e sua implementação, em três escolas públicas estaduais que ofertam a EJA no litoral norte gaúcho?

Ainda, com vistas a buscar responder ao questionamento, tem-se como questões de pesquisa:

- Quais as orientações e aspectos da referida legislação estão sendo valorizados pelos gestores da CRE?
- Que conhecimentos que gestores/as da CRE, gestores escolas e professores do litoral norte possuem acerca da Resolução CEED/RS 343/2018 e em que medida tem sido implementada no contexto que atuam?
- Quais as principais demandas e desafios elencados por gestores e docentes na implementação da Resolução 343/2018 articulando tal escuta com os estudos realizados?
- Que demandas gestores/as e docentes apresentam à UERGS a respeito da implementação da Resolução CEED/RS 343/2018 e como subsidiar a produção de um e-book com a sistematização dos dados produzidos na pesquisa?

Com base no tema e problema propostos, o objetivo geral desta dissertação é o de compreender através da promoção de escuta de gestores/as e docentes que atuam na EJA em escolas da rede pública do litoral norte do RS investigando quais suas percepções acerca da implementação da Resolução CEED/RS 343/2018 e produzindo subsídios para a adoção de estratégias que garantam o acesso e permanência na oferta da EJA.

Os objetivos específicos são:

- Buscar saber quais as orientações e aspectos da referida legislação estão sendo valorizados pelos gestores da CRE.
- Investigar quais os conhecimentos que gestores/as da CRE, gestores das escolas e professores do litoral norte possuem acerca da Resolução CEED/RS 343/2018 e em que medida a mesma tem sido implementada no contexto que atuam.

- Mapear as principais demandas e desafios elencados por gestores e docentes na implementação da Resolução 343/2018 articulando tal escuta com os estudos realizados.
- Subsidiar a atuação de gestores/as e docentes na implementação da Resolução CEED/RS343/2018 mediante a produção de um e-book com a sistematização de informações produzidas pela pesquisa.

Com base no tema, problema, objetivo geral e específico propostos, a área temática desta dissertação envolve a Educação de Jovens e Adultos – EJA que, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996), como modalidade de ensino da Educação Básica, está sujeita às normativas educacionais.

Nessa perspectiva, os estudos que envolvem está dissertação contêm aspectos da política pública do Estado do Rio Grande do Sul, primeiramente os considerados de estado e que abrangem as normativas educacionais legais do Conselho Estadual de Educação, voltadas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, particularmente no que diz respeito à Resolução nº 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Um segundo movimento de percepção das políticas públicas, também presente nesta proposta, é o que tem por base as políticas de governo, que são desenvolvidas pela gestão estadual atual e que vêm conduzindo a EJA, a partir da referida resolução, na 11ª. Coordenadoria Regional de Educação - CRE.

Assim, nessa pesquisa, a concepção de política pública compreende o que, segundo Tronco (2018, p. 13) envolve “ação de tomada de decisão por um governo para intervir numa realidade social”, constituindo-se por processos conjuntos de decisões e ações orientadas a algum objetivo e desencadeadas por atores que pretendem lidar com algum problema, que é público. Portanto, nesse contexto, as políticas públicas não refletem somente intenções, mas orientações e ações que visem transformar uma realidade, desenvolvidas por instituições governamentais através do processo político. Importante salientar que essa concepção de políticas públicas também considera que a sociedade civil organizada, através de mobilizações e reivindicações, pode propor ou modificar políticas, desde que se organize para tal.

A política pública em processo de implementação é conduzida pela gestão da 11ª CRE e pela gestão de três escolas públicas que ofertam EJA. Para a melhor compreensão do termo “gestão”, parte-se da concepção de gestão educacional, que nessa pesquisa será compreendida, tendo por base os estudos de Lück (2015, p. 35),

que a compreende a partir da “dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas, em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas e projetos pedagógicos das escolas”.

Por envolver a Resolução 343, torna-se importante salientar que esta é recente e foi publicada em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e apresenta “normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino, e define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna”. A partir dela, foi feita análise de como as prerrogativas impostas por ela estão sendo veiculadas, efetivadas e percebidas nas escolas.

Assim, a palavra “percepções”, referentes aos gestores e professores participantes dessa pesquisa, é entendida como os sentidos e significados por eles apontados nas entrevistas que foram realizadas, desde a gestão de EJA da CRE, que recebe orientações da Secretaria Estadual de Educação, até a forma, o modo como elas são percebidas nas escolas. Nesse contexto, os sentidos e significados presentes nas falas dos gestores e professores foram verificados através da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Por fim, apresenta-se considerações e reflexões a respeito da pesquisa desenvolvida e do produto educacional constituído, com vistas a, também, projetar pesquisas futuras relacionadas às temáticas pesquisadas.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica dessa dissertação envolve a pesquisa qualitativa em educação o que equivale a responder indagações que envolvem a multiplicidade das interações vividas por um grupo de pessoas heterogêneas. Nesse sentido, Minayo (2009, p.21), afirma que a pesquisa qualitativa:

> [...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nessa perspectiva, o modo como cada um age diante de uma situação, de um fenômeno, não deve ser visto de forma reduzida e sim, explorado conforme as diversidades que cada contexto apresenta, centrando-se na descrição, compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Esses pressupostos da pesquisa qualitativa estão em sintonia com objetivos desta investigação, que procuram compreender a EJA e as políticas educacionais mais locais, tendo por objeto empírico as falas de gestores da CRE e de gestores e professores de três escolas do litoral norte gaúcho, no Estado do Rio Grande do Sul.

Conforme Gil (2008. p. 27), as pesquisas “exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Desse modo, objetivando explorar um problema e buscar informações mais precisas. Gil (2008, p. 27) ressalta que na pesquisa exploratória utiliza-se metodologia de “levantamento bibliográfico”; “entrevista” com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado efetivando-se, assim, a “análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Em conformidade, Cervo e Bervian (2006, p. 63-64) explicitam que:

> A pesquisa exploratória não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo. Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias. A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante

> flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação.

Nessa perspectiva, também envolve um movimento descritivo, que segundo Gil (2008. p. 28) tem por “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, com [...] utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. De modo geral, essas pesquisas buscam aprofundar fenômenos buscando características e modelos que melhor os descrevam. Essa pesquisa pode ser desenvolvida qualitativa ou quantitativamente. Nas pesquisas qualitativas, que é o caso deste estudo, pode-se utilizar entrevistas, grupos focais ou observações, sendo que as análises tendem ao desenvolvimento de modelos e quadros descritivos das características do grupo de participantes ou do fenômeno. De acordo com Cervo e Bervian (2006, p. 61-62):

> A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (varáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isolado como de grupos e comunidades mais complexas.

Portanto, a principal característica dessa pesquisa é a descrição e diante desse movimento buscou-se saber como os gestores e professores de EJA percebem as prerrogativas da Resolução 343, (RIO GRANDE DO SUL, 2018) emanada pelo Conselho Estadual do RS.

O primeiro ano de vigência desta legislação tem provocado uma série de modificações e questionamentos na gestão do trabalho da EJA, que envolvem desde a idade de ingresso na modalidade, que passa a ocorrer aos 18 anos, ao invés de 15 anos como acontecia até o ano de 2019 como também as implicações dessa medida em relação às ofertas ao público de idade entre 15-17 anos, entre outras, ocasionadas por essa legislação.

Nessa perspectiva, foi realizada entrevista com abordagem de orientação semiestruturada, com a coordenação de EJA da CRE 11º e com gestores e professores das escolas, nos municípios de Osório, Tramandaí e Imbé. Estas entrevistas foram agendadas e gravadas, mediante autorização por parte dos participantes.

A entrevista semiestruturada teve uma parte fechada, para o levantamento do perfil dos entrevistados, e uma parte aberta com questões de livre resposta, com roteiro inicial, para que os respondentes expressassem suas opiniões, experiências, expectativas sobre o que se deseja saber. Com a entrevista semiestruturada, é possível ter liberdade para abranger outras questões, conforme abordagens ou dúvidas que apareçam, no decorrer da entrevista. Nesse sentido, Manzini (2004, p. 154) afirma que:

> [...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

As respostas das entrevistas foram transcritas e produziram dados que foram analisados, sob o olhar da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A Análise de Conteúdo - AC constitui-se num procedimento de análise das comunicações, que averiguou o conteúdo do que foi produzido nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. De acordo com Bardin (2016, p. 44), ao analisar os conteúdos “saberes podem ser deduzidos dos conteúdos como de natureza psicológica, histórica, econômica...” podem retratar os “significados” e os “significantes”, assim como, os implícitos e os explícitos presentes no dito ou no que é deixado de dizer. Conforme Bardin (2016, p. 44): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Sendo assim, o analista trabalha com indícios que busca entender as peculiaridades, indicadores ou modelos que estão por trás dos elementos de uma fala, de um comunicado, independente da origem e suporte. Nesse sentido, ocorre uma dupla atividade por parte do pesquisador que deve se despir de alguns conceitos pré-existentes e se apropriar dos conceitos da Análise de Conteúdo para entender nas entrelinhas da mensagem do entrevistado.

Nessa perspectiva, o conjunto de técnicas desenvolvido foi análise do conteúdo temático que consiste em descobrir as unidades de sentido (categorias), ao qual categorizou-se os temas já propostos, nos objetivos, e fez-se uma busca por meio desses temas elegidos, localizados no material.

Para realização desse procedimento respeitou-se as três fases que são segundo Bardin (2016, p. 125):

1) Pré - análise
2) Exploração do material
3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

A pré - análise começa antes da entrevista com a escolha do material a ser usado, ou seja, a escolha de uma observação, diário de campo, um questionário com questões abertas e fechadas, retomando-se os objetivos e as questões norteadoras do projeto de pesquisa, elaborando os indicadores de organização inicial.

A primeira fase, conforme Bardin (2016, p. 126), “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” é a leitura flutuante que foi ler a entrevista realizada com gestores e professores, ler e reler grifando o que chama a atenção que muitas vezes ao colher a informação alguns elementos passam despercebidos. A leitura flutuante é um primeiro momento, mais solto, com uma atenção flutuante que não está presa num foco somente, é o momento de familiarização do texto, ao qual se tem contato direto do pesquisador com as informações, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo com leituras progressivas.

Em seguida, realiza-se a construção do corpus que segundo Bardin (2016, p. 126), é um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, respondendo as normas de validade qualitativa.

Ainda, de acordo com Bardin (2016, p. 126), segue-se algumas regras para elaboração do corpus, cumpre-se etapas relevantes para elaboração da análise:

- Exaustividade, ao analisar o material contemplando todos os aspectos levantados no roteiro, não se pode dispensar elementos relevantes, seja qual for a razão;
- Representatividade, que contenha as características essenciais ao universo pretendido de forma a representá-lo;
- Homogeneidade, respeitando os critérios de escolha dos temas, abordando as questões do roteiro de perguntas.
- Pertinência ao pretendido, os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivos previstos.

Considerando as regras de seleção do corpus de análise, que é constituído por documentos selecionados, observando criteriosamente pelo pesquisador as falas coletadas na entrevista, com total consentimento dos entrevistados, destaca-se a

necessidade da organização do material, a qual constitui-se como uma fase intermediária, que compreende o agrupamento de todo material para tratar as informações coletadas (gravações, observações, entre outros), visando a construção dos textos.

Para conduzir a pesquisa são formadas questões norteadoras, em roteiro de entrevistas, que ocorreu no decorrer da pesquisa respeitando os objetivos que pertencem a fase pré-analítica, a qual consiste na abertura de novas indagações e direções, formulando unidades de registro, contexto, formas gerais de categorização.

Finalizada a primeira fase, descrita anteriormente, passa-se para a segunda etapa, que é a de exploração do material que consiste na operação classificatória, visando alcançar o núcleo compreensivo do texto, produzindo categorias, classificações, com expressões significativas que vão se transformando ao longo do processo, amadurecendo. Assim, serão criados nomes, tarjas e que dentro dessas caibam várias elucubrações, utilizando inicialmente unidades de registros temáticas mais descritivas, como por exemplo, a formação do gestor separando esse primeiro manejo de inferência que seriam as categorias.

Nessa etapa, as entrevistas compõem um texto que é recortado em unidades de registro, a qual em seus parágrafos serão selecionadas palavras-chaves. Realiza-se as categorias iniciais, por meio de pequenos resumos dos parágrafos do texto das entrevistas, que são agrupadas tematicamente e sucessivamente. Mediante a análise surgem as categorias intermediárias e as categorias finais. Desse modo, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), reunidos tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilita a realização de inferências, procurando buscar significação ou mensagens implícitas, junto a fala dos entrevistados.

A terceira fase, que é a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, abrange inferência e compreensão; baseia-se em entender os conteúdos transparentes e potenciais contidos no material coletado, criando categorias mais críticas, analíticas, fundamentando a criticidade em autores que abordem sobre o assunto em questão, por meio da introdução teórica que dará esse aporte.

Nesta perspectiva, as falas dos professores e supervisoras foram coletadas a partir das entrevistas, transcritas e categorizadas nas perspectivas de Bardin (2016).

As entrevistas foram agendadas com os participantes, a saber: uma gestora de EJA da 11ª CRE; três gestores da EJA, um de cada escola, considerando que esses

são: duas supervisoras e uma vice-diretora atuando na modalidade e um professor(a) da Educação de Jovens e Adultos, de cada escola. As entrevistas ocorreram em um local e horário acessível aos mesmos, foram agendadas e realizadas; quatro foram *online* pelo Meet e três presenciais, com uso de gravador de voz. Em razão da pandemia, os encontros presenciais de entrevista, observaram as orientações e cuidados da Organização Mundial de Saúde, considerando o distanciamento[4], o uso de máscara e álcool em gel. Seguindo as orientações de Ética em Pesquisa da Universidade, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De acordo com o cronograma estabelecido, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)[5] da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com objetivo de seguir todos os trâmites éticos, bem como as orientações do referido Comitê responsável e das legislações que conduzem a ética em pesquisa, de modo a preservar e zelar pela integridade dos participantes.

[4] Nesse período da pandemia no Estado do Rio Grande do Sul havia organização por bandeiras e nesse momento foi possível a entrevista presencial, pois a bandeira vigente na realização das entrevistas era a amarela, por esse motivo alguns respondentes solicitaram entrevista presencial, porque estariam na escola nesse período.

[5] Com registro na Plataforma Brasil. Sabe-se que no PPGED-MP não há obrigatoriedade de tal registro, mas, no caso desta pesquisa, optou-se por efetivá-lo.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E A EJA

Esse capítulo busca apresentar um exercício teórico-conceitual produzido pela pesquisadora sobre política pública, compreendendo-a, também, em sua dimensão legal no que se refere à EJA.

Segundo Secchi (2013), a política pública consiste numa tentativa de intervenção para redução de um problema público. O autor informa que se pode usar de várias formas para que um problema seja diminuído, por exemplo, quando se está no meio de uma pandemia, o governo deve intervir de alguma forma para minimizar o contágio e reduzir o impacto que essa doença causará na sociedade. Esse exemplo cabe quando se trata da Covid-19, particularmente, tendo em vista as intervenções realizadas pelas diferentes esferas dos governos, para amenizar a situação. Utiliza-se esse exemplo por ser atual e importante para se efetivar um paralelo entre a política pública integrada aos conhecimentos de uma ciência médica, que faz interlocução com várias instâncias de abrangência das políticas como saúde e educação, entre outros, ou seja, realiza-se uma aproximação a setores específicos para se poder pensar que um problema público pode abranger uma sociedade, como um todo. Nessa perspectiva, um problema público, pode se localizar na área de meio-ambiente, economia, gestão pública, saúde, educação, individualmente ou impactar a integração entre outras áreas.

Assim, o conceito de política pública constitui uma diretriz elaborada para enfrentar um problema que ao mesmo tempo apresenta dois possíveis elementos fundamentais: a intencionalidade pública e um problema público. Para Secchi (2013, p. 02) “em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivo”.

Souza (2006, p.05) sobre o conceito de política pública, afirma que:

> Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Há mais de 40 anos atrás, Bachrach e

> Baratz (1962) mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.

Nesse contexto, a não indução de uma política pública que permita a não expansão da Covid 19 também se constitui numa política de negligenciamento frente a um problema público.

Segundo Oliveira (2010), as políticas públicas não necessitariam ser monopólios de agentes governamentais, pois a sociedade também deveria fazer parte dessas deliberações. A esse respeito, o autor ressalta que:

> Política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (OLIVEIRA, 2010, p.93)

Toda a população estabelece políticas no seu cotidiano, como tomadas de decisões individuais ou coletivas, particularmente no momento em que resolvem sobre um conflito, isso é, um assunto polêmico de característica comunitária ou individual, seja na associação de bairro a respeito de um problema coletivo, ou sobre a decisão de um piso numa calçada, em frente à sua casa; um problema aparentemente individual, mas que implica num coletivo, que circula por aquele lugar, como exemplos. De acordo com Oliveira (2010, p. 95), “Socialmente, a política, ou seja, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc.”. Essa forma de organização que pode tender a interesses individuais ou coletivos são políticas que podem influir nas políticas públicas, desde que haja organização coletiva. Assim, a sistematização coletiva é necessária para que as deliberações sociais existam apropriadas às referências desse coletivo.

A articulação da população, de forma coordenada, pode ter retorno positivo em favor da comunidade, desde que se articule de forma unida para alcançar as políticas públicas necessárias para aquele local, comunidade, região, o que infelizmente, muitas vezes, não ocorre, pois, vários membros da sociedade, não sabem como funcionam as políticas públicas e que estas podem ajudar, de alguma forma, a sua

vida ou ainda, que as pessoas, grupos, comunidades podem participar ativamente delas[6].

Oliveira (2010, p.3) também contribui apresentando os três tipos de políticas públicas: “as redistributivas, as distributivas e as regulatórias”. Por políticas redistributivas, assim se manifesta o autor:

> As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Azevedo, 2003, p. 38). São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros.

Sobre as políticas distributivas, assim fala Oliveira (2010, p.3):

> [...] implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através do orçamento geral de um estado.

Por fim, há as políticas regulatórias, que “consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). Importante salientar que as políticas redistributivas e distributivas operam no âmbito da ação do poder executivo, e as regulatórias, embora sejam oriundas do poder legislativo, muitas vezes, para sua implementação, dependem das demais. Nessa perspectiva, se manifesta o autor:

> [...] esse tipo de política possui importância fundamental, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implementação das outras políticas. Contudo, o seu resultado não é imediato, pois enquanto lei ela não possui a materialidade dos equipamentos e serviços que atendem diariamente a população. Assim, os grupos sociais tendem a ignorá-lá e a não acompanhar o seu desenvolvimento, permitindo que os grupos econômicos, principalmente, mais organizados e articulados, façam pressão sobre os seus gestores (no caso do Brasil, vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores).

---

[6] Como exemplos próximos localizam-se o Orçamento Participativo e a Consulta Popular que compreendem políticas públicas conduzidas, na singularidade de cada proposta, mediante decisões dos populares, nos destinos de verbas públicas.

Embora o autor apresente os conceitos em um ponto de vista mais amplo e por isso não fale nos papeis e normativas dos Conselhos, estas normativas também trazem obrigatoriedades de ações por parte das gestões públicas, estando situadas no campo das políticas regulatórias.

As políticas educacionais pertencem ao grupo de políticas públicas sociais do país. Esses dispositivos de efetivação dos movimentos e referenciais normativos educacionais se tornam palpáveis por meio da Legislação Educacional.

Esse sistema educacional o qual conhecemos hoje sofreu muitas influências. Segundo Oliveira (2010, p. 97), a escola com a estrutura que se conhece hoje "não possui mais que 150 anos"; surgiu com intuito de atender demandas capitalistas para "conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, efetivar o controle ideológico das massas de trabalhadores."

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 14) ressaltam as políticas educacionais de maneira histórica. A esse respeito, se manifestam as autoras:

> As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de logo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma "nação forte". Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. Nessa história, as reformas do ensino constituíram-se e foram apresentadas como importante instrumento de persuasão. Se não chegavam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixava de convencer a audiência bem-informada que, com elas, estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade.

Nesse percurso das políticas educacionais tenta-se atingir a qualidade educacional para um país desenvolvido e alguns documentos trazem amparos para o sistema educacional atingir esse patamar desejado, em seguida abordam-se alguns desses documentos.

A Constituição Federal do Brasil (1988) ao defender a educação como direito, enfatiza perpassar o desenvolvimento humano por intermédio do ensino e da aprendizagem, almejando evoluir e potencializar a capacidade intelectual do indivíduo estabelecendo interação entre formações escolar, familiar e social. Destaca, a Carta Magna, a importância do desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências. Do mesmo modo, a referida Lei apresenta o acesso à Educação Básica como obrigatória e gratuita cujo direito passa a ser

constituído como “direito público subjetivo”, assegurando prerrogativas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos como consta no texto constitucional:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.72)

Em perspectiva semelhante, a Lei de Diretrizes e Bases atual (BRASIL, 1996, p. 01), corroborando com a Constituição Federal no tocante a educação salienta que esta deve estar em consonância com o mundo do trabalho ao qual não será um processo inerte, pois este deverá ser contextualizado com as demandas da sociedade, auxiliando no desenvolvimento social.

Como dever da “família e do Estado”, têm-se a educação “inspirada nos princípios de liberdade humana, que tem por finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, auxiliando não somente na educação formal, mas nos demais processos formativos que constituem o ser como social, abarcando relacionamentos, sentimentos, modos de ser, de estar, de agir, de se manifestar e tornando-se um cidadão ético e moral. Na mesma LDBEN, a “qualificação para o trabalho”, fundamentada no princípio de que ser humano precisa gerar riquezas ao país, se dará, também, por meio da educação.

Em seguida, no Artigo 3º, trata acerca dos princípios que regem o ensino. Entre eles, devem-se destacar o inciso XIII, pois aborda sobre a educação escolar que não ocorrerá apenas na idade escolar propriamente dita, mas ao logo das vivências do ser humano. No mesmo artigo, XIII fala na “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)”. A Educação ao longo da vida, como direito, delega o valor da inclusão social e cultural.

Em continuidade, o Artigo 4º da LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), que versa a respeito dos deveres do Estado com a educação escolar pública, informa em seu inciso IV, que há garantias de “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”, incluindo o direito a todo o cidadão que na idade regular não conseguiu concluir os seus estudos. Reforçando, a lei apresente no inciso VII, que a:

> [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p.02)

Nesta Lei a EJA deve ter uma organização diferente da que ocorre no ensino regular não EJA, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade, que pode ser composta por “níveis, etapas, séries, ciclos, módulos” ou outra forma de organização que se julgue necessária, como menciona a LDBEN em seu Artigo 23, deve ser destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos, assim como, para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade regular.

O artigo 5º da LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) refere-se “à Educação Básica obrigatória como um direito público subjetivo”. Essa afirmação está de acordo com o que já consta na Constituição em seu parágrafo primeiro, que delega ao poder público a obrigação de: “I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” Esse recenseamento serve para que o poder público possa disponibilizar os recursos necessários para a educação desses educandos.

Esses artigos, do 1º ao 5º, tratam, de um modo geral, acerca da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito, na Educação Básica, todavia, a LDBEN, possui a seção V, que é ainda mais específica em relação à EJA. Assim, como no artigo 37:

> A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Em seguida, propõe no artigo que segue:

> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.17)

Diante destas prerrogativas, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que possui uma estrutura diferente da Educação Básica com o propósito de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, características de proposta pedagógica flexível à realidade discente, para os cidadãos que não conseguiram concluir a Educação Básica em idade própria, por não terem obtido oportunidades para tal.

O Parecer n° 11 (BRASIL, 2000) do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes curriculares para a EJA e alerta para a necessidade da formação docente, no título VIII, para Educação de Jovens e Adultos, tendo como base a LDBEN, em seu Artigo 22, localiza-se: “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Desse modo, assegurando-lhe a formação necessária para o indivíduo desenvolver o seu papel na sociedade de forma consciente e ética, entre outros valores relevantes para construção de uma sociedade igualitária, provendo meios de progredir no trabalho e nos estudos. Bem como consta no Parecer n° 11 (BRASIL, 2000), no título ainda em questão, dá-se destaque: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando...”, pesando na evolução do discente como um todo, dando-lhe oportunidade de direitos, em sociedade tão desigual.

Assim, a EJA se estabelece reparando uma dívida social, que por conta de uma não oferta de política pública voltada a esses sujeitos, busca uma sociedade mais igualitária. Nesta perspectiva, o Parecer n° 11 (BRASIL, 2000) reflete e destaca as suas três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

A função reparadora aponta sobre um direito negado, por muito tempo: a capacidade de ler, escrever, interpretar os signos linguísticos e todas as práticas sociais empregadas pela linguagem, o reconhecimento à igualdade por meio de uma

educação de qualidade, o acesso a um bem real, social. Consequentemente, essa função vem para reparar essa desigualdade, bem como apresenta o parecer nº 11/2000:

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000, p. 07)

Sabe-se que muitas pessoas não tiveram e ainda não têm acesso à escola, por inúmeras razões, então a função reparadora busca garantir esse direito que por diversos momentos foi negado a esse cidadão. Não se trata de uma medida assistencialista ou compensatória, pois é um direito fornecido à população, além de restaurar um direito, que é indispensável à formação do sujeito, fazendo com que todas as pessoas em seu desenvolvimento como ser humano tenham a sua disposição, o processo educativo para que tenham as mesmas oportunidades. Essa função reparadora dialoga com as demais.

A segunda, é a função equalizadora: aquela que oferece novas oportunidades, ampliando os direitos individuais, renovando o acesso ao mundo do trabalho e ampliando a vida social. A EJA pleiteia pela igualdade social, que poderá ocorrer com pessoas de diversas idades, jovens, adultos e idosos, pois esses também têm muito a ensinar. Corrobora, ainda, pela luta por conhecimento que mostre a capacidade de troca de experiências e passa a conhecer novas técnicas de trabalho e cultura. Posto isto, o parecer nº 11/2000 evidencia que:

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 09).

Essa função visa oferecer as mesmas oportunidades sociais, universalizando a oferta da Educação Básica de qualidade independentemente da sua idade, tendo em vista que nem todos tem acesso a esse direito, oportunizando novas inserções,

inclusiva no mundo do trabalho, qualidade de vida, satisfação pessoal, realização de sonhos.

A terceira função é a qualificadora, que permeia pelas demais e fomenta um conhecimento permanente e duradouro que se dá dentro e fora da escola, sendo uma educação que permite um desenvolvimento potencial. A educação de jovens deve ser permanentemente e qualificadora, atendendo as suas particularidades, trabalhando com o atual e visando novos conhecimentos. Por conseguinte, o parecer nº 11/2000 explicita que:

> A função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 09).

Essa função objetiva de desenvolver o potencial humano por meio do ensino e aprendizagem, pois somos sujeitos históricos, inacabados, incompletos, em constante transformação. Nesta perspectiva, deve-se levar em consideração a necessidade de que haja um currículo apropriado para a modalidade, considerando as peculiaridades da EJA, respeitando o sujeito que a frequentam e pensando em sua relevância, para a comunidade na qual está inserida. Em vista disso, o parecer nº 11 (BRASIL, 2000) evidencia que:

> A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p. 37).

Outro importante documento é o que trata das Diretrizes Operacionais da EJA, é a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010[7]. É composta por 13 artigos que definem as Diretrizes Operacionais para EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos

[7] A Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 foi substituída pelo parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

exames de EJA e desenvolvimento da EJA- EAD. Assim, define como obrigatoriedade dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais e do Distrito Federal, a observância na oferta e estruturas dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias.

Abordar a EJA como política pública de Estado e não apenas, de governo, assumindo-a nas perspectivas de uma gestão democrática, que contemple a diversidade, em sua dimensão de sujeitos aprendizes, é outra abordagem que faz importante.

O documento, embora promova o debate sobre a idade de ingresso na EJA aos 18 anos, acaba por reforçar o dispositivo constante na LDBEN 9394 (BRASIL,1996), que define em 15 anos, a idade mínima de acesso em cursos da EJA e para realização de exames de conclusão. Em parágrafo único define, ainda, como necessário: fazer chamadas para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, como nas chamadas das faixas etárias obrigatórias do ensino; apoiar e incentivar a criação de políticas próprias dos locais de ensino de forma a explorar as potencialidades dos alunos gerando uma expectativa positiva de vida e trabalho aos adolescentes na faixa de 15 a 17 anos, promovendo aceleração da aprendizagem quando necessário; e incentivar a oferta da EJA nos turnos diurno e noturno com avaliação em processo.

Assim, tem-se mais um documento de perspectiva nacional que reitera algumas das peculiaridades da EJA, cabendo aos conselhos dos estados, o detalhamento da sua regularização.

3.1 NO ESTADO, ALGUNS REFERENCIAIS LEGAIS

A EJA no estado do Rio Grande do Sul foi normatizada por pareceres e regimentos do Conselho Estadual de Educação, somente a partir de 1999, considerando-se que a LDBEN é de 1996. Para a constituição deste subtítulo far-se-á abordagem de alguns, entre os documentos, demonstrando importantes aspectos que vêm mobilizando as reflexões de EJA.

Deste modo, no estado, consolida-se o Parecer Nº 774 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) que dispõe sobre a EJA no sistema estadual de ensino do RS. Faz uma retrospectiva de leis que regem a Educação de Jovens e Adultos e demonstra como o referido sistema vem buscando, através de leis complementares, o ajuste para essa

modalidade de ensino, considerando as diferenças individuais e a realidade dos alunos. Preconizando a EJA como uma modalidade de ensino, o referido documento afirma que a mesma deve considerar os conhecimentos produzidos pelos estudantes, a qualquer tempo, considerando, também os seus avanços progressivos e reconhecendo a matrícula, na série/etapa outra forma de organização adequada.

Segundo Sant'Anna (2015) motivadas por esse parecer, é nesse período que as escolas tiveram que trazer a EJA para o seu Projeto Político Pedagógico e passando a institucionalizá-la nas escolas do Rio Grande do Sul, produzindo regimentos parciais de EJA. A esse respeito, assim se manifesta a autora:

> A LDB, (BRASIL 1996), ao inserir a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, impulsiona o Conselho Estadual de Educação - CEEd/RS, através da Resolução n.250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) e do Parecer n.774, (RIO GRANDE DO SUL, 1999) a reafirmar a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular no Rio Grande do Sul. Demanda aos estabelecimentos de ensino do Estado interessados na oferta dessa modalidade que a incluam em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho condizentes com as demandas de tal população. Para tanto, o CEEd estipulou, através do Parecer 774(1999), o prazo de 31 de dezembro de 2001 para que as escolas se adequassem à lei e solicitassem nova autorização de funcionamento (SANT'ANNA, 2015, p. 13).

Este documento prevê que experiências e saberes sociais necessitam apenas serem sistematizados e referendados cientificamente, na escola, o que pode ocorrer em menor espaço de tempo, no caso da EJA. Nessa perspectiva, o Parecer informa que o aluno tem a possibilidade de transitar por este currículo de acordo com seu tempo próprio, podendo concluí-lo em maior ou menor tempo.

Segundo o parecer 774/99, os planos de estudos da EJA necessitam ter capacidade "de oferecer oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento) quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências)". Desse modo, fornece a disponibilidade de oferecer um currículo desenvolvido por metodologias condizentes às realidades da EJA, visando as aprendizagens dos jovens e adultos, para que os estudantes permaneçam na modalidade com qualidade e possam dar continuidade aos seus estudos, amenizando a dívida social com esses indivíduos.

Reconhece o aligeiramento dos estudos como irregular e destaca que o avanço escolar como estratégia de progresso individual com a conclusão do curso em tempo

menor não pode ter a finalidade de encurtar a duração dos cursos. Ressalta que o certificado de conclusão deve ter resultado final plenamente satisfatório e no mínimo a metade da carga horária de cada etapa do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, concluído.

Como efeito, apresenta-se a Resolução Nº 250 (RIO GRANDE DO SUL, 1999), que estabelece normas para a EJA com a oferta de educação regular, destinada aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, respeitando as características dessa modalidade. Igualmente, trata dos níveis fundamental e médio e como os sistemas poderão desenvolver programas preparatórios para os exames supletivos, entre outros. Essa Resolução traz, em síntese ao parecer 774, as regras mais objetivas para o ensino supletivo de jovens e adultos, que poderá existir como oferta dos sistemas, na forma de exames completos ou fragmentos, nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEJA-CP), atuais Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA).

Como é possível observar, estes documentos que consolidam a EJA no estado, como modalidade de ensino da EJA regular parecem trazer avanços significativos, frente à prática de supletivo, eliminando indícios de sua existência, nas escolas, o que ocorre em acordo com o que propõe a Legislação Nacional.

Mais tarde, o Parecer Nº 750 (RIO GRANDE DO SUL, 2005) que “Manifesta-se sobre a certificação para alunos da Educação de Jovens e Adultos antes do término do período letivo”, expõe sobre a necessidade de organização escolar, respeitando ritmos e tempos dos alunos da EJA. Fala que a LDBEN apresenta o ensino fundamental e médio, a quem não teve acesso na idade própria; tem como objetivo maior garantir o direito a uma carga horária mínima e com qualidade. Reitera que EJA tem um perfil específico, possui características próprias e metodologias de ensino diferenciadas, tratando-se de uma modalidade de ensino fundamental e médio que oferecem formas acessíveis para que os alunos consigam aprender no seu tempo.

Como é possível observar, na síntese desses documentos abordados, a EJA, legalmente no Rio Grande do Sul, vem tentando a garantia da sua oferta e seu funcionamento como modalidade, por isso, diferenciada, mas que precisa ser garantida e com qualidade, respeitando as especificidades e os tempos e aprendizagens dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que têm o direito à Educação Básica.

Ainda sobre os documentos legais, faz-se necessário destacar a importância e atualidade da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) que corrobora com normas referentes à oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino e estabelece deliberações para assegurar o acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar, na oferta diurna. Assim, desenvolver-se-á no título que segue, as especificidades dessa Resolução e a sua importância. Esses pareceres, o 774/99, o 250/99, o 750/05 que foram de extrema relevância para a consolidação da EJA no Estado, foram substituídos, pela Resolução 343, também instituída pelo Conselho Estadual de Educação.

3.2 NO ESTADO, PARTICULARIDADES DA RESOLUÇÃO CEED Nº 343 DE 11 DE ABRIL DE 2018

Nesse subtítulo, dar-se à destaque geral aos diferentes aspectos e orientações, como política regulatória (OLIVEIRA, 2010), trazidas pela Resolução a fim de que se obtenha um panorama geral sobre o texto. Importante salientar que ao final do ano de 2018, o Conselho Estadual de Educação fez chamamento às Universidades, Fóruns de EJA, representantes de Conselhos municipais, entre outros, estabelecendo um diálogo entre os representantes destas instituições e o CEEd para que se pudesse aprimorar a Resolução.

Ela foi produzida retomando, em nossa memória, o grande debate nacional ocorrido na formulação da Resolução Nº 3 (BRASIL, 2010) que “Institui 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.” Nesse movimento, houve um grande debate sobre a questão da idade de ingresso aos 18 anos na EJA e questionamentos referentes à condução dos adolescentes na Educação Básica, o que de algum modo, compõe aspectos do texto. Ao final, decidiu-se manter a idade de 15 anos para o ingresso na EJA.

Sobre a legislação estadual, a Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), entende a EJA como um direito, estabelecendo:

> [...] normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino; define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna.

A Resolução mencionada regulamenta o oferecimento da EJA, em diversos aspectos abrangentes, como ressalta o artigo 1º, a EJA como "modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade obrigatória, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades."

Assim, de acordo com a Resolução, o poder público, juntamente com as instituições de ensino devem pensar estratégias exequíveis para resolver a distorção idade-série que ocorre com os adolescentes, pois esses alunos só poderão ingressar na Educação de Jovens e Adultos, após os 18 anos.

Reforçando essa prerrogativa, a referida Resolução informa que essa modalidade é destinada ao indivíduo que não conseguiu concluir os seus estudos na idade de escolarização obrigatória, dos 4 aos 17 anos de idade, conforme consta na emenda constitucional nº 59 de novembro de 2009, tendo a EJA como espaço de reparação a um direito, que lhe fora omitido.

Tendo como dever que o Poder Público assegure condições para que os estabelecimentos de ensino produzam e deem continuidade ao Projetos Político-Pedagógicos, bem como afirma a Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) em seu artigo 1º, parágrafo 3º, alerta o documento, que os mesmos sejam "adequados aos adolescentes em situação de defasagem idade/etapa escolar, garantindo-se em qualquer circunstância a sua permanência no sistema escolar, bem como priorizando profissionais que tenham formação específica." Em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases atual (BRASIL, 1996) o projeto político pedagógico (PPP) prevê em seu artigo 12, inciso I, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seus sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica."

Ao Construir o Projeto Político – Pedagógico, recomenda-se que seja de forma crítica, por meio, de um processo que foi construído coletivamente com a perspectiva de atingir não só a comunidade escolar, mas a sociedade como um todo. Segundo Veiga (1995, p. 11-12):

> A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essas iniciativas, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para a elaboração do PPP é necessário que se defina o tipo de sociedade que vislumbram os professores, os alunos e a comunidade envolvida no âmbito desta escola e pensando no tipo da educação que queremos. Sendo assim, focar no aluno nas suas vivencias e suas especificidades para a construção do projeto político pedagógico é fundamental.

Além disso, a LDBEN, em seu Artigo 23 disponibiliza diversas formas para organização a Educação Básica, desde que seja possível incluir processos de aprendizagem, igualmente adequados às diferentes faixas etárias, evitando que muitos alunos, ao completarem 15 anos sejam impreterivelmente enviados à EJA. A Resolução 343, no seu Artigo 1º, parágrafo 6º, sugere que:

> Em caráter excepcional, para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos mantem-se a possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.2).

E esse redirecionamento para a EJA diurna pode acontecer através da Ficha de Acompanhamento de Alunos Infrequentes – FICAI, por meio do Conselho Tutelar, como sugere a Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) no seu Artigo 1º, parágrafo 8º.

Além disso, o Artigo 2º refere-se à EJA como uma educação que é construída ao longo da vida e menciona as demandas educacionais relevantes para construção desse processo que deve ser ampliado pelas instituições de ensino, desenvolvendo métodos educacionais que envolvam aspectos da vida social, bem como destaca-se no parágrafo 1º, desse artigo:

> [...] sejam museus, praças, parques, cinemas, bibliotecas, auditórios, teatros, ginásios esportivos e todos os espaços que ofereçam possibilidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, estético, esportivo, no âmbito do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Enfatiza que os Municípios, Estados e o Distrito Federal devem contribuir estimulando atividades dinâmicas e diversas, para fomentar áreas distintas como as políticas de incentivo à leitura, promoção de políticas pública desenvolvendo novos hábitos de saúde, ampliando a educação das políticas socioambiental, expandindo o conhecimento relativo às políticas dos direitos humanos, desse modo:

> Art. 2º, § 2º Cabe ao Poder Público, a proposição e articulação de políticas intersetoriais que convertam os espaços de convivência nas cidades em territórios educativos, possibilitando aprendizagens ao longo da vida e também, articulação com as políticas de educação escolar de jovens, adultos e idosos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.2).

Conforme artigo 2º, parágrafo 3º da referida Resolução “as aprendizagens escolares devem estar relacionadas com as temáticas, desafios e interrogações dos contextos de vida e trabalho dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Ainda no mesmo artigo 2º, parágrafo 4º, enfatiza que há “modos diferentes de estar no mundo, com capacidade de resolução pacífica de conflitos, inserção em espaços culturais e criação de hábitos de leitura e reflexão”. Em seu parágrafo 5º diz que a Educação de Jovens e Adultos “deve considerar as populações idosas que não tiveram acesso à escolaridade básica, propondo percursos curriculares e pedagógicos e horários adequados a seus interesses e necessidades.”

Chama atenção para promoção de adequações aos jovens que estão em distorção idade/série, desse modo assegura a Resolução no artigo 3º, “É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógicas adequadas a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno”, desenvolvendo um currículo que promova um aprendizado significativo, propiciando que professores e estudantes sejam coautores das atividades havendo uma troca mutua entre docente e discente, por meio de um currículo que disponha dos saberes escolares, mas também as experiências socioculturais e os interesses próprios da adolescência.

A Resolução sugere que ocorra a progressão parcial para os adolescentes em situação de defasagem idade/ano, conforme aponta:

> Art. 3º. Parágrafo único. O estatuto da progressão parcial deverá ser previsto nos Regimentos Escolares no Ensino Fundamental – anos finais e Médio, contribuindo para a permanência e a completude do processo de

> aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na Educação Básica, desconstituindo a prática de que estudantes com dificuldades ou defasagem idade/etapa escolar sejam encaminhados para a EJA. A progressão parcial não se confunde com aprovação automática, constitui-se mecanismo pedagógico que permite a continuidade de estudos em disciplinas ou áreas em que o estudante não atingiu os objetivos, concomitante à aprovação para a etapa escolar seguinte. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.3).

A progressão parcial permite que o aluno que não atingiu a média necessária de até duas disciplinas no ano letivo possa recuperá-las em ano subsequente e que o aluno avance para o ano/série e recupere os conteúdos, assim, o discente será aprovado, mas terá de cumprir essas duas disciplinas de forma concomitante durante o ano letivo, o que pode estimular o aluno a permanecer com seus estudos, evitando que ele evada, ou seja, compulsoriamente enviado para a modalidade de Jovens e Adultos.

Também prevê projetos pedagógicos complementares para os adolescentes em situação de defasagem idade/ano:

> Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.3).

Trajetórias Criativas é uma proposta de projeto, a participação é por livre adesão dos parceiros a proposta de trabalho, segundo MEC (2014, p. 8), os parceiros são corresponsáveis pela iniciativa, isto é, “implicado em produzi-las mediante relações colaborativas e cooperativas, desde o planejamento até a avaliação parcial ou final dos processos e resultados.”, que pode ser aplicada em qualquer região do pais respeitando as características locais, como ressalta a Resolução 343/18, em seu artigo 4º, parágrafo 1º: “As mantenedoras públicas deverão prover de forma regionalizada, de acordo com as características e demandas locais, em escolas credenciadas, como parte da oferta regular, Projetos Político-Pedagógicos específicos”, para atender o público alvo do projeto, oferecido pelo MEC[8] para oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental para o Ensino Médio que trabalha com

[8] http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoes

propostas educacionais abertas, criativas e inovadoras com jovens. O objetivo é organizar ações educativas abertas, adaptáveis, contemporâneas, tendo em vista a superação de entraves que impedem a regularidade da sequência escolar de jovens de 15 a 17. Iniciativas como essas auxiliam no desenvolvimento do aluno e reforçam o gosto pelos estudos. Nesta perspectiva, o texto aponta:

> Temos a expectativa de que os professores dos jovens estudantes retidos no Ensino Fundamental sejam instigados pela presente proposta, e decidam testá-la e avaliá-la como prática aberta a ser compartilhada na escola, na rede escolar e a partir das mesmas. As sugestões de atividades aqui apresentadas têm caráter ilustrativo, ou inspirador, podendo ser livremente utilizadas. Elas enfatizam a organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado, capaz de favorecer a realização de atividades que propõem desenvolver a AUTORIA, a CRIAÇÃO, o PROTAGONISMO e a AUTONOMIA. (BRASIL, 2014, p.01)

Desse modo, as mantenedoras públicas devem oferecer possibilidades para que as instituições de ensino desenvolvam Projetos Político-Pedagógicos adequados as realidades conforme características da região, levando em conta jovens em situação de vulnerabilidade social, os trabalhadores, os itinerantes e as pessoas com deficiência.

No art. 4º, parágrafo 1º, inciso II, fala na possibilidade de oferta da “Educação de Jovens e Adultos no diurno”, para atendimento de um público que não tem disponibilidade de frequentar o noturno e ressalta:

> Art. 4º, § 3º As instituições de ensino deverão prever em seus Projetos Político-Pedagógicos e Regimento Escolar as estratégias pedagógicas para redução da reprovação e evasão escolar, bem como os mecanismos de recuperação de estudos ao longo do processo pedagógico. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.3).

Esta Resolução também frisa a idade para ingressar nessa modalidade. No artigo 5º “A idade para o ingresso na EJA noturna e EJA EaD, no ensino fundamental e médio é de 18 (dezoito) anos completos”[9]. Desse modo, a Resolução chama a atenção de que esses alunos não sejam enviados para EJA noturna como única alternativa para concluir a Educação Básica.

---

[9] A Resolução CEEd 362/2021 dá nova redação ao artigo 5º, voltando para 15 anos a idade mínima de acesso a EJA, mas alerta que haja “superação da visão de transferência automática para EJA”, conforme artigo 5º, parágrafo único, e insere os artigos 5º A e 5º B, mantendo a idade mínima de 18 anos para os exames de conclusão e EJA EAD.

Nesse mesmo artigo, parágrafo 1º, destaca a importância de programas alternativos, “de acordo com o artigo 23 da LDBEN, para atendimento diurno para jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, em defasagem idade/etapa escolar, na modalidade EJA ou sequencial”, que reduzam o abandono escolar e priorizem caminhos possíveis para esses jovens, que por diversas vezes, acabam sendo relegados pela sociedade.

Ainda no artigo 5º, parágrafo 2º, a Resolução também fala: “A adequação dos programas referidos no parágrafo anterior deve ser avaliada, no prazo e 5 (cinco) anos, pela mantenedora e, no caso das mantenedoras públicas, em colaboração com a UERGS.” Sendo assim ressalta-se que essa prerrogativa será avaliada para saber como está a aplicabilidade dessa Resolução.

Cabe ressaltar a importância do parágrafo 3º, que alerta: “a partir de 02 de janeiro de 2020 não serão permitidas novas matrículas na EJA noturna para estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos, respeitando-se o disposto no artigo 1º desta Resolução”. A esse respeito é importante informar que nas prerrogativas dessa legislação no artigo 5º, parágrafos 4º e 5º:

> § 4º Estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos, matriculados até 02 de janeiro de 2020, tem direito a concluir seus cursos noturnos. Cabe às mantenedoras garantir processos formativos contínuos que promovam a superação da visão de transferência automática para EJA a partir dos 15 (quinze) anos.

Mesmo nesse contexto, de acordo com o texto, a legislação não desampara os adolescentes, pois em seu parágrafo 6º “cabe às mantenedoras, a organização e a oferta de programas pedagógicos diferenciados, de acordo com o art. 23 da LDBEN, para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos com defasagem idade/etapa escolar.”

Assim, a EJA será oferecida em instituições de ensino que adotem metodologias, que, segundo o artigo 6º, inciso I e II:

> [...] na construção formativa e processual de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades na forma presencial ou Educação a Distância (EaD), previstas no seu Projeto Político-Pedagógico e consubstanciadas no Regimento Escolar e Plano de Estudos; Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs.

O Núcleos de Educação de Jovens e Adultos - NEEJAS - oferecem atendimento aos estudantes de EJA e os exames fragmentados, em suas sedes.

Essa legislação salienta que a modalidade precisa de uma organização que atenda, conforme o artigo 7º, “os interesses de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes jovens, adultos e idosos”, pensando no público-alvo que não pode dar continuidade aos estudos e para aqueles que não tiveram acesso.

No artigo 8º, destaca-se a previsão da EJA vincular-se a Educação Profissional:

> A instituição de ensino, na oferta da modalidade EJA pode: I – organizar grupos de referência ou turmas próprias com projetos diferenciados, de acordo com o art. 23 da LDBEN, para estudantes com interesses comuns, com vistas a otimizar o desenvolvimento social e cognitivo e estabelecer apoio para permanência e conclusão da EJA, de acordo com os §§ 5º e 6º do artigo 1º desta Resolução; e II – prever o ensino articulado com Educação Profissional, inclusive no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Ensino Fundamental – anos finais e Médio para oferta de cursos com carga horária definida nas normas específicas.

Em seu artigo 9º aponta para o Poder Público a necessidade da oferta e manutenção de programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos em espaços escolares e nos ambientes não escolares como uma possibilidade para ampliação dessa oferta, como em centros comunitários e entre outros estabelecimentos e esses espaços devem ser credenciados a mantenedora “e cursos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a demanda recenseada anualmente, garantindo profissionais com a devida formação e habilitação”.

Para tanto, chama a atenção do Poder Público que faça o recenciamento anual de jovens, adultos e idosos e demanda as CREs que enviem aos CEEd relatórios informando as ações realizadas, art. 9, parágrafo 3º, “para a alfabetização da população, indicando escolas, número de estudantes, espaços utilizados e profissionais que estão atuando nesses locais”, informando além disso que poderão oferecer ainda os anos iniciais na própria escola.

É necessário que as instituições além de credenciadas, adequem sua carga horária ao que está estabelecido no Artigo 10, inclusive, oferecendo atividades extraescolares ao grupo de alunos que frequentam a modalidade presencial para reforçar o vínculo, mas que essas práticas ofereçam coerência ao grupo, respeitando as particularidades da modalidade, igualmente constando no Plano Político Pedagógico da entidade. A esse respeito, assim manifesta:

> Art. 10 A duração dos cursos ofertados na modalidade EJA, corresponde, no mínimo, a: I – um ano e meio no Ensino Médio, perfazendo a carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, na forma presencial e a distância; II – dois anos no Ensino Fundamental – anos finais, perfazendo a carga horária mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas, na forma presencial e a distância; e III – na oferta de programas alfabetização e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais, a carga horária será definida pelas próprias instituições de ensino, unicamente ofertados na forma presencial, com projetos próprios de acordo com as características das populações a serem atendidas. Nesta oferta devem ser observados os §§ 4º e 5º do artigo 9º desta Resolução.

Informa ainda que as atividades não presenciais devam estar descritas nos documentos da escola: PPP, regimentos, planos de estudos e para que isso se efetive, as escolas devem reservar carga horária semanal para planejamento conjunto, assim como, formação continuada.

A legislação reafirma também que, ao Poder Público cabe efetivar "a busca ativa dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica na idade obrigatória", conforme consta no artigo 11, além de fazer o recenseamento do público[10], dando publicidade ao mesmo, a fim de trazer para a escola a "demanda potencial de EJA" conforme refletem os estudos de Alves, Comerlato e Sant' Anna (2020).

Em sequência, a legislação aborda sobre a classificação, matrícula, como agir em caso de não comprovação da escolaridade anterior e sobre os avanços. Além disso apresenta orientações em seus artigos 14 e 15 para "as escolas localizadas no campo, nas comunidades quilombolas, indígenas e instituições prisionais", além de fornecer informações sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs. Apresenta também diretrizes para oferta de cursos EAD, em seus artigos 18 ao 20.

Em seu artigo 24[11] informa, que o prazo para implementação dessa Resolução é de 2 anos, ou seja 2020, período em que inicia a produção de dados dessa pesquisa e, no mesmo artigo informa no parágrafo 2º, que "o estudante tem o direito de concluir o curso de EJA sob a égide do Regimento Escolar que iniciou, podendo, mediante manifestação, concluir o curso sob o novo regramento".

---

[10] Reafirmando o que consta no Artigo 5º. Da LDBEN.

[11] Alterado pela Resolução CEEd 362/2021, estabelecendo nova grafia ao artigo 24, parágrafo 1º: "o regimento escolar disciplinando a modalidade EJA, independentemente do interstício de 3 anos, deve ser encaminhado para Conselho escolar ou por Comissão Paritária, devendo ser protocolado no prazo máximo de 180 dias úteis".

Esta lei se justifica por conta das demandas da EJA que expressam indicadores socioeducacionais demonstrando uma juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, propondo alternativas para que haja um “novo arranjo dessa modalidade educativa”, Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 10).

De acordo com Moll[12] et all., na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 10) reconhece que:

> A qualificação e ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos é essencial na superação de desigualdades educacionais historicamente mantidas em nossa sociedade. Tal superação, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Chama a atenção que o “Plano Estadual de Educação (Lei estadual nº 14.705, de 25 de junho de 2015 – PEE)” apresenta diretrizes e metas para EJA Estadual, que precisam ser cumpridas[13].

A Resolução faz notar de que há uma “privação de direito aos adolescentes de poderem frequentar a Educação Básica fora da EJA, através de uma cultura já estabelecida nas escolas diurnas de promoção do ingresso de adolescentes que completam 15 anos nessa modalidade.”

Esse papel do Poder Público é extremamente relevante para instruir a população dos recursos que existem para que o cidadão alcance a escolarização, logo, oferecendo mais oportunidades as pessoas que não conseguiram concluir seus estudos, possibilitando alcançar seus sonhos, com mais qualidade de vida.

Conforme ressalta Moll et all, na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) afirma:

> Igualmente, o poder público deve divulgar extensivamente esse recenciamento, com o interesse de comunicar a existência da EJA, aos que ainda não a conhecem, e também aumentar a demanda de procura desses jovens, adultos e idosos por essa modalidade. Outro importante aspecto nesse debate é o fato de que a realidade revela a privação de direito aos adolescentes de poderem frequentar a Educação Básica fora da EJA, através

---

[12] O nome da professora Jaqueline Moll, consta como relatora da sessão do Conselho, que aprova o documento, em abril de 2018. Constam ainda no documento, os nomes dos conselheiros e conselheiras: Andreia Cesar Delgado, Antônio Quevedo Branco, Berenice Cabrera, Carmem Maria Craidy, Enilson Pool da Silva.

[13] De acordo como a justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 11) “Importante determinação do PEE é a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA, no Ensino Fundamental e 50% (cinquenta por cento) das matrículas do Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do Espectro Autista, surdos, altas habilidades ou superdotação”.

> de uma cultura já estabelecida nas escolas diurnas de promoção do ingresso de adolescentes que completam 15 anos nessa modalidade. Esses estudantes, que ainda se encontram na faixa etária de escolarização obrigatória, são conduzidos, muitas vezes compulsoriamente, à oferta noturna. Tal prática conflito-a com a definição de que a Educação de Jovens e Adultos se destina a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação obrigatória na idade própria. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.11).

Assim, pode manter-se a garantia do acesso e permanência dos adolescentes, jovens, adultos e idosos em turma sequencial diurna, retomando-se um processo histórico de luta e de garantias da própria EJA, conforme já apresentava a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 que, em seu artigo 15, enunciava: “III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo”.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos vai desenhando sua trajetória, destacando a importância dessa modalidade e que deve ser oferecida com qualidade e seriedade, respeitando as funções da EJA como reparadora, qualificadora e equalizadora (BRASIL, 2000).

A Resolução, em seguida, faz abordagens sobre o funcionamento dos Núcleos de EJA e sobre a oferta em EAD, que não serão destacados nessa dissertação, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa envolve a oferta de EJA presencial nas três escolas.

Em síntese, buscando dar visibilidade a alguns aspectos no âmbito da gestão, em suas diferentes instâncias, com base na Resolução 343 (2018), destaca-se:

Quadro 1- Síntese 1: A Resolução, para a modalidade EJA

REAFIRMA	PROPÕE QUE:
• A EJA como modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade obrigatória, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades; (Art. 1º)	• Considerem que as aprendizagens escolares estejam relacionadas com as temáticas, desafios e interrogações dos contextos de vida e trabalho dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Art. 2º, § 3º); • Possam oferecer Educação de Jovens e Adultos no diurno; Levantem necessidade da oferta* de alfabetização de jovens, adultos e idosos em espaços escolares; (Art. 4º, II) • Organizem grupos de referência ou turmas próprias com projetos diferenciados, estabelecendo apoio para permanência e conclusão da EJA; (Art. 8º, I)

	• Prevejam o ensino articulado com Educação Profissional, inclusive no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Ensino Fundamental – anos finais e Médio para oferta de cursos com carga horária definida nas normas específicas; (Art. 8º, II) • Proponham cursos ofertados na modalidade EJA, com duração de mínimo, a: I – um ano e meio no Ensino Médio, perfazendo a carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, na forma presencial e a distância; II – dois anos no Ensino Fundamental – anos finais, perfazendo a carga horária mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas, na forma presencial e a distância; e III – na oferta de programas alfabetização e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais, a carga horária será definida pelas próprias instituições de ensino, unicamente ofertados na forma presencial, com projetos próprios de acordo com as características das populações a serem atendidas. (Art. 10º)

Fonte: autora, 2020

*O Poder Público deve fazer o recenciamento anual de jovens, adultos e idosos e demanda às CREs que enviem aos CEEd relatórios informando as ações realizadas.

Tendo por foco os estudantes de 15 a 17 anos, obtém-se os seguintes destaques, a partir da Resolução:

Quadro 2 - Síntese 2: Para os estudantes de 15 a 17 anos:

DEFINE	PROPÕE QUE OS ESTABELECIMENTOS:
• O poder público, juntamente com as instituições de ensino devem pensar estratégias exequíveis para resolver a distorção idade-série que ocorre com os adolescentes, pois esses alunos só poderão ingressar na Educação de Jovens e Adultos, após os 18 anos[14]. • Que os projetos sejam adequados aos adolescentes em situação de defasagem	• Prevejam nos Regimentos Escolares no Ensino Fundamental – anos finais e Médio a progressão parcial. (Art. 3º, Parágrafo Único.) • Efetivem projetos pedagógicos complementares, programas pedagógicos diferenciados ou programas alternativos, como a proposta Programa Trajetórias Criativas;(Art. 4º)

[14] A Resolução CEEd 362/2021 dá nova redação ao artigo 5º, voltando para 15 anos a idade mínima de acesso a EJA, mas alerta que haja “superação da visão de transferência automática para EJA”, conforme artigo 5º, parágrafo único, e insere os artigos 5º A e 5º B, mantendo a idade mínima de 18 anos para os exames de conclusão e EJA EAD.

idade/etapa escolar, garantindo-se em qualquer circunstância a sua permanência no sistema escolar. (Art. 1, § 3º) • É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógicas adequadas a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno. (Art 3º)	• Reduzam a reprovação e evasão escolar. (Art. 4º, § 3º) • Ofertem programas pedagógicos diferenciados, de acordo com o art. 23 da LDBEN, para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos com defasagem idade/etapa escolar (Art. 5º, § 6º)[15].

Fonte: autora, 2020

Sobre formação docente, destaca-se da Resolução:

Quadro 3 - Síntese 3: Para a formação de professores e Universidades:

DEFINE	PROPÕE QUE:
Formação inicial	• As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir nos currículos de formação inicial, em suas diferentes licenciaturas abordagens das demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA. (Art. 1º, § 7º)
Formação continuada	• As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir nas propostas de formação continuada para profissionais de educação, as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA. (Art. 1º, § 7º) • As Instituições de Ensino deverão reservar tempo para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN. As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir. (Art. 10º, § 3º)
Reuniões de planejamento	• Art. 10º, § 3º- As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas.

Fonte: autora, 2020

Sobre currículo, avaliação e metodologias da EJA, o documento propõe:

Quadro 4 – Síntese 4: Currículo, planejamento, metodologias e avalição na Resolução:

[15] Reitera-se a nova redação do artigo 5º, que reduz para 15 anos a idade mínima de acesso a EJA.

DEFINIÇÃO	PARA A MODALIDADE EJA	PARA OS ESTUDANTES DE 15 A 17 ANOS
Currículo	• Que a modalidade de ensino tenha características adequadas a suas necessidades e disponibilidades. (Art.1º) • A EJA deve considerar as populações idosas que não tiveram acesso à escolaridade básica, propondo percursos curriculares e pedagógicos e horários adequados a seus interesses e necessidades. (Art. 2º, § 5º) • A instituição de ensino, no atendimento do estudante com deficiência matriculado na EJA deve prever: I – Projeto Político-Pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado – AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Art. 7º, Parágrafo Único) • Atividades de formação que caracterizem educação ao longo da vida. (Art. 15º, IV)	• É garantido a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógica adequados a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno. (Art. 3º) • As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas. (Art. 4º) • As mantenedoras públicas deverão prover de forma regionalizada, de acordo com as características e demandas locais, em escolas credenciadas, como parte da oferta regular, Projetos Político-Pedagógicos específicos para atendimento. (Art. 4º, §1º)
Avaliação	• A oferta e a certificação em EJA ocorrem através de exames e cursos ofertados na forma presencial ou em Educação a Distância. (Art. 12) • A classificação prevista no inciso II do artigo 24 da LDBEN efetiva-se por promoção para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior na própria escola, por transferência para candidatos provenientes de outras escolas, ou independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, registrada em ata, em que constem os procedimentos adotados e os resultados obtidos. (Art. 12, § 1º)	• O estatuto da progressão parcial deverá ser previsto nos Regimentos Escolares no Ensino Fundamental – anos finais e Médio, contribuindo para a permanência e a completude do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na Educação Básica, desconstituindo a prática de que estudantes com dificuldades ou defasagem idade/etapa escolar sejam encaminhados para a EJA. A progressão parcial não se confunde com aprovação automática, constitui-se mecanismo pedagógico que permite a continuidade de estudos em disciplinas ou áreas em que o estudante não atingiu os objetivos, concomitante à

	• O instituto do avanço, só poderá ser utilizado em casos nos quais os estudantes, individualmente, demonstrem conhecimento ou aproveitamento de estudos comprovados por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, registrados em ata sob a responsabilidade da escola. (Art. 13) • A instituição de ensino deve registrar em Ata, as situações de Avanço Escolar e apresentar Relatório à respectiva CRE registrando os dados do estudante que demonstre condições de Avanço individual na etapa/módulo/série, ou forma diversa de organização, e os documentos comprobatórios do processo, juntamente com as Atas de Resultados até 2 (dois) meses após sua realização. (Art. 13, § 1º)	aprovação para a etapa escolar seguinte. (Art. 3º, Parágrafo Único)
Metodologias	• A Educação de Jovens e Adultos será ofertada no Sistema Estadual de Ensino por: I – Instituições de Ensino que adotem metodologias baseadas na construção formativa e processual de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades na forma presencial ou Educação a Distância (EaD), previstas no seu Projeto Político-Pedagógico e consubstanciadas no Regimento Escolar e Plano de Estudos. (Art. 6º)	• Em caráter excepcional, para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos mantém-se a possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (Art.1 §6º)

Fonte: autora, 2020

Diante desses quadros é possível observar que, embora a Resolução abranja o funcionamento da EJA atual, ela aponta alguns caminhos e reitera algumas conquistas antigas, atualmente esquecidas, como a da formação continuada a ser ofertada, em serviço, como propõe o documento e a LDBEN. Fazer o destaque nos quadros se fez importante para que, ao longo da pesquisa, se possa melhor observar os aspectos destacados, apresentados no documento.

Esta pesquisa, por ser qualitativa e exploratória irá levantar quais são as orientações que estão sendo apontadas, pelos gestores da CRE aos gestores e professores da EJA, nas escolas, e como elas estão sendo, por eles, percebidas. A partir dessa normativa, há alguns questionamentos que necessitam ser observados:

se há algum tipo de auxílio, de apoio técnico- pedagógico ou financeiro para sua implementação; que políticas estão sendo implementas a partir dessa Resolução visando a garantia da permanência dos adolescentes em programas de aceleração; e se a Resolução induzirá a produção de políticas outras públicas para atender aos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Há uma série de situações e questionamentos que, como esses, estão veiculando nas escolas. Sabe-se, desde já, que essa pesquisa exploratória que se pretende realizar poderá trazer visibilidade a esses questionamentos da pesquisadora e a outros tantos que desconhecemos, mas veiculam nos espaços da EJA que serão investigados.

4. NESSE CONTEXTO, SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Um dos aspectos a ser observado por essa pesquisa envolve a gestão da EJA envolvendo a CRE e as escolas, então torna-se relevante o exercício de reflexão teórico conceitual.

A escola é um espaço importante de socialização, aprendizado e é marcado por várias práticas formativas. Essas práticas envolvem a gestão dos espaços, da organização pedagógica, merenda, a avaliação, da elaboração dos documentos, dos processos de participação, entre outros aspectos e que traduzem concepções teóricas e práticas explícitas ou não.

Isto é, tudo que ocorre no espaço educativo ou tudo aquilo que o orienta é resultado dessas concepções, visões de mundo. Assim, compreender essas práticas e identificar as concepções de gestão e organização que as norteiam é fundamental. Nessa perspectiva, se quisermos tornar a escola um espaço formativo significativo para a formação dos sujeitos devemos refletir, de maneira sistemática, sobre as diferentes práticas, as concepções que as norteiam e, assim, vamos compreender a importância da organização dos espaços e tempos pedagógicos, das dinâmicas de participação que envolvam todos e cada um na gestão e construção de uma educação de qualidade.

Desse modo, a gestão escolar para Lück (2009, p.24):

> [...] é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Visando proporcionar a organização de recursos materiais e humanos, tornando a escola mais democrática com a participação de todos. Segundo Lück (2009) assegurando a evolução dos “processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade”.

Porém, diferentes concepções de gestão têm se configurado no cenário educacional brasileiro. Como pode-se perceber a partir dos estudos de Libâneo;

Oliveira; Toschi (2012) no quadro que se apresenta a seguir, explicita-se as características de cada uma das concepções de “organização e gestão escolar” o que pode contribuir com o entendimento das práticas de gestão que se estabelecem no cotidiano escolar:

Quadro 5 - Características das concepções de organização e gestão escolar

Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
•Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	• Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. •Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções. • Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva. • Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. • Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.	•A escola é uma realidade social subjefivamente construída, não; dada nem objetiva. • Privilegia menos o ato de organizar e mais a "ação organizadora", com valores e práticas compartilhados. • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.	•Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. •Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.449.

Pode-se perceber que os processos de gestão apresentam distintas formas de constituição, de acordo com as concepções e os objetivos sociais e políticas da educação, em relação à sociedade e à formação dos alunos. Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 444) “Se situássemos as concepções em uma linha contínua, teríamos em um extremo, a concepção técnico-científica (também chamada de científico-racional) e no outro, a sociocrítica”, sendo que esta última se divide em autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

A concepção técnico-científica – que se expressa, por exemplo, no modelo de gestão da qualidade total (o modelo é originário da administração japonesa e tem o foco na participação dos colaboradores), com ênfase no poder centralizado, na divisão técnica do trabalho escolar, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares e dando maior importância às tarefas do que às pessoas.

Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p.445) “Este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, em uma perspectiva progressista”.

Na concepção sociocrítica, de acordo com, Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 445) o ordenamento da escola é concebido “como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões”. Essa concepção traz em seu aspecto sistemático a valorização das relações sociais e o contexto sociopolítico democrático- viabilizando aos membros do grupo escolar discutir e deliberar colaborativamente. Portanto, descentraliza as decisões, construindo-as coletivamente e aberta a contribuições.

Assim como, Libâneo (2015) ao empregar a expressão organização e gestão da escola é muito mais abrangente que administração, resumidamente, a organização e a gestão almejam:

> a) Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula. b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem. c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (Libâneo, 2015, p.88)

Isso faz lembrar de Dourado (2007, p. 924) ao ressaltar que a gestão educacional “tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”.

Para Lück (2015), a modificação da expressão administração escolar para gestão educacional não é só uma transformação de termos, mas uma mudança na postura da equipe que exerce o papel de gestor.

> É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigmas, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas. (Lück, 2015, p.49-50)

Segundo Lück (2013), a gestão constitui uma proporção e uma perspectiva de atuação que objetiva proporcionar a organização, a mobilização e a articulação de todos os encargos materiais e humanos imprescindíveis para garantir o avanço dos processos socioeducacionais das instituições de ensino orientadas para o incentivo efetivo da aprendizagem pelos alunos, desenvolvendo a capacidade de analisar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento, portanto, a gestão é uma ação que envolve a interação de todos os componentes que entram na afluência para uma determinada relação e a competência pessoal faz grande diferença nesse processo de gerir que envolve gestores (as), docentes, comunidade escolar, discentes, pais, sociedade civil, como ilustra-se abaixo:

Figura 1 – Demonstração da gestão educacional na prática:

Fonte: autora, 2020

Assim é importante levar em conta, principalmente, as necessidades do contexto social e cultural, definir o caminho e realizá-lo por meio de ações competentes de apoio e dinâmicas para sistematizar os processos de ensino. Então, encontra-se respaldo em Lück (2013, p.28), quando a autora afirma que:

> A gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação, uma vez que por meio dela se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e ações interligadas tal como em rede, pontos de atenção que de fato funcionam e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente.

Desse modo, a atuação primordial do gestor é o sucesso escolar e como esse aluno receberá o que ele tem direito, que é a aprendizagem significativa, com qualidade, pensando-a como um termo polissêmico, então situando-a na sua relação social, aos serviços prestados pela escola, buscando bons relacionamentos com os pais, a comunidade, desenvolvimento da equipe, funcionamento escolar, utilizando de forma adequada o tempo e o espaço, otimizando os processos de pensar a escola para o futuro, juntamente com a equipe, por meio, do plano de desenvolvimento escolar. Assim, como reitera Lück (2009, p.38) que aponta o trabalho gestor como um projeto:

> É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional. Conforme Veiga afirma (2001, p. 187), “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

A função do gestor é a de pensar na escola a qual está inserido e o papel dessa instituição para sociedade, apontando as concepções escolares, a missão da escola para o futura e o projeto político pedagógico tem essa finalidade de sistematizar esse processo de posicionar a escola, tanto pedagogicamente como institucionalmente a atividade fim da escola, que é a aprendizagem, organizando essa ambiência para oferecer ao aluno um processo de aprendizagem significativo, potencializando os valores de cidadania, sociais, éticos, morais, pensando nos conteúdos transversalmente, conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, vivenciando dentro de um todo esses processos pedagógicos.

Um gestor comprometido com a sua função envolve-se com o princípio democrático-participativo da gestão e desenvolve a interação, comunicação com o grupo escolar e a comunidade em que essa escola está inserida com a pretensão de compreender a política educacional e normatizações dos sistemas de ensino; ampliar e potencializar a liderança; entender os métodos inovadores que abrangem a organização pedagógicas e curriculares. Desse modo, é importante ressaltar o que destaca Lück (2009) sobre as competências do gestor:

Quadro 6 – Competências do gestor

Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar
O DIRETOR:
1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.

7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Fonte: Adaptado de Lück (2009, p.15)

Assim sendo, um gestor escolar que organiza sua prática em fundamentos, princípios democráticos e normas, otimiza se tempo e suas ações na escola passa a ser mais bem sucedidas, buscando resultados qualitativos.

Segundo Paro (2016) a gestão escolar compreende a coordenação da ação escolar no sentido de mediação para que a escola utilize seus recursos da forma mais adequada possível consiga realizar o seu objetivo, que é uma educação de qualidade, que é o próprio educando formado em sua personalidade viva. Para formar essa educação de qualidade torna-se importante uma gestão democrática, que pressupõe que a democracia seja vivida em todos os âmbitos da escola, principalmente com o aluno que é fundamental nesse processo.

Conforme Paro (2016, p. 13), a gestão democrática é utópica: “A palavra utopia significa o lugar que não existe, mas isso não quer dizer que não possa vir a existir.” O autor aborda utopia não como não realizável, mas como o que não foi realizado ainda, como algo possível; apesar das dificuldades para alcançá-la na gestão escolar democrática, a utopia é exequível, desde que se transforme a escola conforme, Paro (2016, p. 15) ressalta:

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisamos ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Objetivando transformar a educação não se deve partir de um ideario somente, mas temos que partir da escola que temos, pensando nos trabalhadores, que são tanto professores, funcionários e alunos que também exercem uma atividade laboral dentro do ambiente escolar, considerando-os como pessoas que atuam no trabalho desenvolvido na escola. Um dos pontos principais da gestão educacional é o de que é preciso pensar a escola, os recursos humanos, tendo em vista que essa

administração não tem como finalidade o lucro, mas sim, a produção do conhecimento.

Assim, buscando maior autonomia da gestão, o que se torna cada vez mais difícil, pois muito se depende de fatores de ordem política, para sua execução, tem-se alguns conflitos. Como exemplos, sabe-se que para se exercer algumas funções burocráticas dentro da escola, como por exemplo, a função de direção, que é feita em muitos locais, por indicação, a própria permanência no cargo é fragilizada e assim, muitos, para não se indisporem, preferem não exercer ou lutar pela autonomia na escola. Paro (2016, p31) refletindo sobre a complexidade do trabalho da gestão na escola, destaca que:

> [...] como se o diretor tivesse autonomia para administrar muito mais que problemas de escassez de recursos e excesso de exigências burocráticas absurdas em sua função na escola; como se, enfim, o problema da escola pública que temos fosse técnico (administração de recursos) e não político (falta de recursos por omissão do Estado).

A problemática no ambiente escolar não somente técnico, não é só saber administrar, mas também é um problema político, ou seja, é na relação que se estabelece com o Estado que também está expressa na falta de recursos, aliás, o diretor não pode ter apenas conhecimentos técnicos, ele também tem que ter condições de estabelecer relações políticas para administrar e saber utilizar essas relações, em favor da instituição a qual está administrando; o que nos faz pensar que tenha condições de reivindicar recursos humanos, materiais e financeiros frente ao Estado, para além de obedecer as ordens dessa entidade. Essa condição nos faz lembrar de Paro (2016, p. 95) que defende:

> Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, essa já é uma posição política, na medida em que visa adotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade.

O trabalho escolar é essencialmente político, já que ele vai dotar determinados grupos de um poder para disputar politicamente essa sociedade com a tendência de, segundo Paro (2016, p. 95), atender os interesses das camadas majoritárias da população, ou seja a escola trabalha para democratização dentro e fora dela, na sociedade, como um todo. Ainda se tem um longo caminho a seguir para construir a

escola que sonhamos, no entanto, é necessário que se conheça a legislação para poder entender melhor a gestão escolar.

Pensando na legislação que rege essa gestão, que tem um viés democrático, deve-se analisar a partir da Constituição Federal (BRASIL,1988). Pode-se perceber uma mudança de paradigmas em relação as demais constituições, o qual mostra as escolas de formas mais participativas com um maior envolvimento e humanização nos espaços escolares. Como pode-se verificar na CF (BRASIL, 1988, p.72) no artigo “206 O ensino será ministrado nos seguintes princípios: VI- gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”. A gestão democrática é um princípio constitucional o qual traz autonomia com alguns enfoques dimensionais como o pedagógico, administrativo, financeiro, que aponta que a escola não pode arrecadar os recursos, mas ela pode coordenar os recursos, e o jurídico, no sentido de gerir regras, normas e o regimento no âmbito escolar.

Veiga (1998) destaca quatro dimensões consideradas essenciais para um desempenho proveitoso da instituição de ensino e, conforme a autora, devem ser relacionadas e articuladas entre si:

> A autonomia *administrativa* consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. [...] representa um espaço de negociação permanente por parte dos atores mais diretamente envolvidos [...] o eixo administrativo pode ser analisado por meio dos seguintes aspectos: formas de gestão, controles normativo-burocráticos, racionalidade interna, administração de pessoas, administração de material e controle de natureza social. A autonomia *jurídica* diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus etc. Mesmo estando vinculada à legislação dos órgãos centrais, a instituição escolar deve policiar-se, também, no sentido de não se transformar numa instância burocrática, por meio de estatutos[...] (VEIGA, 1998, p. 16-17)

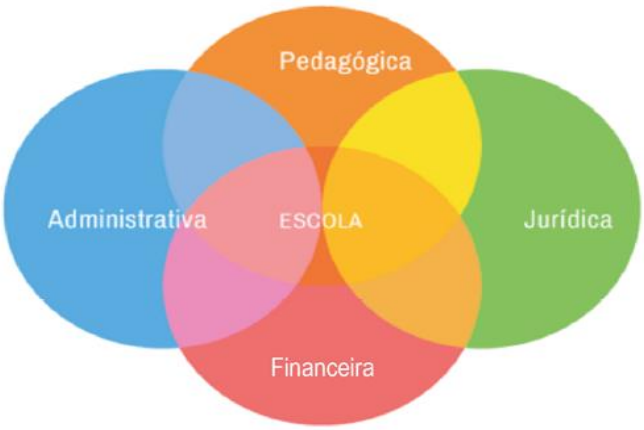
A autora, desse modo, frisa a importância das dimensões administrativa, que compete organizar a escola abrangendo processos internos e externos e a jurídica que não se deve abandonar a função essencial da escola o ensino, a atenção ao o educando. Igualmente, Veiga ressalta as dimensões financeira e pedagógicas e a sua relevância.

> A autonomia *financeira* refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público. [...] É parcial quando a escola administra apenas parte

> dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão pessoal e as despesas de capital. [...] A autonomia *pedagógica* consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, por tanto, à essência do projeto pedagógico da escola. [...] diz respeito às mediadas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto-pedagógico, em consonância com as políticas públicas vigentes e as organizações dos sistemas de ensino. (VEIGA, 1998, p. 17-18)

Assim, aponta Veiga (1998, p.16) que “Essas dimensões implicam direitos e deveres e, principalmente, um alto grau de compromisso e responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.” Essas dimensões são correlatas, assim como, aponta Veiga em figura abaixo:

Figura 2– Dimensões da organização do trabalho educativo



Fonte: VEIGA, 1998, p. 16.

Percebe-se que a gestão escolar está presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p.01): “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” Desse modo, estabelecendo normatizações que será delegado a cada sistema de ensino que irá elaborar as suas normas as suas regras no que tange a gestão democrática como consta na LDBEN (BRASIL, 1996, p.06):

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Desta forma, a legislação define que a gestão democrática dos municípios pode ser flexível, condizente com a sua realidade. Desse modo, a LDBEN ressalta a elaboração de um projeto pedagógico que faz parte da instituição de ensino, ao qual nasce junto com a escola, traz como objetivo permitir que os alunos alcancem o conhecimento. Destarte, o projeto ganha o seu viés político, nas decisões, nos momentos que têm na participação dos profissionais da área educacional, que fazem parte da instituição, da comunidade local e a comunidade escolar, sua inclusão no funcionamento da escola, da atuação pedagógica e dentro do possível na dimensão administrativa e financeira. O projeto passa a ser democrático com a participação desses seguimentos tão importantes para construção desse documento normatizador.

No Rio Grande do Sul, a Lei número 10.576, publicada pela Assembleia Legislativa do Estado em 14 de novembro de 1995, dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, apontando, em seu artigo segundo que “os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor”.

A referida lei discorre que os encarregados de administrar os estabelecimentos de ensino são diretor (a), vice-diretor (a) e o conselho escolar. Essa mesma lei estabelece como será a escolha da direção, atribuições da direção, dentre outras deliberações. Nessa perspectiva, torna-se importante saber informações sobre o cumprimento dessas normativas, já que no Rio Grande do Sul, essas prerrogativas são reforçadas pela LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

O Decreto 36.281 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), que regulamenta e denomina as funções da direção e trata de outras providências e a Lei 13.990/2012, introduz modificações na Lei n.º 10.576/95, dispõem sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino e outras providências. Consequentemente, a gestão democrática pressupõe a compreensão da administração escolar como atividade meio e a reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, que é aprendizagem efetiva e significativa por parte do educando, assim como a compreensão e aceitação do princípio de emancipação humana.

A Lei nº 13.990/2012 determina no artigo 4º que “a administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelos seguintes órgãos: I - Equipe Diretiva – ED – integrada pelo Diretor, pelo Vice-Diretor e pelo Coordenador Pedagógico; e II - Conselho Escolar”, ampliando possibilidade da autonomia da gestão democrática.

Por conseguinte, a referida lei ratifica a coordenação pedagógica como parte da equipe diretiva, com uma função determinada, definida. No artigo 5º “A autonomia da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada: I - pela indicação do Diretor e do(s) Vice-Diretor(es), mediante votação direta da comunidade escolar”, desse modo dispondo de mais autonomia para as instituições de ensino, perante a legislação vigente. Essas prerrogativas que teoricamente estarão nas escolas, definindo.

Por conseguinte, se torna relevante abordar o contexto atual em que vivemos, que é de pandemia, destacando alguns aspectos entre os quais, a mesma nos afeta, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos.

5. OS CONTEXTOS DA PESQUISA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EJA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO COVID19

> Acredito que entre todos os desafios o maior deles é o de entender que a verdadeira ameaça não é a covid-19 propriamente dita, se pensarmos a escola como um organismo vivo podemos incluir que ela é um recorte da sociedade na qual ela está inserida e ao mesmo tempo uma incubadora de pensamentos e ações direcionadas para essa mesma sociedade. Nesse sentido o que precisava ser trabalhado no ambiente escolar é o fato de que a nossa maior ameaça não é o vírus, como afirmei antes, mas a falta de empatia, solidariedade que podemos perceber na sociedade em geral e também na escola como um todo e no formato de aulas remotas como se apresenta agora. Se não superaremos essa crise, se continuarmos utilizando esse modelo vigente, pois na pandemia escancarou as discrepâncias sociais, isolou com mais potência os mais pobres, anulou quase que completamente os alunos com dificuldade de aprendizagem, ou seja, a crise pandêmica destacou a pobreza, o egoísmo, o desmonte da saúde pública, as carências da escola pública, o modelo capitalista, o lucro a cima de tudo, ideologias e obstáculos que são colocados nos caminhos das pessoas que as fazem morrer[16]. (Fala de um diretor)

Esta fala, enunciada por um diretor de escola pública da rede estadual nos remete a refletir sobre as condições atuais. Assim, nesse espaço circularão falas observadas e destacadas de situações cotidianas e empíricas, mas que nos auxiliam à percepção sobre a Pandemia e suas implicações, nesses contextos da EJA. Far-se-ão reflexões sobre o que se observa e capta nas escolas em que circulo, articulando-as em algumas costuras teóricas que lhes cabem.

Se antes muitos estudantes já tinham dificuldades de acessar a escola, com a pandemia se tornou mais difícil, pois esse público agora tem que se preocupar, ainda mais, com a sua sobrevivência, com a saúde e como vai acessar esse material que está sendo disponibilizado, para continuar seus estudos, porque muitos alunos não têm acesso a uma internet de qualidade, ou possuem aparelhos precários para acessar a plataforma disponibilizada pelo Estado, ou, em alguns casos, se quer têm internet, telefone, computador, ou alguma forma para acessar esse conteúdo. A pandemia escancarou ainda mais as diferenças.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos não podemos deixar de considerá-la com um público invisível, pois segundo Azevêdo (2020, p. 07) “É como

---

[16] Pesquisa realizada, por meio de entrevista a um diretor de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, na disciplina Escola Básica e Comunidade do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

se o(a)s estudantes tivessem a mesma qualidade do novo coronavírus: a invisibilidade." Essas pessoas têm suas vidas com diversas carências de oportunidades, muitos casos em situação precária o que acentuou mais essas condições de vida diante da pandemia. Essa modalidade deve respeitar as expectativas de vida e os sonhos desses alunos, isso é o que nos falam os documentos legais da EJA anteriormente apresentados.

Infelizmente, o cotidiano desta modalidade vem sendo ameaçado por políticas que, cada vez mais, fragilizam a Educação de Jovens e Adultos, podendo-se perceber que na pandemia, mas também em outros momentos, no Rio Grande do Sul, a EJA vem sendo desconstituída, desconsiderada por alguns governos. Sant'Anna (2020), ao apresentar como as gestões do estado consideraram às políticas de EJA entre 2001- 2014, reafirma essa condição.

De forma empírica, ainda com foco na pandemia em 2020, nas falas presentes de muitos professores que trabalham na EJA Estadual, o contexto governamental que vimos vivendo desde os anos 90, é o que defende o Estado mínimo na lógica dos "não direitos", que invisibilizam os mais pobres. Segundo Costa; Machado (2017, p.39):

> [...] em decorrência desse cenário econômico, resta ao setor público sobreviver com os parcos recursos orçamentários. A característica mais categórica desse Estado mínimo é a postura de estar a serviço dos interesses da burguesia. É essa característica a que justamente o neoliberalismo avigora, porque, além de priorizar o público, extingue os poucos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

Esta forma de conceber o estado se propõe apenas a fortalecer direitos individuais que não tem como pretensão a garantia dos direitos sociais. Além disso, no estado mínimo perpassa a lógica da privatização de bens e serviços sociais ou a sua terceirização, ou ainda, delega-se a outros setores da esfera pública o cumprimento de ações que seriam de sua responsabilidade, incluindo aí, a delegação de competências, como ocorreu, nos anos 90, frente ao processo de municipalização de ofertas educacionais (PAIVA, 2004).

Essas questões precisam ser levantadas, pois acarretam cada vez mais no descaso que vemos hoje, principalmente em relação a modalidade EJA, que sofre, particularmente, com a pandemia.

Conforme Azevêdo (2020, p. 06):

> Em alguns casos, a decisão de gestores escolares e de sistemas em dar (ou não) continuidade ao período letivo escolar, a despeito dos efeitos da pandemia, tem considerado as condições de acesso do(a)s estudantes às redes de internet, mas também as condições de acesso às refeições diárias, já que a pandemia põe em causa os rendimentos das pessoas, atingindo, de forma mais acentuada e cortante, as camadas sociais economicamente subalternas.

Desde março de 2020, a Seduc interrompeu as aulas por conta da pandemia de Covid 19, retomando-as, em junho, mediante uso da plataforma “Classroom” do Google. Os relatos que veiculam sobre a EJA são os de que os estudantes não estão conseguindo acessar o sistema, e boa parte não está frequentando as aulas.

Nesses tempos de pandemia que provocam o afastamento social, os estudantes da EJA são os que estão sendo mais afetados, muitos não têm acesso a um computador, outros, só têm um dispositivo móvel que mal tem acesso à internet, em alguns casos os aparelhos estão com a tela quebrada e não tem como ler e responder por ali. Há situações que esses alunos também têm que dividir esse aparelho com seus filhos, que também estão tendo aulas remotas. Diante dessas diversas situações que esse público está vivenciando, não está havendo compreensão do poder público, que em meados de setembro de 2020 se preocupava em realizar um conselho de classe, para aprovar ou reprovar os alunos.

O que se tem notícias nas escolas é que não foi produzida uma grade curricular adaptada para EJA, como foi realizado com as demais etapas, e pouco se discute um retorno para essa modalidade, na presencialidade. Por meio de relatos, que ocorreram informalmente ou em reuniões que vivenciei como professora do Estado, professores e diretores da EJA expõem que somente lhes foi imposto que os docentes deveriam fechar as notas, não levando em consideração que muitos discentes não estavam tendo acesso ao conteúdo que fora disponibilizado.

Alunos maiores de idade que não estavam realizando as atividades tiveram as suas matrículas canceladas. Conforme ressalta Azevêdo (2020, p. 07) “É como se o(a)s estudantes tivessem a mesma qualidade do novo coronavírus: a invisibilidade.” Com isso, professores relatam[17] que diminuiu muito o número de alunos, com tendências de que as turmas diminuam, em decorrência.

Desse modo, houve relatos de muitos cancelamentos de matrículas, o que pode ocasionar o acréscimo de candidatos às provas do Exame Nacional de

[17] Conforme trabalhos apresentados nas disciplinas do Mestrado: Escola Básica e Comunidade, em 2020/1 e Políticas públicas, docência e contextos atuais da Educação de Jovens e Adultos, em 2020/2.

Certificação de Competências da EJA - Encceja, ou de que esse público busque ainda, a efetivação de exames fragmentados junto aos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos-Neeja, que fazem os exames fragmentados, reduzindo a oferta de escolarização presencial.

As escolas estão fazendo uma busca ativa desses educandos que não têm expertise tecnológico, muitos não entendem as ferramentas do google, como o classroom, ou sabem utilizar essas tecnologias e recursos de modo pedagógico, já que isso nunca foi trabalhado antes, na escola. A maioria delas não têm laboratório de informática ou se o tem, comporta poucos alunos; a internet é de baixa qualidade, porque os equipamentos não comportam e há falta de recursos para o acesso às redes. Além disso, é preciso salientar que os professores não tiveram formação adequada para o trabalho não presencial com uso das TDICs. Essa reflexão feita, ainda de forma empírica, traduz a forma como se percebe a EJA nestes tempos difíceis.

Diante desse contexto que se acentua cada vez mais de descaso diante da Educação de Jovens e Adultos devemos lembrar o que afirma Arroyo (2017, p. 107):

> O reconhecimento da humanidade, da dignidade humana dos pobres, negros, dos trabalhadores empobrecidos e oprimidos tem exigido sua escolarização como precondição para o seu reconhecimento como sujeitos de direitos humanos. Por aí chegamos à visão abissal que acompanha a tensa história da EJA: tensão que tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e a reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. “Já” ou a “continuar” vendo-os como ainda não cidadão, ainda não humanos plenos porque não escolarizados.

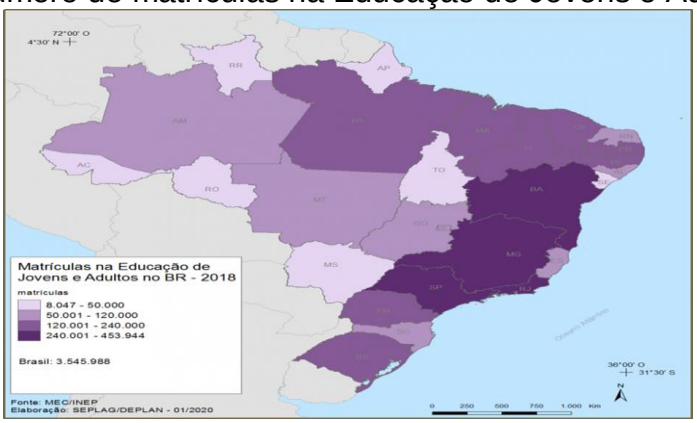
Assim, o direito a essa escolaridade está sendo negado, a todo instante, e com isso, nega-se o direito à cidadania aos adolescentes, jovens, adultos e idosos que constituem o público da EJA. Como sujeitos de direitos, esses estudantes precisam ser tratados, amparados, reconhecidos e considerados com suas especificidades e demandas, inclusive, durante a pandemia.

5.1 SOBRE AS DEMANDAS E OFERTAS DA EJA

Nesse contexto, torna-se relevante compreender dados e informações sobre a oferta da EJA, com o intuito de melhor depreender os aspectos sócio-políticos que

dialogam com as políticas públicas e a gestão educacional da EJA no RS. Nessa perspectiva, obtém-se os dados da figura, que segue:

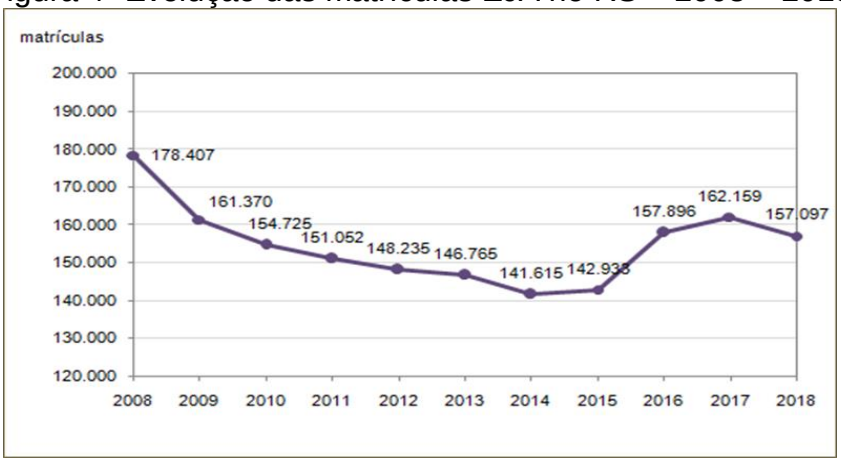
Figura 3 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil



[18] **Fonte:** (MEC/INEP, 2020)

A figura 3 mostra o número de matrículas no ensino de EJA no estado do Rio Grande do Sul, no sentido de que se possa perceber que a EJA ofertada no Estado representa 3,6% das matrículas ofertadas no território brasileiro. Segundo o Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2007) o número de matrículas baixou de 186.000 para 141.000 no ano de 2014, porém esse número volta a crescer para 162.000 até o ano de 2017, colocando-se em queda, novamente, em 2018, o que demonstra uma oscilação, no período. A figura 4 representa essa oscilação:

Figura 4- Evolução das matrículas EJA no RS – 2008 – 2018



[19] **Fonte:** (MEC/INEP, 2020)

[18] https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial
[19] https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial

No Rio Grande do Sul, “a taxa de analfabetismo era de 9,2 em 2016, chegou a 8,4, em 2017 e ficou em 8 em 2018 – o que é considerado pelos técnicos do instituto como estável” [20]. A pesar disso, ainda não superou-se a taxa de analfabetismo entre os idosos de 60 anos ou mais, o que mostra que ainda são necessárias políticas públicas para a inclusão de mais idosos na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de uma parcela consideravel da população de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter aumentado no país, conforme os dados, pode-se verificar por meio de editorial estatistico social do IBGE que “passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional,” de acordo com o PNAD Contínua (módulo Educação), divulgado pelo IBGE, em 2020[21]. Isso demonstra que a EJA ainda é, em muitos casos, a única oportunidade de escolarização para esse público.

Observa-se na figura 5, que a Região Sul do Brasil apresenta um indice de 60,6% de pessoas que não frequentaram escola e não concluíram a etapa e 39,4% que frequentaram a escola e concluiram a etapa. Assim, como percebe-se, 63,5% de pessoas entre 18 e 24 anos, no Brasil não frequentavam a escola e não concluíram o ensino obrigatório, como apresenta a figura abaixo:

Figura 5– Estatística de pessoas de 18 a 24 anos quanto a escolaridade – 2019

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	**32,4**	**25,5**	**21,4**	**11**	**4,1**	**63,5**
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

[20] https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/06/rio-grande-do-sul-estaciona-e-tem-281-mil-analfabetos-cjx3a9dom00xg01o9thgnx5t0.html#:~:text=No%20Rio%20Grande%20do%20Sul,88%2C2%25%20em%202018.

[21] https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio

[22]**Fonte:** (IBGE, 2020)

O quadro 5 reforça a importância da EJA e a necessidade da ampliação da sua oferta para que o direito à conclusão do ensino obrigatório a todos e todas, se efetive, já que o abandono à escola continua ocorrendo na Educação Básica. Observa-se, assim, que na figura 6, abaixo, o abandono ocorre nas diferentes idades apontadas, mas os maiores percentuais, porém, se dão a partir dos 16 anos, chegando a 18% para pessoas com 19 anos ou mais.

Figura 6 – Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019

	até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Total	**8,5**	**8,1**	**14,1**	**17,7**	**17,8**	**15,8**	**18**
Homem	9	7,7	13,6	17,4	18	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.							

Fonte: (IBGE, 2020)

Embora se tenha conhecimento que as causas do abandono à escola sejam variadas e pontuais, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD Contínua, de 2019[23], aponta que a principal causa para os estudantes abandonarem ou nunca terem frequentado a escola é a necessidade de trabalhar, que está:

> [...] apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este

[22]https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio

[23]https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio

> percentual foi inexpressivo (0,7%). Em todas as grandes regiões, precisar trabalhar e o não interesse em estudar alcançam cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola.

Deste modo, percebe-se que faltam políticas públicas para esses jovens permanecerem na escola sem serem enviados, compulsoriamente para Educação de Jovens e Adultos, do mesmo modo que falta mais visibilidade de oferta na EJA para que essas pessoas com baixa escolaridade se interessem por retornar aos estudos e manterem-se até o final, pois percebe-se a partir da figura 6, que houve uma baixa nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos, o que pode revelar que é bem possível que esse público não saiba ou não tenha acesso, por motivos diversos, à oferta de EJA na sua cidade. Faz-se necessário que se faça, com grande amplitude, a chamada pública.

Neste contexto, com base em fontes como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e Censo Escolar 2018, apresenta-se mais dados e informações sobre a oferta da EJA no Rio Grande do Sul, conforme imagem a seguir:

Quadro 7 – Número de Matrículas - RS - Total por UF - Censo Escolar 2018

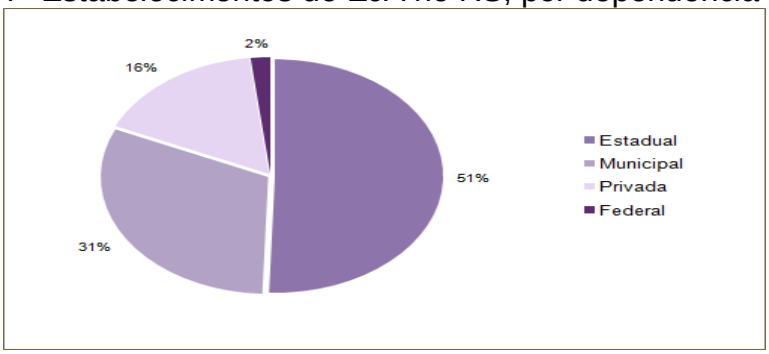
			Educação de Jovens e Adultos Presencial	
			EJA	
			EJA Ensino Fundamental *	**EJA Ensino Médio**
UF	Dependência Administrativa	Localização	**-**	**-**
RS	Estadual	Rural	1.672	353
		Urbana	29.427	40.782
	Federal	Rural		71
		Urbana	19	302
	Municipal	Rural	953	82
		Urbana	34.277	333
Total de RS			**66.348**	**41.923**

Fonte: Deed/Inep/MEC. https://inepdata.inep.gov.br

Os dados demonstram que o número maior de matrículas é na rede estadual e que é a maior quantidade de matrícula efetivada está no Ensino Médio Urbano. No Ensino Fundamental, o número de matrículas é maior na rede Municipal. Acredita-se que isso venha ocorrendo por conta de um processo de Municipalização da EJA, apontado por Paiva (2004), em que os estados vêm reduzindo a sua oferta, delegando-a, aos municípios, como política implementada no Brasil, especialmente a partir dos anos 90.

Importante reiterar, como demonstra a figura a baixo, que a maior oferta de EJA é a estadual, seguida da municipal e privada, respectivamente e que a menor, é a promovida pelas instituições federais, com apenas 2%. Salienta-se que estes dados atualizam os apresentados por Alves, Comerlato e Sant'Anna (2020) que tiveram por base o Senso de 2010, mas reiteram os mesmos resultados em relação a predominância da oferta pública de EJA no Rio Grande do Sul.

Figura 7- Estabelecimentos de EJA no RS, por dependência – 2018



[24] **Fonte:** (MEC/INEP, 2020)

Embora não se tenha, na figura 7, a explicitação dos dados, sabe-se que em grande parte desse percentual está a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA[25] e em menor, as ofertas de EJA dos Colégios de Aplicação das universidades, como ocorre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Juiz de Fora.

Esses dados chamam a atenção para essa oferta pública de EJA, especialmente a Estadual, que é o foco desta pesquisa.

5.2. SOBRE A GESTÃO DA EJA ESTADUAL

No sentido de melhor compreender a oferta estadual de EJA com o foco regional apresenta-se, de modo geral, aspectos sobre sua estrutura de gestão.

[24] https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial
[25] Conforme Plano Nacional de Educação (Lei n.13.005/2014)- Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

A estrutura de gestão da educação estadual é composta por uma administração central, localizada em Porto Alegre, gerida por um Secretário Estadual de Educação e uma equipe diretiva na Secretaria, localizada em Porto Alegre. Ao todo, o Estado do Rio Grande do Sul gere 2.534 escolas estaduais[26]. Em sua estrutura administrativa de gestão, a Secretaria é representada, regionalmente, em 39º CREs no Estado do Rio Grande do Sul, como pode-se perceber no mapa:

Figura 8– Mapa Coordenadorias Regionais de Educação

[27]**Fonte:** Secretaria da Educação RS (2020)

As CREs possuem o papel de coordenar e conduzir os processos das secretarias, favorecendo que a equipe trabalhe de maneira articulada para consolidar o plano de governo do Estado e cumpra o planejamento estratégico estabelecido. Além disso, conforme consta na lei 14.984 (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p.06) que dispõe sobre a estrutura administrativa e diretrizes do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências, dispõe as incumbências da Secretaria Estadual do RS:

> a) administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação; b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público; c) estabelecer metas, planejando, programando, executando e fiscalizando as prioridades referente às obras escolares; d) executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul na Educação Básica e em suas modalidades de ensino; e) promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e demais instituições públicas e privadas; f) promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino; e g) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino,

[26] Os dados desse parágrafo estão disponíveis em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_estabs_2017.pdf
[27] https://educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-de-educacao

> a implementação de políticas para a alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação especial.

A Coordenadoria de interesse desta pesquisa é gestada por um coordenador, que compõe a gestão da 11ª. Coordenadoria Regional de Educação, e é acompanhado por assessores e coordenadores de diferentes áreas.

A 11ª. CRE está localizada em Osório, compreende a região do litoral norte gaúcho, abrangendo 25 municípios, a saber: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Riozinho, Rolante, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas, Xangri-Lá. Esta coordenadoria é responsável por 98 escolas estaduais[28] presentes na região, sendo que destas, 24 são de EJA[29].

A Educação de Jovens e Adultos está organizada nas escolas estaduais com período letivo semestral, na modalidade de ensino presencial, com organização curricular em Totalidades do Conhecimento[30], compreendendo as etapas: Ensino Fundamental – Totalidades Iniciais e Finais e o Ensino Médio. As Totalidades Iniciais (T1, T2), englobam as turmas equivalentes à alfabetização e anos iniciais. As Totalidades Finais (T3, T4, T5 e T6) equivalem a sequência do quinto ao nono ano, e no Ensino Médio, as Totalidades (T7, T8 e T9), correspondem ao 1º, 2º e 3º ano. De um modo geral, a oferta de EJA Estadual é noturna e vem acontecendo, como modalidade, desde 31/12/2001, por definições do parecer 774 e da resolução 250, ambos de 1999.

5.3. SOBRE OS MUNICÍPIOS

Sobre os municípios onde se situam as escolas de interesse desta pesquisa, informa-se que Imbé, emancipado em 09 de maio de 1988, pertence ao COREDE

---

[28] https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas
[29] https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2017.pdf
[30] O currículo da EJA pressupõe “a construção do conhecimento na perspectiva de Totalidade, valorizando as experiências de vida através do diálogo entre os diferentes saberes (Princípio coletivo/Eixo Currículo – SEDUC/RS, 2014).

Litoral Norte, possui área territorial de 39.549km² e 20.294[31] habitantes, localizando-se a 123,3 quilômetros de Porto Alegre. O município possui 17 escolas municipais e abriga 2 estaduais e 1 privada.

Osório, emancipado em 16 de dezembro de 1857, pertence ao COREDE Litoral Norte, com área territorial de 663km², possui 40.000[32] habitantes e está localizado a 101,07 quilômetros de Porto Alegre. O município gere 20 escolas municipais e abriga 9 estaduais, 9 privadas e 1 federal.

O Município de Tramandaí, emancipado em 24 de setembro de 1965, também pertence ao COREDE Litoral Norte. Possui 46.369[33] habitantes, em área territorial de 143,57km², estando localizado a 123,1 quilômetros de Porto Alegre. O município mantém 17 escolas municipais e abriga 6 estaduais e 9 privadas.

Considerando esses munícipios e as escolas que gerem ou abrigam, verifica-se que bem como na pesquisa apresentada por Alves, Comerlato e Sant'Anna (2020), a maior concentração de matriculas de EJA aparece, como se apresenta no quadro 8:

Quadro 8 – Matrículas da EJA nos municípios em que foram aplicadas a pesquisa

	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Total	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Total
Município	Estadual	Federal	Municipal	Privada		Estadual	Federal	Municipal	Privada	
Imbé	-	-	117	-	177	127	-	-	-	127
Osório	333	-	-	-	333	294	-	-	-	294
Tramandaí	-	-	400	54	454	191	-	-	-	191

Fonte: autora, 2020 (dados retidados do INEP-2019[34])

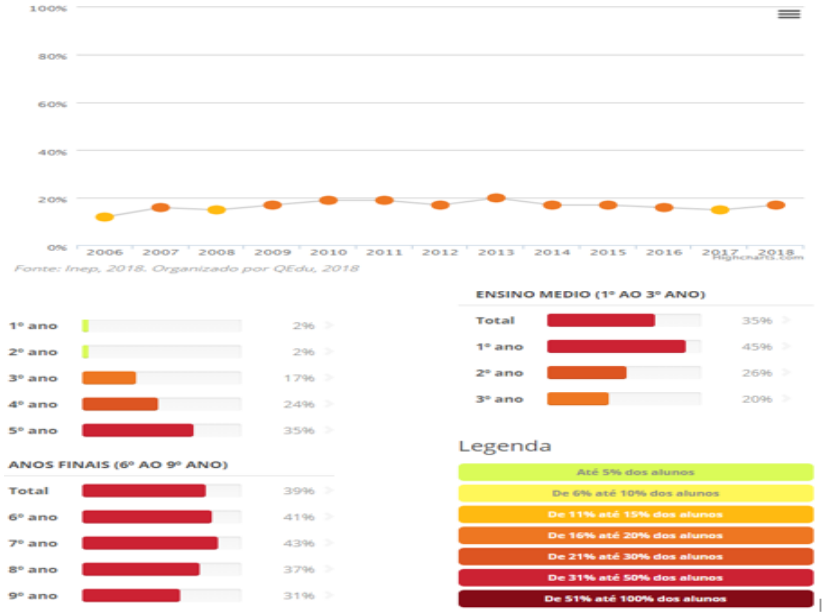
Seguindo a tendência geral do Estado, a maior oferta se divide entre a estadual e municipal, sendo ausente, como apresenta o quadro, a oferta de EJA na rede Federal. No Ensino fundamental, a maior oferta é a municipal, com 517 matrículas e no Ensino Médio, a oferta restringe-se à esfera estadual, com 612 matrículas. Observa-se ainda, que Osório não apresenta oferta de EJA municipal.

Outro aspecto importante, refere-se à distorção idade-série em cada local. A Resolução 343/2018 em seu artigo 1º, parágrafo 3º, demanda às gestões públicas que busquem alternativas para "garantir condições" para que as escolas possam elaborar

[31]http://www.imbe.rs.gov.br/?titulo=Munic%EDpio&template=conteudo&idConteudo=&categoria=813&codigoCategoria=813&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_CONTEUDO
[32]https://osorio.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/3
[33]http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=9
[34] http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

e materializar propostas adequadas aos adolescentes nessa situação. Assim, observa-se que há dados de uma relevante distorção na idade-série dos municípios, como pode-se notar, desde a imagem abaixo:

Figura 9 – Distorção Idade-Série- Imbé- 2006 até 2018



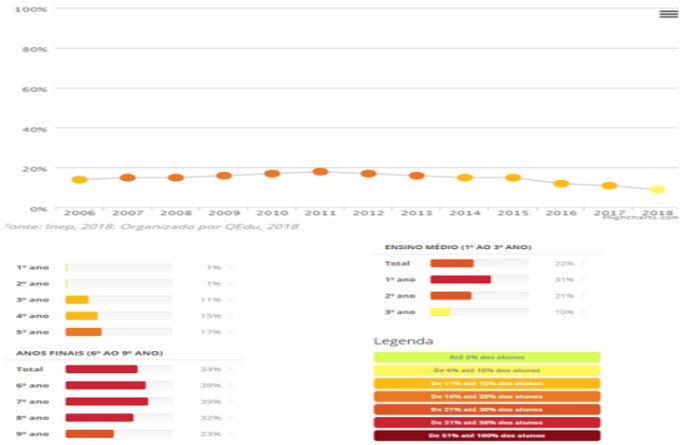
[35]**Fonte:** (QEduc, 2020)

Verifica-se a estatística de escola de rede pública e privada que de cada 100 alunos, aproximadamente 17 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, e percebe-se pelo gráfico que essa distorção idade-série se acentua mais nos anos finais do ensino chegando a 43% no 7º ano e 45% no 1º ano do ensino médio.

Observando o município de Osório, obtém-se:

Figura 10 – Distorção Idade-Série- Osório- 2006 até 2018

[35]https://www.qedu.org.br/cidade/351-osorio/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2017



Fonte: (QEduc, 2020)

Observando-se a estatística de escola de rede pública e privada, verifica-se que de cada 100 alunos, aproximadamente 9 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Percebe-se, pela figura que essa distorção idade-série se acentua mais nos anos finais do ensino fundamental chegando a 39%, no 7º ano e 31%, no 1º ano do ensino médio.

Por fim, observando-se a mesma figura referente à Tramandaí, obtém-se as seguintes observações:

Figura 11 – Distorção Idade-Série- Tramandaí- 2006 até 2018

Fonte: (QEduc, 2020)

Conforme a presenta a figura referente à estatística de escola de rede pública e privada, verifica-se que de cada 100 alunos, aproximadamente 16 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Identifica-se pelo gráfico que essa distorção

idade/série se acentua mais nos anos finais do ensino chegando a 42%, no 6º ano e 46%, no 1º ano do ensino médio.

Essas distorções na idade série acarretam, em diversas vezes, que os jovens sejam enviados à EJA de uma forma compulsória, sem lhes oferecerem um recurso para a adequação da "defasagem idade/etapa escolar", como está exposto na Resolução 343/18 (RIO GRANDE DO SUL). Reitera-se que a esses jovens deveria ser oferecido outra forma de condução pedagógica para que o aluno conseguisse retornar para a série/ano adequado a sua idade, é necessário ter possibilidades pedagógicas para além da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos, que tem função reparadora, precisa se constituir "no direito a uma escola de qualidade, mas também no reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano."

5.4. SOBRE AS ESCOLAS

Para fins de compreensão sobre os espaços de desenvolvimento da pesquisa, além da CRE, faz-se necessário obter algumas informações sobre as escolas. Assim, partiu-se à busca de alguns dados e informações constantes no Plano Político Pedagógico – PPP[36] de cada escola, de onde abstraiu-se, um panorama geral.

A Escola Estadual de Ensino Médio 9 de Maio, localizada em Imbé foi criada em 1991, pelo Decreto nº 33.416 de 15 de janeiro de 1990, e autorizada a funcionar pela Portaria nº 00215 de 1º de março de 1991, na etapa inicial de emancipação do município.

No período de março de 1991 a julho de 1993, funcionou nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Catarina, sendo posteriormente instalada em prédio próprio, situada na Avenida Tramandaí, 1188, Centro de Imbé, onde encontra-se em funcionamento.

Inicialmente, chamava-se Escola Estadual de 2º grau. Através de concurso realizado com a participação da comunidade, passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Médio 9 de Maio, em homenagem à data de emancipação de nosso Município, ato oficializado através de portaria em 24/03/2000.

[36] Por conta da Pandemia o acesso aos documentos ocorreu por envio de fotografias de alguns fragmentos dos textos. Por esse motivo não se apresenta o ano da produção dos referidos PPPs.

A escola possui em média 600 alunos, distribuídos no Ensino Médio, em média 535 e Educação de Jovens e Adultos, em média 54.

Em sua equipe de gestão apresenta: uma diretora e uma vice-diretora por turno, duas orientadoras e duas supervisoras. A EJA é oferecida nas totalidades 7 (equivalente ao 1 ano do ensino médio), 8 (equivalente ao 2 ano do ensino médio), e 9 (equivalente ao 3 ano do ensino médio).

O Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí, localizado em Tramandaí, foi fundado em 1962, como Ginásio Estadual Barão de Tramandaí, visando atender a necessidade da comunidade que ansiava por mais um espaço onde seus filhos pudessem estudar. Em 1979, passou-a escola de 1º e 2º grau. Mais tarde, em 1985 passou a unificação de Ensino de 1º e 2º grau, mais uma vez para atender a necessidade da comunidade que necessitava de uma escola de ensino médio. Em 1999, tornou-se Instituto de Educação; atualmente o Instituto Barão conta com vários cursos: Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dois Cursos Pós -Médio, o Normal com aproveitamento de estudos (NAE) e o Técnico em Contabilidade, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

Localizado na Avenida Rubem Berta, Centro de Tramandaí, o Instituto possui em média 1000 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental Anos Iniciais e finais, em média 250 alunos; Ensino Médio, em média 450 alunos; Educação de Jovens e Adultos e Educação noturna, em média 200 alunos; e o Ensino Médio Normal (Magistério), que possui, em média, 95 alunos. A escola possui uma diretora e uma vice-diretora por turno, duas orientadoras e sete supervisoras. A EJA é oferecida nas totalidades 7 (equivalente ao 1 ano do ensino médio), 8 (equivalente ao 2 ano do ensino médio), e 9 (equivalente ao 3 ano do ensino médio).

A Escola Estadual de Educação Básica Prudente de Morais, localizada em Osório tem sua história constituída nos anos 40 do século passado. O governo havia criado em 1942 o Grupo Escolar de Passinhos, o qual, em 1944, é transferido para o Porto Lacustre e a escola recebe o nome Grupo Escolar Prudente de Morais. Inicia com turmas de 1º ano, em seguida passa a ter turmas até o 4º ano. Na década de 50 verificou-se o progresso da escola com a ampliação do nº de alunos e o avanço no que diz respeito as ações pedagógicas envolvendo a comunidade. Nesse mesmo local, em 1961 foi criado a Escola Industrial Abramo Eberle. Em 1987 inicia a trajetória

do curso profissionalizante, primeiramente é aprovado o curso de Auxiliar Técnico em Eletricidade. Sete anos depois é implantado o Curso Técnico em Eletrotécnica (1995).

Em 1988 houve a fusão das escolas Prudente de Morais e do CACT (Centro de Artes Ciências e Tecnologia) e são inseridas no currículo, as técnicas.

De 2000 a 2010 foi um período marcado pelos inúmeros projetos inovadores que os professores desenvolveram, alguns premiados no município e no estado trazendo para a escola o título de Instituição Empreendedora. Nessa década foi também criada a classe específica de surdos -Ensino Médio noturno e temos junto à comunidade surda levantado a bandeira em prol da escola bilíngue para surdos.
Só em 2016 é implementada a Educação de Jovens e Adultos.

Situada na Avenida Brasil, Porto Lacustre de Osório, a escola possui em média 900 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental Anos Iniciais e finais, em média 383 alunos, Ensino Médio, em média 376 alunos, Educação de Jovens e Adultos e Educação noturna, em média 19 alunos, sendo que antes da pandemia possuía, em média, 80 alunos na EJA, no Ensino Técnico, em média 142 alunos e de Educação Especial, em média 8 alunos. Em sua equipe de gestão, a escola conta com uma diretora e uma vice-diretora por turno, três orientadoras e seis supervisoras. A EJA é oferecida nas totalidades 7 (equivalente ao 1 ano do ensino médio), 8 (equivalente ao 2 ano do ensino médio), e 9 (equivalente ao 3 ano do ensino médio).

Estas informações sobre as escolas são abrangentes. Durante as entrevistas se buscará mais detalhamentos, particularmente sobre o funcionamento da EJA.

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já explicitado, o presente estudo foi desenvolvido em três escolas do litoral norte Imbé, Tramandaí e Osório. Considerando que a coleta de dados foi realizada no final do mês de janeiro de 2021, após a autorização de início pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Uergs, foi necessário pensar a respeito do melhor mecanismo para organizar os dados coletados, oriundos das 7 entrevistas realizadas, conforme o planejamento prévio. Deste processo, levantou-se o perfil dos participantes.

Considerando que o trabalho reúne perspectivas de professores, gestores (supervisores, orientadores ou diretores), buscou-se organizá-lo a partir de dois blocos ou grupos, de modo a oportunizar uma melhor reflexão sobre os dados, sempre em alinhamento com as concepções que orientam os caminhos metodológicos.

Apresenta-se, então, abaixo, informações básicas a respeito do primeiro bloco de entrevistadas, composto por uma gestora da 11º CRE, duas supervisoras e uma vice-diretora. Salienta-se que, seguindo as orientações éticas, optou-se por trazer um perfil mais geral das entrevistadas, com identificações realizadas a partir de numerações precedidas pela categoria dos sujeitos. Ratifica-se, dessa forma, que os sujeitos desse bloco serão identificados como, por exemplo, “Gestora 1 (11º CRE) e as demais gestoras das respectivas escolas” ou também referidas como “G1”.

Quadro 9 – Identificações e descrições gerais das gestoras

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Gestor 1 (G1)	Gênero feminino, 52 anos, natural de Porto Alegre, possui Licenciatura plena em Matemática e Ciências, pós-graduada em Supervisão Escolar e Matemática e é mestranda em Matemática; há 4 anos faz a gestão na Educação de Jovens e Adultos, mas também coordena todo o grupo pedagógico, possui carga horária de 40 horas semanais, sendo que se dedicada diariamente a modalidade EJA. Informa que nunca lecionou; e que não teve disciplinas com a temática EJA na sua graduação, mas participou de cursos voltados para Educação de Jovens e Adultos por meio da plataforma da secretaria de educação e tem também pelo moodle na opção presencial, antes da pandemia. Reitera que participa de reuniões com a SEDUC semanalmente, agora por causa da pandemia, são de assuntos variados, mas da EJA pelo menos a cada 2 meses, especificamente.
Gestor 2 (G2)	Gênero feminino, 51 anos, natural de Uruguaiana, possui Licenciatura plena em Pedagogia, pós-graduanda em Supervisão, há 1 anos faz a gestão na Educação de Jovens e Adultos, possui carga horária de 40 horas semanais, sendo que 20 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha como supervisora nessa modalidade, concursada.

	Informa que leciona também nos anos iniciais; e teve uma disciplina que pesquisou a temática EJA na sua graduação, comunica que não participou de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos, os cursos e palestras que tiveram foram todos voltados para a tecnologia na educação. Reitera que as reuniões da 11ª CRE foram muitas todos os meses, foi desgastante.
Gestor 3 (G3)	Gênero feminino, 50 anos, natural de Osório, possui Licenciatura plena em Letras/ Língua Portuguesa, pós-graduada em Gestão Escolar, há 3 anos faz a gestão na Educação de Jovens e Adultos, possui carga horária de 50 horas semanais, sendo que 20 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha como vice-diretora nessa modalidade, concursada. Informa que leciona também no componente curricular de Ensino Religioso; que não teve disciplinas com a temática EJA na sua graduação, mas que participou de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos. Reitera que as reuniões da 11ª CRE a diretora participava e passava os assuntos mais relevantes para cada setor.
Gestor 4 (G4)	Gênero feminino, 45 anos, natural de Pântano Grande, possui Licenciatura plena em Educação Física, pós-graduada em Supervisão, Orientação e Psicopedagogia, há 8 anos faz a gestão na Educação de Jovens e Adultos, mas na supervisão dessa escola faz 2 anos, possui carga horária de 40 horas semanais, sendo que 20 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha como supervisora nessa modalidade, concursada. Informa que não leciona em outro componente curricular; que não teve disciplinas com a temática EJA na sua graduação, mas que participou de curso e reuniões voltado para Educação de Jovens e Adultos. Reitera que as reuniões da 11ª CRE foram voltadas para a pandemia.

Fonte: Autora (2021)

Seguindo a mesma lógica de organização do primeiro bloco, apresenta-se, abaixo, a caracterização dos entrevistados que integram o segundo bloco do presente estudo, o qual é composto por três professores das escolas. Ratifica-se, dessa forma, que os sujeitos desse bloco serão identificados como, por exemplo, “professor 1” ou também referidos como “P1”.

Quadro 10 – Identificações e descrições gerais dos professores

Identificação do entrevistado	Descrição geral
Professora 1 (P1)	Gênero masculino, 58 anos, natural de Porto Alegre, possui Licenciatura plena em Matemática, pós-graduado em Matemática e mestre em Física e fez um curso voltado para EJA, há 8 anos leciona na Educação de Jovens e Adultos, possui carga horária de 60 horas semanais, sendo que 24 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha com o componente curricular Matemática, nessa modalidade, concursado. Informa que leciona também no componente curricular de Física; e que não teve nenhuma disciplina na licenciatura voltada para a temática, mas que participou, por iniciativa própria, há algum tempo de um curso de extensão voltado para Educação de Jovens e Adultos.
Professora 2 (P2)	Gênero masculino, 31 anos, natural de Osório, possui Licenciatura plena em Letras- Português/Inglês, pós-graduado em Ensino Religioso e

	Supervisão escolar, há 3 anos leciona na Educação de Jovens e Adultos, possui carga horária de 60 horas semanais, sendo que 3 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha com o componente curricular Inglês, nessa modalidade, contratado. Informa que que leciona também no componente curricular de Ensino Religioso; em uma disciplina da licenciatura fez pesquisas superficiais voltadas para a temática EJA na sua graduação, e que não participou de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos.
Professora 3 (P3)	Gênero feminino, 45 anos, natural de Osório, possui Licenciatura plena em História, há 2 anos leciona na Educação de Jovens e Adultos, possui carga horária de 45 horas semanais, sendo que 8 horas são dedicadas para a modalidade EJA, trabalha com o componente curricular História, nessa modalidade, concursada. Informa que não leciona em outro componente curricular e que não teve disciplinas com a temática EJA na sua graduação, e que não participou de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Autora (2021)

Em relação aos quadros 11 e 12, nos quais são identificados e descritos os participantes da pesquisa, salienta-se novamente a consideração aos aspectos éticos que vêm sendo seguidos pela pesquisadora.

Dando sequência ao previsto, realizou-se a transcrição literal das entrevistas, de forma manual, a partir da escuta dos áudios, vídeos gravados e da digitação do material. Ainda, tendo em vista que a transcrição foi realizada por processo humano, optou-se por realizar uma revisão das transcrições, a partir de escuta e verificação do que foi registrado de forma digitada.

A partir disso, alinhado ao proposto pelos caminhos metodológicos, bem como considerando as especificidades das metodologias utilizadas na condução do presente estudo, optou-se por dividir as análises sob duas perspectivas ou dois blocos/grupos analíticos. O primeiro bloco constitui-se pelas categorizações oriundas das análises das entrevistas realizadas com as gestoras e o segundo bloco surge a partir da reunião das análises das entrevistas realizadas com os professores.

Fundamentado o porquê da organização das análises em dois blocos, há de se destacar que, tendo por base os objetivos da pesquisa, bem como os pressupostos da Análise de Conteúdo, optou-se por apresentar, em cada um dos blocos, no corpo do estudo, discussões orientadas pelo material coletado, considerando recortes realizados pela pesquisadora em meio a todo o corpus analítico, já que, tendo em vista as especificidades relativas aos objetivos propostos e ao tempo previsto para a realização das análises, conforme cronograma da pesquisa, não seria viável,

tampouco producente que se pusesse a discutir, com profundidade, todas as temáticas que se fizeram presentes no material.

A partir das discussões e das análises propostas, tendo por orientação os princípios da análise temática, que compõe a AC, os conteúdos recorrentes nas discussões, alinhados às pretensões de pesquisa, foram organizados em quadros categoriais, a fim de dar maior visibilidade e organização aos temas encontrados, discutidos e delineados por este estudo.

A proposta de finalizar os blocos com os referidos quadros justifica-se pela necessidade de que, a partir de suas constituições, possa haver a interlocução entre os conteúdos apresentados, de modo a encaminhar o estudo para as discussões das análises, em capítulo destinado às reflexões que orientam a constituição do produto educacional.

6. 1 ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS GESTORES E PROFESSORES EJA

Considerando que essa pesquisa apresenta por objetivo geral promover a escuta de gestores/as e docentes que atuam na EJA em escolas da rede pública do litoral norte do RS investigando quais suas percepções acerca da implementação da Resolução CEED/RS 343/2018 e produzindo subsídios para a adoção de estratégias que garantam o acesso e permanência na oferta da EJA, passa-se a apresentar os dados produzidos e o processo analítico que se desencadeia, sob o enfoque da parte aberta da pesquisa semiestruturada, iniciando pelos questionamentos efetivados à gestora da CRE.

6.1.1 Percepções da Gestora da CRE

Ao ser questionada sobre como está ocorrendo a EJA durante a pandemia e em relação as orientações destinadas aos gestores e as escolas, assim se manifestou a gestora:

> *Bem a EJA principalmente, nós já tínhamos, as EJAS no Rio Grande do Sul elas vieram diminuindo muito o número de alunos em tempos normais, então já havia uma preocupação de estar oferecendo uma modalidade, pra uma*

> *nova oportunidade para aqueles acima de 18 e hoje a nossa EJA ela tá muito voltada para pessoas com mais idade e nós vimos a necessidade, principalmente, nós já tínhamos percebido essa necessidade, mas principalmente na pandemia das práticas pedagógicas e do auxílio, mesmo não tendo aquela aula regular de fazer agendamentos seguindo os protocolos com atendimento a este público, porque se não eles teriam desistido.*

A gestora respondeu ao que lhe foi solicitado, demonstrando conhecer a modalidade EJA, já que apresenta um saber sobre a mesma. De acordo com Bardin (2016, p. 44), ao analisar os conteúdos "saberes podem ser deduzidos dos conteúdos como de natureza psicológica, histórica, econômica..." podem retratar os "significados" e os "significantes", assim como, os implícitos e os explícitos presentes no dito ou no que é deixado de dizer.

Este saber, que era para ela "uma preocupação" anterior a pandemia, é manifestado em "já havia diminuído muito o número de alunos em tempos normais". Esse saber apresentado pela gestora é temporalizado, por ela, nos marcos anteriores e posteriores à pandemia. Trata-se, assim de um saber histórico que ela tem da EJA e que ao mesmo tempo é demarcado por sua vivência, nesse lugar.

Por conta disso e pelo fato de a EJA estar "muito voltada pra pessoas de mais idade" a gestora alerta sobre a necessidade da manutenção "das práticas pedagógicas e do auxílio" aos estudantes, porque "se não eles teriam desistido".

Com base nesses dizeres obtém-se as primeiras unidades de registro (UR) advindas dos conteúdos da entrevista, categorizando-as como Conteúdo das questões e Conteúdo das respostas, considerando as abordagens da gestora, conforme quadro que segue:

Quadro 11- Sobre EJA na pandemia e as orientações

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
EJA na pandemia	Desistências dos estudantes
Orientações destinadas aos gestores e professores	Necessidade de práticas pedagógicas e auxílios aos estudantes

Fonte: Autora (2021)

Importante ressaltar que embora o questionamento não tenha feito referência a conteúdo da Resolução 343/2018, a gestora demonstrou ser sabedora da existência

da referida resolução, ao enunciar que a EJA é uma “oportunidade para aqueles acima de 18” anos. A esse respeito, a resolução aponta no artigo 5º[37] que: “A idade mínima para o ingresso na EJA noturna e EJA EaD, no ensino fundamental e médio é de 18 (dezoito) anos completos.

Assim, como se pode observar a EJA na pandemia, na voz da gestora 1, está diretamente relacionada a desistência dos estudantes que, embora já ocorresse antes da pandemia, passa a justificar ainda mais a “necessidade” das “práticas pedagógicas e auxílios aos estudantes”.

Indagada a respeito dos desafios e dificuldades que vêm encontrando, a gestora revela:

> *Como são pessoas que trabalham durante o dia e já vinham pra escola quando era presencial, elas vinham, mas quando virou o remoto, além de elas terem dificuldade de acesso, de manusear as novas tecnologias e ferramentas, acho que foram os maiores desafios e a própria prática pedagógica que se fortaleceu nessa dificuldade; ela já era alguma coisa que tinha que mudar com a pandemia num modelo híbrido, mas num primeiro momento, só remoto foi muito mais difícil.*

Mais uma vez a gestora demonstra possuir saberes sobre a EJA. Num primeiro momento, esses saberes são relacionados aos estudantes, que “trabalham durante o dia e já vinham para a escola quando era presencial”. Embora não tenha dito de forma explícita, esta vinda era à noite. Esse dizer da gestora faz lembrar de Arroyo (2017, p.29) que assim caracteriza os estudantes da EJA:

> Os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vem de longe. Voltando como passageiros da noite nas filas, nos ônibus, reinventando, a cada fim de tarde e a cada início e fim de noite, velhos percursos feitos até na infância.

A professora chama a atenção ainda, que no remoto “os estudantes de EJA” tiveram “dificuldade de acesso, de manusear as novas tecnologias e ferramentas” o que trouxe desafios para a prática docente. Nessa perspectiva, nos dizeres de G1 a prática pedagógica se fortaleceu a partir dessas dificuldades dos estudantes, gerando novos desafios para os professores, principalmente por sua prática pedagógica, que teve que mudar.

---

[37] Idade alterada para 15 anos, a contar de 03 de novembro de 2021 por conta da Resolução CEEd 362/2021.

Assim, sobre o questionamento efetivado, com base na abordagem de Conteúdos das questões e do Conteúdo das respostas, obtém-se o seguinte quadro:

Quadro 12- Sobre dificuldades e desafios da pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Dificuldades	De acesso, de manusear as novas tecnologias e ferramentas... (pelos estudantes)
Desafios	Da própria prática pedagógica que se fortaleceu, porque teve que mudar.

Fonte: Autora (2021)

Com base no conteúdo das respostas da gestora é possível observar que quando abrange as dificuldades a mesma refere-se aos estudantes em relação ao "acesso" e manuseio "as novas tecnologias e ferramentas". Quando se refere aos professores, aponta desafios o da "própria prática pedagógica" que "se fortaleceu, porque teve que mudar". É importante reiterar que essa dificuldade e esse desafio ainda são demarcados pela pouca vinda dos estudantes antes da pandemia que segundo ela "vinham, mas quando virou remoto" não puderam mais vir por um impedimento; um decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020, que estabeleceu esse impedimento a todas as escolas e estudantes do estado, como normativa estadual, com o intuito de evitar a propagação do Coronavírus.

Esta parte do enunciado, que foi "deixado de dizer" de forma explícita, como evoca Bardin (2016), também compõe o conteúdo de sua fala. Esse impedimento ao presencial gera, ainda mais à EJA, dificuldades "de acesso, de manusear as novas tecnologias e ferramentas*",* ou seja: não puderam ter acesso às aulas ou ainda, não poderiam acessá-las por conta de não saberem "manusear as novas tecnologias" e de não terem "as ferramentas". Essa fala de G1 de algum modo retoma a afirmação, já apontada no projeto dessa dissertação, anteriormente:

> As escolas estão fazendo uma busca ativa desses educandos que não têm expertise tecnológico, muitos não entendem as ferramentas do google, como o classroom, ou sabem utilizar essas tecnologias e recursos de modo pedagógico, já que isso nunca foi trabalhado antes, na escola. A maioria delas não têm laboratório de informática ou se o tem, comporta poucos alunos; a internet é de baixa qualidade, porque os equipamentos não comportam e há falta de recursos para o acesso às redes. Além disso, é preciso salientar que os professores não tiveram formação adequada para o

> trabalho não presencial com uso das TDICs. Essa reflexão feita, ainda de forma empírica, traduz a forma como se percebe a EJA nestes tempos difíceis. (SILVA, 2020, 73)

Esse dizer evidencia como estava sendo vivenciada a EJA em 2020 pelos estudantes e pelos professores, pois todos tiveram de se adaptar a esse modelo remoto de forma muito rápida, mesmo sem preparação ou condições de acesso ao ensino remoto.

Em sequência, ao ser questionada se estão ocorrendo mudanças na EJA, por conta da Resolução 343/2018 – CEED/RS e quais seriam estas, ela expõe que:

> *As mudanças que estão ocorrendo e pra nós ficou já bem ajustado foi mais a questão da idade que era o ponto dentro do parecer onde ainda nós não tínhamos esse alinhamento, foi o que mais nos chamou a atenção nas mudanças. Então a partir de 2019 foram feitas adequações para as idades e também fortalecendo as práticas pedagógicas, mudando, repensando, essa foi a preocupação maior enquanto parecer; maior de preocupação ali era a idade, porque os outros a gente já vem trabalhando.*

A gestora responde da CRE ao solicitado e afirma que as mudanças se referem “a questão da idade que era o ponto dentro do parecer”. Nesse enunciado, utilizou a expressão “o ponto”, referenciando a sua importância diante das prerrogativas do parecer. Com base nisso, passa-se a verificar que essa expressão é constituída, primeiramente, por um artigo definido “o”. Segundo Neves (2011, p. 391):

> O artigo definido precede o substantivo. Ele ocorre, em geral, em sintagmas em que estão contidas informações conhecidas tanto da falante como do ouvinte. O que determina sua presença, entretanto, é a interação do falante e o modo como ele quer comunicar uma determinada experiência.

Nessa situação, o artigo funciona como identificador fazendo a determinação ao leitor ou ouvinte, que sabem exatamente quem é ou o que é, que se fala, enuncia. Assim, por estar falando à pesquisadora, que pergunta sobre o parecer, G1 utiliza o “o” como um demonstrativo, ou seja, “o ponto”, passa a ser aquele ponto, que é conhecido por ambas e que precisou de alinhamento na gestão local da política pública, o que ocorreu em 2019, como informa a gestora.

Desse modo, definindo a situação do parecer que estaria determinando “a questão da idade” foram feitas “adequações” e o fortalecimento das “práticas pedagógicas”. As adequações em forma de “alinhamentos”, constituem discursos das

políticas públicas atuais[38], que como regramentos, são regulatórios (OLIVEIRA, 2010) atuando de forma hierárquica. Esse modo de intervenção das políticas regulatórias atuais, que também e especialmente agem nos agentes públicos, nos fazem lembrar dos dizeres de Althusser (1980, p. 22):

> [...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os Operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante.

Percebe-se que essa "voz do Estado" está presente na fala de G1 quando se refere ao "alinhamento" ou quando declara "foi o que mais nos chamou a atenção", mencionando "nos" no plural, mostrando que várias pessoas estão engajadas e atuantes nessa resolução e salientando o seu papel como agente pública, concursada e na função de gestora há 4 anos.

Do mesmo modo, ela salienta que "foram feitas adequações para as idades e também fortalecendo as práticas pedagógicas", apontando que políticas públicas estão sendo implementadas. Segundo Secchi (2013) a política pública consiste numa tentativa de intervenção para redução de um problema público, informando que se pode usar de várias formas para que um problema seja diminuído. Assim a gestora afirma que essas "adequações feitas" seriam uma forma de resolver "a questão das idades", que era "o ponto" como "preocupação maior enquanto parecer".

Deste modo, G1 enfatiza em seu dizer que por meio da Resolução, há "mudanças que estão ocorrendo", principalmente as que envolvem **"**a idade", pois sobre "os outros" aspectos, "a gente" ela e outros agentes, "já vem trabalhando". Desta forma, a gestora ressalta que a resolução está sendo implementada, como se apresenta, no quadro que segue:

[38] Como o parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020 que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

Quadro 13 - Sobre mudanças por conta da Resolução

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Existência de mudanças	Mudança na idade de ingresso na EJA (18 anos)

Fonte: Autora (2021)

Questionada sobre como ela está fazendo a gestão desse movimento com as escolas, a gestora 1 explica que:

> *Nós estamos trabalhando de uma maneira muito consciente, porque a EJA foi uma modalidade criada como uma alternativa de pouco tempo ela veio com uma possibilidade para ofertar durante algum período de tempo talvez cinco ou seis anos e acabou ficando muito mais, com isso era para ser uma medida principalmente de possibilidades para os alunos, para as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. Só que a gente acabou vendo que ela tomou um viés um pouquinho diferente, que era também daquele aluno que às vezes incomodava durante o dia e era posto na EJA, era uma prática das escolas, então a gente fez uma caminhada não só pensando na EJA, mas pensando no contexto todo da educação básica. A preocupação com o fazer pedagógico, avaliação diagnóstica, o número de aprovação/reprovação que levava muitas vezes eles a terem essa opção e a EJA não deve ser uma opção nesse olhar, deveria ser uma opção por ter um trabalho pedagógico diferenciado, por ter pessoas com necessidades e totalmente diferentes e com faixa etárias diferentes, então é esse trabalho que a gente vem fazendo com as nossas escolas em relação a manter a EJA, mas na proporção de mudanças de postura do professor que não seja apenas lugar onde eu lote um professor, porque falta, mas muito mais que isso, fortaleça esse trabalho pedagógico para que essa modalidade ainda exista, ou ainda venha uma outra, mas realmente que ela se faça valorosa e eficaz.*

Ao responder o questionamento, de início, a professora faz uma justificativa sobre o que vai problematizar. Por algum motivo, pensava que a EJA viria para atender a uma demanda de pouco tempo “talvez cinco ou seis anos”. Sobre esse modo de pensar que há uma previsibilidade temporal sobre ofertas de EJA, não se localiza respaldo legal ou normativo que o ratifique. Pelo contrário: há uma realidade histórica, desde o início do século XX, no Brasil, que reforça a existência de práticas educativas e políticas que contemplem a educação de pessoas jovens e adultas, inclusive no Rio Grande do Sul (SANT’ANNA e STRAMARE, 2020).

Nos últimos cinquenta anos, pós o advento da Lei 5692 (BRASIL, 1971) que institui o ensino supletivo, considerando nesse tempo os vinte e cinco anos, desde a implementação da atual LDBEN, que insere a EJA como modalidade da EB, o que se experiencia é uma proposição de escolarização de Ensino Fundamental e Médio que

tem expulsado, excluído muitos estudantes da escola regular, o que a cada dia tem aumentado, cada vez mais, o público que precisaria frequentar a EJA. No Rio Grande do Sul, os dados sobre o abandono de estudantes do Ensino Médio à escola, como exemplo, em 2020, são de 51,2% dos adultos não concluíram essa etapa educacional[39].

Esta reflexão se torna importante frente a fala inicial de G1, pois ela segue seu enunciado afirmando: “só que a gente acabou vendo que ela tomou um viés um pouquinho diferente, que era também daquele aluno que às vezes incomodava durante o dia e era posto na EJA, era uma prática das escolas”. Importante salientar que esse dizer é reforçado pela Resolução estadual, de forma crítica apontando que essa prática de enviar o aluno compulsoriamente para a Educação de Jovens e Adultos, por muitas vezes, priva o adolescente de poder “frequentar a Educação Básica fora da EJA”, conforme ressaltam Moll et all, na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) ao afirmarem:

> Outro importante aspecto nesse debate é o fato de que a realidade revela a privação de direito aos adolescentes de poderem frequentar a Educação Básica fora da EJA, através de uma cultura já estabelecida nas escolas diurnas de promoção do ingresso de adolescentes que completam 15 anos nessa modalidade. Esses estudantes, que ainda se encontram na faixa etária de escolarização obrigatória, são conduzidos, muitas vezes compulsoriamente, à oferta noturna. Tal prática conflitua com a definição de que a Educação de Jovens e Adultos se destina a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação obrigatória na idade própria. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.11).

Assim, pode manter-se a garantia do acesso e permanência dos adolescentes, jovens, adultos e idosos em turma sequencial diurna, como direito destes e retomando-se um processo histórico de luta e de garantias da própria EJA, conforme já apresentava a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 que, em seu artigo 15, enunciava a necessidade de: “III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo”.

A gestora também manifesta que a mudança deva ocorrer na organização da Educação Básica em seu “contexto todo” manifestando “preocupação com o fazer pedagógico, avaliação diagnóstica, o número de aprovação/reprovação” que conduzia

[39]https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio

os estudantes a EJA. Igualmente a gestora afirma que a “EJA “deveria ser uma opção por ter um trabalho pedagógico diferenciado”. Nesse movimento, se refere ao professor que não deve ser lotado na modalidade só para complementar a carga horária de um professor que falte e sim, atue como alguém que “fortaleça esse trabalho pedagógico para que essa modalidade ainda exista”.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos vai desenhando sua trajetória, destacando a importância dessa modalidade e que deve ser oferecida com qualidade e seriedade, respeitando as funções da EJA como reparadora, qualificadora e equalizadora, conforme reitera Brasil (2000).

Assim, produz-se o seguinte quadro, sobre o questionamento efetivado:

Quadro 14 - Sobre a gestão nas escolas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Gestão desse movimento (referente a Resolução 343/18)	Entendimento de que a EJA fosse temporária; Observação de prática de transferência de estudante do dia para a EJA; Necessidade de um olhar sobre a EB como um todo: o fazer pedagógico, avaliação diagnóstica, o número de aprovação/reprovação, que geravam opções sobre estar na EJA; Manutenção da EJA, mas mudando a postura do professor [...] como opção por ter um trabalho pedagógico diferenciado.

Fonte: Autora (2021)

Ao responder sobre que orientações a Secretaria de Educação tem repassado em relação à Resolução, ela esclarece que:

> *A orientação é justamente isso, a gente vem ao longo dos anos tendo no início do semestre um número muito grande de matrículas nas EJAs quarenta, cinquenta alunos e chega ao final do semestre com dois ou três, então esse é o grande desafio é entendermos porque a gente inicia e termina assim. Esse também é um trabalho que a SEDUC faz conosco e nós com as escolas, porque que a gente inicia com quarenta alunos e chega com dois e aí a gente tem algumas possibilidades que a gente estuda. O aluno só se matricula, porque ele conseguiu uma vaga de emprego e deve dizer que ele está estudando, isso é uma possibilidade de ele ter desistido. O aluno desiste porque ele não se encontra, porque as idades estavam muito diferentes e aquele lugar não agrega, o aluno desiste, porque a prática do professor não vai ao encontro, não é pensada a partir da realidade que ele tem, então esse é o grande desafio. Desafio que a SEDUC já nos fez, mas a nossa*

> *coordenadoria vem trabalhando 2 anos nisso, agora na pandemia a gente teve respostas muito positivas, porque a gente teve uma busca muito grande pelos alunos que nós tínhamos de uma maneira muito grandiosa e criativa das escolas. Foi aonde a escola sentiu mais a necessidade de ir até o encontro do aluno e ouvir e tentar pensar como resgatá-lo e isso foi muito grandioso em 2020. Pra mim 2020 ele vai ser projetos de discurso de tese e de defesa em todos os âmbitos da educação; tem muita coisa pra discutir e essa é uma delas e com dados, a gente tem dados muito importantes. E a própria situação nos fez como a EJA, vinha vindo ficava quatro, ficava cinco, nós discutimos, mas 2020 foi um ano de parar pra pensar e ver, porque que tu tens a EJA? Quem são os alunos que ficam? Como é que eles vêm ou eles podem vir até a escola? Então foi toda uma caminhada um repensar muito valioso. Muito cansativo demandou muito, mas foi muito produtivo.*

A fala de G1, mais uma vez evoca uma realidade por ela conhecida, a frente da EJA e nesse momento, ela afirma que a Secretaria parte dessa realidade, afirmando que “é um trabalho que a SEDUC faz conosco e nós com as escolas”, revelando novamente que G1 faz um trabalho, que lhe é conferido, “conforme estrutura de gestão constante na lei 14.984 (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p.06), com gestão administrativa geral na Secretaria em Porto Alegre, composta por departamentos e coordenações. A EJA está vinculada ao Departamento Pedagógico, sendo oriundas deste, as orientações.

Nesse contexto, fala sobre o alto número de alunos que iniciam e não concluem uma totalidade e levanta algumas hipóteses dos motivos referentes a sua saída. Sobre eles, afirma que o estudante “desiste porque ele não se encontra, porque as idades estavam muito diferentes e aquele lugar não agrega, o aluno desiste, porque a prática do professor não vai ao encontro, não é pensada a partir da realidade que ele tem, então esse é o grande desafio”, principalmente para a gestão.

Ela destaca que a Seduc faz desafios a respeito, informando que a “coordenadoria vem trabalhando há 2 anos nisso”, reforçando que esse trabalho de resgate dos alunos já estava sendo efetivado, mas a pandemia intensificou essa atividade, porém a gestora faz pouca referência direta a Resolução, mas é possível localizar aspectos que são importantes, estão presentes na mesma e que falam na voz da G1, pois é dever do poder público assegurar as condições para que os estabelecimentos de ensino produzam projetos pedagógicos que atendam as demandas dos jovens e adultos.

Em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases atual (BRASIL, 1996) prevê em seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seus sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar

sua proposta pedagógica", com autonomia para a produção e atualizações em seu projeto político pedagógico (PPP). Isso significa dizer que às escolas têm liberdades para a elaboração e execução de sua proposta.

G1 chama a atenção sobre a importância da obtenção de dados sobre a EJA, afirmando que em 2020 "projetos de discurso de tese e de defesa em todos os âmbitos da educação" irão produzi-los. Ressalta ainda, que a resolução e a pandemia produziram um efeito na rede para que produzisse "uma caminhada, um repensar muito valioso".

Com base nesses dizeres da gestora, obtém-se o quadro que segue:

Quadro 15 - Sobre orientações da Secretaria

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Orientações a Secretaria de Educação	Descobertas dos motivos das desistências e um trabalho de resgate desses alunos. Chama a atenção a importância da obtenção de dados. Repensando a EJA, como espaço reflexivo de formação.

Fonte: Autora (2021)

Abordando acerca do que pensa a respeito das prerrogativas desta Resolução e dessas mudanças, ela afirma que:

> *Eu, eu penso que elas estão muito coerentes e é uma parada de pensar quando veio esse parecer, principalmente, como eu falei pela questão da idade fez com que se retomasse toda a questão do que era a EJA, porque antes era a EJA e isso eu digo enquanto todos os lugares a EJA era um lugar onde o aluno que me incomoda a muito tempo ele vai pra EJA ele destoava, ele era um ponto de fuga, então esse parecer veio muito ao encontro de trabalharmos as questões pedagógicas prepararmos os professores pra ter a sua ação com metodologias voltadas para esse público, mas principalmente perceber quem é esse público pra fazer esse planejamento.*

A gestora ressalta que as prerrogativas da Resolução são "coerentes e é uma parada de pensar quando veio esse parecer" destacando a importância de pensar a EJA e a reflexão feita por conta dela.

Desse modo, ela afirma que a "questão da idade fez com que se retomasse toda a questão do que era a EJA", assim, a Educação de Jovens e Adultos se

estabelece reparando uma dívida social, que por conta de uma não oferta de política pública voltada a esses sujeitos, busca uma sociedade mais igualitária. Nesta perspectiva, o Parecer n° 11 (BRASIL, 2000) reflete e destaca as suas três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

De certa forma a gestora reafirma que a Educação de Jovens e Adultos, tem função reparadora, precisa se constituir "no direito a uma escola de qualidade, mas também no reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" e não ser apenas "um ponto de fuga" qualquer.

A G1 afirma que "veio muito ao encontro de trabalharmos as questões pedagógicas, prepararmos os professores para ter a sua ação com metodologias voltadas para esse público". Esse dizer de G1 vai ao encontro proposto pela Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que em seu artigo 10º, parágrafo 3º afirma: "As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o parágrafo 3º do artigo 62 da LDBEN" para que desse modo, também, o professor possa aperfeiçoar o seu conhecimento e aprimorar a sua metodologia.

Assim, produz-se o seguinte quadro, sobre o questionamento efetivado:

Quadro 16 - Prerrogativas da Resolução e mudanças

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Prerrogativas desta Resolução e dessas mudanças	Pensar a EJA trabalhar com questões pedagógicas e ações com metodologias voltadas para esse público.

Fonte: Autora (2021)

Isso significa que o parecer provocou reflexão profunda sobre a EJA, gerando um olhar da gestora da CRE sobre uma política de formação, expressa em "preparamos os professores".

Ao ser questionada a respeito de quais mudanças têm sido mais difíceis de serem conduzidas e o porquê, assim se manifestou a gestora:

> *As mudanças mais difíceis tem sido essas: de que forma a gente mantêm os alunos, no momento que eles têm o interesse no início do semestre e o porquê que eles não terminam, isso nós já vínhamos discutindo e pensando agora é mais valioso; porque essas são as maiores dificuldades eu entender porque esse aluno começa e ter todas as possibilidades e porquê que ele não termina e também pensando do outro lado justo é porque que eu vou ofertar uma modalidade aonde tem tantas possibilidades e assim mesmo eu não consigo ter aqueles alunos, que hoje tem o ENCCEJA, tem núcleos onde a gente só faz provas, então a EJA tem que ser algo diferente que o mantenha e seja valoroso, porque por si só ela vai perder o sentido dela e é esse resgate que a gente faz para que a gente ainda possa manter, porque como eu disse ela veio num determinado tempo como uma alternativa, não como uma situação de se manter a vida toda, se manteve vamos ver o que precisamos fazer para que ela se mantenha com qualidade e verdadeira, porque ter só por ter, não tem valor.*

A gestora mais uma vez mostra a sua preocupação de buscar manter os alunos frequentando a EJA e ressalta uma inquietação antiga, como ela já afirmou anteriormente, em outras respostas.

Ela reitera preocupação com a evasão e formula hipóteses sobre essa saída, como já o fizera, anteriormente, em outro questionamento. Segundo ela, “o aluno desiste porque ele não se encontra, porque as idades estavam muito diferentes e aquele lugar não agrega, o aluno desiste, porque a prática do professor não vai ao encontro, não é pensada a partir da realidade que ele tem, então esse é o grande desafio.”

Para sanar esse questionamento que inquieta a gestora o recenseamento do público da EJA se faz necessário[40] e o levantamento dos motivos do abando a EJA, também podem ajudar a entender esse público e a buscar políticas públicas adequadas a esses alunos. Os levantamentos são importantes ferramentas de gestão e que podem auxiliar dando visibilidade ao problema público, a fim de trazer para a escola, tanto os estudantes evadidos quanto aqueles que ainda não vieram e constituem a “demanda potencial de EJA” conforme refletem os estudos de Alves, Comerlato e Sant’ Anna (2020).

Assim como a ressalta Moll et all, na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) quando afirma:

> Igualmente, o poder público deve divulgar extensivamente esse recenciamento, com o interesse de comunicar a existência da EJA, aos que ainda não a conhecem, e também aumentar a demanda de procura desses jovens, adultos e idosos por essa modalidade. Outro importante aspecto nesse debate é o fato de que a realidade revela a privação de direito aos

[40] Reafirmando o que consta no Artigo 5º. Da LDBEN.

> adolescentes de poderem frequentar a Educação Básica fora da EJA, através de uma cultura já estabelecida nas escolas diurnas de promoção do ingresso de adolescentes que completam 15 anos nessa modalidade. Esses estudantes, que ainda se encontram na faixa etária de escolarização obrigatória, são conduzidos, muitas vezes compulsoriamente, à oferta noturna. Tal prática conflito-a com a definição de que a Educação de Jovens e Adultos se destina a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação obrigatória na idade própria. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.11).

Nessa perspectiva, deve haver maior divulgação a respeito da Educação de Jovens e Adultos para que as pessoas interessadas possam buscar por essa modalidade e assim conseguir concluir os estudos.

G1 reitera que a "EJA tem que ser algo diferente que mantenha e seja valoroso [...] é esse resgate que a gente faz para que a gente ainda possa manter". Ela reafirma que para dar continuidade a EJA é preciso que: "que ela se mantenha com qualidade e verdadeira, porque ter só por ter, não tem valor." Esse dizer da professora faz lembrar da Lei de Diretrizes e Bases atual (BRASIL, 1996) que a aborda em seus artigos, do 1º ao 5º, tratando-a, enquanto direito, na Educação Básica. Todavia, em sua seção V, é ainda mais específica em relação à EJA, ao enunciar:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Diante destas prerrogativas, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que possui uma estrutura diferenciada da Educação Básica com o propósito de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade e características de proposta pedagógica flexível à realidade discente. De algum modo, as falas da G1, em outro questionamento, sobre o fato de a EJA ser "valorosa e manter uma qualidade" pensando também no resgate dos alunos e em mantê-los como alunos nessa modalidade, reforçam sentidos já afirmados nessa legislação.

Com base nesses dizeres obtém-se o quadro que segue:

Quadro 17 - Mudanças e as dificuldades em conduzi-las

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Mudanças mais difíceis	Dificuldades de manter os alunos frequentando a EJA e o entendimento a evasão; Manutenção da EJA com qualidade e verdadeira, porque é diferente e valorosa.

Fonte: Autora (2021)

Indagada como ficam os estudantes que já frequentam a EJA e como será o novo ingresso em 2021. A gestora revela:

> *Em 2020 a gente já começou a trabalhar com essa situação de EJA, porque todos os alunos das EJAs foram procurados inclusive na casa dos que não podiam, quem trabalhava, ou seja, desde 2020 com a pandemia já houve um trabalho individual de cada aluno de entender a sua necessidade e dificuldade pra aproximá-lo da escola, que ainda podia ser para aquele aluno que tivesse possibilidade de conhecer as ferramentas e trabalhar pela plataforma. Ofertar toda a preparação para ele usar a plataforma, outros iam até a escola para buscar o material que era digitalizado, não era dificuldade em fazer e outros ainda tendo esse atendimento individual para ajudá-lo nas suas dificuldades, porque normalmente o aluno da EJA ele tem muitas lacunas então o ano de 2020 foi muito trabalhado. Como vai ser o de 2021 muito melhor, porque nós já temos esse preparo, a secretaria de educação proporcionou de 3 a 15 de janeiro a inscrição nas EJAs nas modalidades de Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o Médio e tivemos as inscrições agora, com os resultados das inscrições a gente começa a organizar o nosso planejamento e a necessidade de ter a turma, nós não temos ainda essa resposta. Que as inscrições são geradas e depois gera um relatório e ainda agora em março tem o período que as pessoas vão até as escolas, mas estamos organizados para trabalhar retorno as atividades escolares num modelo híbrido entendendo que o hibrido poderá ter o presencial e o remoto. O remoto com atividade síncrona e assíncrona, eles estão bem-organizados a gestão e os próprios alunos que já eram nossos no sentido da rede nesse trabalho.*

A gestora relata como foi o ano que passou “desde 2020 com a pandemia, já que houve um trabalho individual com cada aluno” no sentido “de entender a sua necessidade e dificuldade pra aproximá-lo da escola”. Pode-se perceber nessa fala que houve uma busca ativa desses alunos para permanecerem na EJA, pois “estávamos em contexto de pandemia”, como relata a G1.

A legislação reafirma também que, ao Poder Público cabe efetivar “a busca ativa dos jovens, adultos e idosos” conforme texto da Resolução 343/2018, que em seu artigo 11, demanda ao poder público.

Em continuidade, ela afirma que o ano de 2021 será “muito melhor, porque nós já temos esse preparo”, referindo-se a pandemia e a caminhada que foi feita para que houvesse o resgate e permanência desses alunos nessa modalidade. Intensifica a sua afirmação, pois já passaram por uma longa caminhada e busca desses alunos, mas ela não se refere aos jovens de 15 a 17 anos, pois esses não terão mais atendimento na EJA Estadual na 11º CRE como relata a gestora na questão a seguir.

Assim, produz-se o seguinte quadro, sobre o questionamento efetivado:

Quadro 18 - Frequência e o novo ingresso

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Situação dos estudantes que já frequentam a EJA	Houve um trabalho individualizado para entender a necessidade e dificuldade para aproximá-lo da escola;
O novo ingresso em 2021	Estimativa de que seja melhor, porque já possuem esse preparo (referindo-se a pandemia)

Fonte: Autora (2021)

Questionada sobre como os novos ingressantes, com idades entre 15 e 17 anos ficarão e que propostas estão sendo orientadas visando a permanência deles nas escolas, ela explica que:

> *Esses dos 15 anos seria para EJA diurna, nós não temos, o Estado não tem, a nossa região a 11º CRE que abrange 25 municípios, nós não temos nenhuma EJA diurna, então nós não temos alunos menores de 18 anos matriculados na EJA.*

Ao que parece no dizer da gestora da CRE há um silenciamento, uma negação, sobre as juventudes, mesmo quando a G1 está falando sobre os jovens. Embora, muitas vezes se fale nos jovens como protagonistas, na escola esse protagonismo parece ser um problema do tipo: ‘esse público não é nosso’. Essa fala nos faz refletir: qual é o lugar dos jovens na escola que oferta EJA? Essa é uma das reflexões feita por Silva 2021 na obra na EJA tem J.

A fala de G1 ao afirmar os 15 anos na EJA diurna retoma o que está dito na Resolução 343/18, no seu Artigo 1º, parágrafo 6º, ao sugerir que:

> Em caráter excepcional, para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos mantem-se a possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.2).

Ela afirma o que deveria estar acontecendo com esses alunos, ao qual já se encontram em distorção idade/ano e essa EJA diurna deveria proporcionar uma metodologia diferenciada, assim como prevê a Resolução 343, no seu Artigo 4º:

> Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.3).

Como é possível observar Resolução 343/18 também prevê projetos pedagógicos complementares para os adolescentes em situação de defasagem idade/ano.

Ela também ressalta que não há oferta diurna de EJA, mas a Resolução, demanda a política pública, infere que há uma demanda de alunos para essa modalidade que precisam frequentar a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Secchi (2013) a política pública consiste numa tentativa de intervenção para redução de um problema público. O autor informa que se pode usar de várias formas para que um problema seja diminuído. Nesse caso, a EJA diurna ampararia esses alunos e minimizaria esse problema público.

Com base nos dizeres da professora obtém-se o quadro que segue:

Quadro 19 - A situação e orientações para permanência dos ingressantes (15 e 17 anos)

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Situação dos novos ingressantes, com idades entre 15 e 17 anos ficarão	Oferta de EJA diurna
Propostas que estão sendo orientadas visando a permanência deles nas escolas	EJA diurna, não temos, então não temos alunos menores de 18 anos matriculados na EJA.

Fonte: Autora (2021)

Ao responder acerca de que políticas estão sendo implementadas para atender os jovens, adultos e idosos, a partir da Resolução, ela afirma que:

> *Todas as políticas, todas que estão dentro da Resolução elas estão sendo contempladas, como nós não temos EJA diurna, nós atendemos esses alunos, eles podem frequentar, porque nós temos Médio, temos outras possibilidades de modalidades, tá, mas dentro da nossa rede nos municípios em que nós não temos a diurno que vai atender os de 15 anos, nós temos nos municípios, então a gente não vê como problema, para ter criado uma alternativa de solução, porque ainda não é problema essa situação.*

Mesmo diante de dados preocupantes, como os apontados na figura 6, sobre o abandono escolar e nas figuras 9, 10 e 11, dessa dissertação, que apontam a distorção idade-série dos municípios nas páginas 74, 80 e 81, respectivamente, ainda não se tornou o foco a ser minimizado, e nem todos os municípios têm EJA diurna para atender esses alunos. Em alguns municípios há programas criados para acelerar o aprendizado dos estudantes nessa condição; alguns; através de estudos direcionados ou turmas especiais. Nesse caso, percebe-se o desejo de pôr em prática essa política pública, que visa a distorção idade/série.

Assim, de acordo com a Resolução, o poder público, juntamente com as instituições de ensino devem pensar estratégias exequíveis para resolver a distorção idade-série que ocorre com os adolescentes.

A gestora, ainda, chama atenção para promoção de adequações aos jovens que estão em distorção idade-série, desse modo assegura a Resolução no artigo 3º, “É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógicas adequadas a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno”, desenvolvendo um currículo que promova um aprendizado significativo, propiciando que professores e estudantes sejam co-autores das atividades havendo uma troca mútua entre docente e discente, por meio de um currículo que disponha dos saberes escolares, mas também as experiências socioculturais e os interesses próprios da adolescência. Essas demandas não estão sendo atendidas pelo Estado.

Assim, produz-se o seguinte quadro, sobre o questionamento efetivado:

Quadro 20 - Políticas implementadas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Políticas implementadas para atender os jovens, adultos e idosos	Os municípios em que a 11º atua não ofertam EJA diurna.

Fonte: Autora (2021)

Questionada se tem algum tipo de auxílio, apoio técnico-pedagógico ou financeiro para a implementação das prerrogativas da Resolução junto às escolas, ela explica que:

> *Nós temos todo, o recurso financeiro que nós temos é o dá própria escola que ele é pouco, mas fora a isso toda a forma de auxílio pedagógica, quanto a possibilidade de material que sejam o celular, foram distribuídos celulares, estão vindo os chromebooks, enfim, ferramentas, recursos técnicos, pedagógicos todos desde a escola, do próprio professor da parte pedagógica, inclusive orientador educacional, tudo que a escola pode ofertar no âmbito do contexto escolar eles tem.*

A gestora afirma que “o recurso financeiro que nós temos é o da própria escola que ele é pouco”, ela não diz de quanto é, mas afirma que tem tudo, porém os recursos financeiros são poucos.

Com base nesses dizeres obtém-se o quadro que segue:

Quadro 21 - Existência de auxílio, apoio técnico-pedagógico ou financeiro

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Existência de auxílio, apoio técnico-pedagógico ou financeiro para a implementação das prerrogativas da Resolução junto às escolas.	Há, mas o recurso financeiro é pouco. Não há informação sobre o valor do recurso.

Fonte: Autora (2021)

Indagada a respeito se algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvida pelas escolas e o que mudará, a gestora revela:

> *Sim, isso já foi uma iniciativa, já é uma iniciativa do Estado sempre estar pensando as práticas pedagógicas justamente pelo fato de se entender que nós iniciamos com um número grande e por algum motivo não terminamos com eles, então desde 2019 ela já vem em foco de estudo no primeiro momento, voltando sempre pra prática pedagógica das escolas e ai eu posso te dar um exemplo de um trabalho muito interessante que a gente percebeu o quanto o olhar pedagógico, o fazer pedagógico da EJA deve ser diferente.*

> *A gente teve a experiencia em 2019 de uma parceria com o IF na escola Albatroz que é ao lado do IF que eles têm uma panificadora. Então, 2 vezes na semana ou 1 vez os alunos da EJA iam até a panificadora além de todo o trabalho voltado para química e tudo mais dentro dos componentes eles iam lá aprender a fazer o pão, inclusive até tirar um sustento, então além de estar oferecendo práticas pedagógicas de conhecimento eles poderiam aproveitar até para o seu próprio sustento ter uma parte técnica e profissional. Foi uma das experiências que fez a gente pensar que fazer parceria com essas instituições nos traz a permanência e a vontade do aluno de ficar ali, foi muito legal, uma experiência muito boa. Isso é uma coisa que brilha os olhos e nós da coordenadoria, fomos pra conhecer. Percebemos que ninguém perde essas aulas. Então, isso faz com que a gente pense o que faz a diferença, porque a gente tem que reconhecer a onde a gente está fazendo bem e em que a gente tem que melhorar, pois ofertar por ofertar não é uma coisa que mantém. O que mantém é a qualidade do que tu ofertas, mesmo que se tenha dificuldades. E nós tínhamos em Rolante pronta, uma parceria, mas com a pandemia e como o IF ele realmente suspendeu, houve essa dificuldade. Essa foi a iniciativa da 11º CRE começar as parcerias com excelentes resultados.*

A gestora relata que é uma iniciativa do Estado sempre estar pensando as práticas pedagógicas conjuntas. Ela afirma que estas práticas pedagógicas estão sendo pensadas há algum tempo. Traz exemplo sobre parceria em 2019, com o IF, que foi profícua, na formação “técnica-profissional” reduzindo a desistência dos estudantes. Importante ressaltar que a Resolução (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.10). determina, em sua justificativa, que: “a Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma regulamentada”.

Como se percebe, a articulação de parceria na oferta integrada de educação ou qualificação profissional, que é apontada na LDBEN, têm destaque na Resolução. Desta forma, como ressalta a gestora, há essa preocupação do Estado em pensar práticas pedagógicas e em parcerias para tentar reduzir a evasão na EJA. Porém, essas parcerias deveriam ser ampliadas para contemplar mais escolas que possuem a Educação de Jovens e Adultos e, no seu entendimento, se elas tiverem vinculação com a Educação Profissional[41], serão mais significativas para esse público.

Assim, produz-se o seguinte quadro, sobre o questionamento efetivado:

[41] Embora a Educação Profissional também constitua meta do Plano Estadual de Educação, ainda há oferta incipiente de PROEJA nos Institutos Federais de Educação Tecnológica no Rio Grande do Sul.

Quadro 22 - Orientações que estão sendo implementadas nas escolas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Mudanças em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvidas pelas escolas	Parcerias no âmbito da formação profissional integrada

Fonte: Autora (2021)

Ao responder sobre a previsão no artigo 4, de que o PPP a ser elaborado para a implantação da Resolução 343/2018 tenha como referência o Programa Trajetórias Criativas e visando saber quais as orientações estão sendo encaminhadas a gestão escolar quanto a elaboração dos PPP para atender as especificidades de tal oferta, G1 explica:

> *Sim, porque tudo que eu te falei até agora justamente chegaram ao encontro de ter algo diferente na sua prática pedagógica para que a gente tenha um "up" nessa questão. Então, dentro da nossa coordenadoria e acredito que nas outras, mas não vou falar, porque tu estas perguntando de onde eu trabalho, eu posso te dizer que sim, é justamente buscar dentro do PPP que é onde a gente desenvolve todo o projeto político pedagógico da escola que tenha o encontro do olhar para a EJA. Então já estamos trabalhando desde 2019 nessa perspectiva, aí falando especificamente das trajetórias criativas é falar isso que eu estou te dizendo é quais alternativas que nós colocaríamos para termos sucesso, termos o nosso aluno engajado e gostando do que está, para que continue tendo a modalidade de uma maneira efetiva. Assim, desde as orientações da mantenedora a gente já tem também desde 2019 numa necessidade da própria gestão que percebeu isso a gestão tanto coordenadoria quanto os trabalhos com os diretores, professores e supervisores é ter esse olhar no que há de diferente.*

A gestora afirma já estar trabalhando desde 2019 nessa perspectiva, mas não traz informações específicas sobre as trajetórias criativas. Ela ressalta que já estão trabalhando com as trajetórias, mas a definição do projeto precisa ir além para que o aluno se sinta "engajado e gostando do que está" lhe sendo ofertado.

Trajetórias Criativas é uma proposta de projeto. São estratégias que objetivam organizar ações educativas abertas, adaptáveis, contemporâneas, tendo em vista a superação de entraves que impedem a regularidade da sequência escolar de jovens de 15 a 17 anos. Iniciativas como essas auxiliam no desenvolvimento do aluno e reforçam o gosto pelos estudos. A participação é por livre adesão dos parceiros a proposta de trabalho. Segundo MEC (2014, p. 8) os parceiros são corresponsáveis

pela iniciativa, isto é, “implicado em produzi-las mediante relações colaborativas e cooperativas, desde o planejamento até a avaliação parcial ou final dos processos e resultados.”, que pode ser aplicada em qualquer região do país respeitando as características locais. A Resolução 343/18, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, ressalta: “As mantenedoras públicas deverão prover de forma regionalizada, de acordo com as características e demandas locais, em escolas credenciadas, como parte da oferta regular, Projetos Político-Pedagógicos específicos”.

Assim, para atender o público do projeto oferecido pelo MEC[42], para oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio que trabalha com propostas educacionais abertas, criativas e inovadoras com jovens. O objetivo do projeto é o de organizar ações educativas abertas, adaptáveis, contemporâneas, tendo em vista a superação de entraves que impedem a regularidade da sequência escolar de jovens de 15 a 17 anos. Iniciativas como essas auxiliam no desenvolvimento do aluno e reforçam o gosto pelos estudos, conforme o texto aponta:

> Temos a expectativa de que os professores dos jovens estudantes retidos no Ensino Fundamental sejam instigados pela presente proposta, e decidam testá-la e avaliá-la como prática aberta a ser compartilhada na escola, na rede escolar e a partir das mesmas. As sugestões de atividades aqui apresentadas têm caráter ilustrativo, ou inspirador, podendo ser livremente utilizadas. Elas enfatizam a organização e a vivência de um ambiente pedagógico revitalizado, capaz de favorecer a realização de atividades que propõem desenvolver a AUTORIA, a CRIAÇÃO, o PROTAGONISMO e a AUTONOMIA. (MEC, 2014, p.01)

Desse modo, as mantenedoras públicas devem oferecer possibilidades para que as instituições de ensino desenvolvam Projetos Político-Pedagógicos adequados às realidades conforme características da região, assim como é mencionado no artigo 4º da Resolução 343/18, levando em conta jovens em situação de vulnerabilidade social, os trabalhadores, os itinerantes e as pessoas com deficiência.

Com base nesses dizeres obtém-se o quadro que segue:

[42] http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoes

Quadro 23 - Orientações frente ao PPP

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Orientações encaminhadas a gestão escolar quanto a elaboração dos PPP para atender as especificidades de tal oferta.	Trabalho em projetos de colaboração e trajetórias criativas

Fonte: Autora (2021)

Questionada acerca de como ficará a EJA com essas medidas, ela afirma:

> *Eu acho que só tende a melhorar, se nós tivermos pensamentos em todos os sentidos de melhora na oferta e quando eu digo melhora na oferta é os profissionais com olhar diferenciado para esta modalidade, nós ouvindo, percebendo quem são as pessoas que chegam até nós buscando a EJA eu só tenho a acreditar que ela será uma modalidade de consistência e de permanência, porque se isso não mudar a gente não consegue ter um trabalho diferenciado é momento de repensarmos tudo isso e este é o momento.*

A gestora enfatiza que para o bom andamento da EJA devem-se ter "profissionais com olhar diferenciados para esta modalidade". Esse dizer impulsiona a se pensar na preocupação com a formação desse profissional. A Resolução em seu artigo 10º, parágrafo 3º, afirma:

> As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN.

G1 também evidencia que "será uma modalidade de consistência e de permanência", com as mudanças, ressaltando que se essas medidas forem tomadas e a Resolução forem postas em prática, a Educação de Jovens e Adultos se tornará consciente e permanente, afirmando a importância de que essa normativa possa ser posta em prática na integra.

Assim, produz-se o seguinte quadro:

Quadro 24 - Situação da EJA com as medidas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Situação da EJA frente as medidas	Profissionais com olhar diferenciado para esta modalidade Modalidade de consistência e de permanência

Fonte: Autora (2021)

Questionada acerca de que por conta dos artigos 1º, § 7ºe art. 5º, § 2º, de forma a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA, a partir da Resolução, ela declara que:

> *Primeiro que a UERGS, hoje nós temos o nosso coordenador que chegou em 2019 ele era coordenador da UERGS do curso de Pedagogia em Santa Cruz. Então acredito que a UERGS tem muito a contribuir com profissionais que possam trabalhar com os nossos colegas professores com a sua bagagem de conhecimento, de experiências para agregar eu acredito que as parcerias em termo de formação, de resultados, inclusive construção também desse levantamento de dados e de discussão de perspectivas eu acho excelente a gente já trabalha com a UERGS com os cursos técnicos com o professor de Porto Alegre que é da UERGS professor João Alvarez Peixoto que veio a contribuir, a UERGS veio a contribuir com isso. Então, a gente acredita que se nós tivermos colegas com habilidades, competências, para trazer essas novas metodologias esse outro olhar também da parte socioemocional esse aluno da EJA que muitas vezes é aluno que já tem uma família. Eu acho que só vem a contribuir nas parcerias, em formação, em busca de dados e resultados, dados pra análise com possibilidades... eu acho que seria uma grande parceria.*

A Gestora afirma que há necessidades de “parcerias em termos de formação”. Para tanto, ressalta que Coordenador da CRE é do quadro de professores da UERGS e que houve outras parceiras. Ela específica demandas sobre novas metodologias, formação e a busca de dados e resultados. Sobre formação, Pimenta (1999, p. 15) alerta:

> Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Como G1, a autora Pimenta defende a importância de pensar e repensar a formação do professor como um quesito, uma necessidade essencial.

A gestora também afirma a importância do “levantamento de dados e de discussão de perspectivas”. Torna-se importante nesse momento ressaltar o artigo 11 da Resolução, que afirma: “Cabe ao Poder Público, no âmbito de suas competências, proceder anualmente o recenseamento”, dando publicidade ao mesmo, a fim de trazer para a escola a “demanda potencial de EJA”, conforme refletem os estudos de Alves, Comerlato e Sant’ Anna (2020). Os autores chamam a atenção de que há uma demanda de EJA ocultada pelas estatísticas e que cabe ao poder público, de acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º e inciso I da LDBEN, que diz: “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica”.

Desse modo, G1 ressalta a importância da parceria para realizar esse trabalho, tão importante, e também, da necessidade de haver discussões e debates sobre a modalidade, para que haja melhorias na EJA.

Com base nesses dizeres obtém-se o quadro que segue:

Quadro 25 - De que forma a UERGS colaborará para o aprimoramento das estratégias

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
De que forma a UERGS colaborará para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA	Parcerias em termo de formação Levantamento de dados e de discussão de perspectivas Demanda sobre novas metodologias, formação e a busca de dados e resultados

Fonte: Autora (2021)

Sendo assim, passa-se a analisar as falas dos demais gestores das escolas e, posteriormente, os professores.

6.1.2. Percepções das Gestoras das Escolas

As entrevistas com as gestoras ocorreram no final do mês de janeiro e em março de 2021, por conta da aprovação da proposta junto a Plataforma Brasil. Em fevereiro, as professoras estavam em férias coletivas.

A entrevista com G1 aconteceu pelo Google Meet. O encontro com G2, G3 e G4 foram presenciais, nas escolas onde trabalham em dias e horários agendados. Esse momento foi bem tranquilo, já que as professoras estavam na escola cumprindo carga horária e sem atendimento presencial aos estudantes. Todas as normas de protocolo de distanciamento social daquele período foram efetivadas: distância de 2 metros, uso de máscara e álcool em gel.

As primeiras cinco perguntas envolveram questionamentos sobre a oferta da EJA na pandemia e por de certo modo repetirem aspectos envolvendo narrativas sobre o que tentaram fazer e sobre os efeitos do afastamento social, elas serão analisadas de forma mais breve. Elas podem trazer subsídios frente ao questionamento envolvendo a reflexão sobre como a UERGS pode contribuir com a EJA, ou ainda, apresentar demandas formativas importantes.

Em entrevista, destaca-se que as três gestoras das escolas, G2, G3 e G4 têm idades entre 45 a 51 anos de idade, possuem Licenciatura em áreas distintas (G2- Pedagogia, G3- Letras, G4- Educação Física), durante a graduação não tiveram disciplinas voltadas para a EJA. São pós-graduadas em Supervisão ou Gestão escolar; as três têm carga horária de 20 horas dedicadas para a EJA; são concursadas. G2- informa que não participou de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos, os cursos e palestras que tiveram foram todos voltados para a tecnologia na educação, já, G3 e G4, participaram de curso recente voltado para Educação de Jovens e Adultos. G3 reitera que nas reuniões da 11ª CRE a diretora participava e passava os assuntos mais relevantes para cada setor; enquanto G2 e G4 afirmam que as reuniões, foram muitas, mas voltadas para a pandemia.

Ao serem questionadas sobre como está a EJA em sua escola nesses tempos de pandemia, assim se manifestaram as gestoras:

> *G2-Olha, pra eles foi muito difícil, assim oh, por questões: uns não tinham celular, outro tinha celular, mas não tinha acesso a internet suficiente pra entrar no Classroom, assistir o Meet, por exemplo. O governo deu, internet, que é fraquíssima e não dá acesso ao Meet, agora. A internet é tão fraca que tu não consegue acessar um Meet. Nós tivemos que fazer um projeto, por*

> *exemplo, agora nesse semestre, que foi de setembro, outubro em novembro. Nosso Classroom foi atualizado e aí nós começamos a dar aula mesmo, mas aí pra gente não perder esse tempo sem nada e tal, a gente fez um projeto multidisciplinar, interdisciplinar, que foi excelente, muito bom, que o título era: Da janela da EJA eu vejo o mundo. Aí se tratou do feminicídio, a pandemia em si, o feminismo e as tecnologias em si que surgiam, assim, de paraquedas pra eles. Puderam fazer poema, redação, mas pra eles é muito, muito difícil, por exemplo: esse semestre não tivemos matrículas novas, mas esse semestre de uma turma de 20 e poucos que é os que passaram, a gente montou turma dos que passaram e dos que ficaram, que não fizeram por mil e um motivos e aí, dos que passaram, a grande maioria fez, mas aqueles que já tinham dificuldade, eles continuaram sem fazer.*
>
> *G3-Bem complicado, porque a EJA eles são alunos que têm dificuldades, aí, eles precisam sempre do auxílio dos professores. Semestre passado a gente até teve uma turma que se formou com bastante alunos e nesse semestre, diminuiu bastante o número de alunos.*
>
> *G4- Achei bom, assim a gente foi atrás deles né? Tentamos resgatar, eles tinham dificuldade de acessar o Classroom. Alguns tinham dificuldade, mas nós tivemos duas turmas de T9 formadas, duas turmas de T8 formadas, duas de T7.*

As gestoras responderam ao que lhes foi solicitado, demonstrando conhecer a modalidade EJA. Relatam que os alunos na EJA, durante a pandemia, tiveram dificuldades de acessar as mídias, por falta de recursos financeiros ou por não saber utilizar as tecnologias. De algum modo, essas falas demonstram as desigualdades sociais às quais estão submetidos os estudantes da EJA. Esses dizeres, conforme afirmado anteriormente, nos fazem lembrar de Silva (2020, p. 69) ao afirmar que:

> Nesses tempos de pandemia que provocam o afastamento social, os estudantes da EJA são os que estão sendo mais afetados, muitos não têm acesso a um computador, outros, só têm um dispositivo móvel que mal tem acesso à internet, em alguns casos os aparelhos estão com a tela quebrada e não tem como ler e responder por ali. Há situações que esses alunos também têm que dividir esse aparelho com seus filhos, que também estão tendo aulas remotas.

Essas narrativas que demonstram como estava sendo vivenciada a EJA pelos estudantes, denunciam que em muitos casos eles acabavam não conseguindo realizar as atividades, o que acabou demandando às escolas a efetivarem uma “busca ativa”, como ressalta G4, ao informar que foram atrás para tentar “resgatar os alunos que tinham dificuldade de acesso”.

Com base nesses dizeres obtém-se as primeiras unidades de registro advindas dos conteúdos da entrevista, categorizando-as como Conteúdo das questões e

Conteúdo das respostas, considerando as abordagens das gestoras, conforme quadro que segue:

Quadro 26 - EJA na pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
EJA na pandemia	G2- Falta de condições financeira e tecnológica dos estudantes para acessar as aulas online. Prática positiva de projeto indisciplinar com temas da realidade cotidiana.
	G3- Estudantes necessitando de auxílio pedagógico.
	G4- Busca ativa com os alunos, foi realizada. Dificuldade de acesso às aulas/atividades por parte dos alunos.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas a respeito de que atividades vêm desenvolvendo, as gestoras revelaram:

> *G2- Como eles tinham muita dificuldade eu combinei com os professores de dar atividades de 15 em 15 dias, numa semana atividade ou o Meet, explicando o conteúdo. Pra quem não tivesse acesso aquele horário ela tinha que ser gravada e ficar no Classroom, aí, ele ia poder assistir na próxima, ia poder pegar a atividade, fazer atividade e na outra, o Meet de novo e uma explicação. Os professores explicavam, às vezes, o conteúdo, mandavam também um vídeo explicativo; se pegava no Youtube que tem muita coisa que é boa, tem porcaria também, mas tem muita coisa boa, então, pra quem tava afim de aprender, era cem por cento válido, eu, considerei, pelo menos.*
>
> *G3- A orientadora, ela tá sempre em contato com eles, sempre ligando, sempre incentivando eles para retornarem, para fazer as atividades. A gente tenta auxiliá-los nas dúvidas, a gente ajuda no e-mail do educar, criação de senha e no começo, a gente fazia Meet com eles pra tentar motivar.*
>
> *G4- Olha, nós tínhamos um olhar diferenciado pro EJA. Nós conversávamos, porque nós somos uma equipe, nós falávamos nas Web´s, nas reuniões com os professores, nós falávamos pra ter um olhar mais diferenciado pra o conteúdo não ser tão aprofundado; ser uma coisa mais básica, mais acessível, até pra não desestimular o aluno.*

Na voz de G2 que apresenta os caminhos percorridos para acessar e manter os estudantes, aparecem as combinações que fez com os professores da escola, visando efetivar um planejamento flexível, considerando as necessidades dos

estudantes com “atividades de 15 em 15 dias”, “com Meet explicativo e gravados”, disponível no classroom para os alunos terem acesso, demostrando ter preocupação com esses estudantes, na forma como ela orientava os professores. Ela também faz uma interlocução com o YouTube, no sentido de alertar os docentes que alguns vídeos na plataforma são bons e outros, nem tanto, como salientado pela gestora.

Na fala de G3, fornece informações sobre a importância da manutenção do contato com os estudantes, que é realizado pela orientadora, trabalhando de forma articulada, retomando a ideia da busca ativa. Também informa sobre as atividades, os auxílios e os Meet´s como uma forma de contato virtual.

O enunciado de G4 comunica que ela mantinha o contato com os professores e com a equipe através da rede, solicitando um olhar mais diferenciado para o conteúdo, de modo que este fosse mais básico para não desestimular os alunos.

Importante salientar dessas falas uma atenção a manutenção do contato com os estudantes, mas também com e entre os professores.

Quadro 27 - Atividades desenvolvidas durante a pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Atividades desenvolvidas na EJA	G2- Combinações aos professores de um currículo flexível com os estudantes e preocupação com os estudantes.
	G3- Busca ativa e auxílio aos estudantes.
	G4- Contato mantido com professores e equipe e conteúdos com olhar diferenciado.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas sobre que desafios e dificuldades vêm encontrando, elas explicam que:

> *G2- Os meus maiores desafios e dificuldades como supervisora é alguns professores, por incrível que pareça, mas como em toda profissão têm os bons e os não tão bons. A EJA, a grande dificuldade é a falta de ânimo dos alunos. Sabe, eles são muito apáticos, muito parados, assim, não vão atrás, não procuram, não perguntam. Aí, tu explica uma coisa e eles perguntam o que tu acabou de explicar, né?*

> *G3- Dificuldades: é a de eles permanecerem na EJA, e acho que desafio também, porque a cada dia, a cada semestre é um desafio novo. Dificuldades, agora que lembrei. Quando foi a proposta da EJA, pensou em fazer 4 noites como o técnico e incluir uma noite para deixar para os professores planejar. Aí se pensou que no perfil de EJA, já que o que eles querem é terminar o quanto antes. Daí, se fosse prorrogado mais meio semestre, provavelmente muitos não iam querer fazer aqui na escola, e aí, a gente acabou perdendo, nesse sentido, e os professores não têm tempo de se reunirem pra fazer esses planejamentos para trabalharem juntos.*
>
> *G4- Eu encontrei no EJA assim, oh, a dificuldade dos alunos com idade mais avançada que retornaram para escola e que eles não tinham noção nenhuma de informática. A vontade de se formar, então nós tivemos que ter um contato, imprimir as atividades e eles tinham que vir aqui, nós ligávamos, nós fazíamos propostas.*

Em sua fala, declara G2 que os desafios e dificuldades que ela tem como supervisora com alguns professores e dificuldades de entendimento por parte dos estudantes.

Relata G3 que as dificuldades e os desfios é o da permanência na EJA. Referindo-se aos estudantes, ela também afirma que os professores teriam uma noite para planejamento, mas que em função dessa noite repercutir no término dos estudos dos alunos, os professores desistiram de ter essa noite para planejar, se tornando uma dificuldade, também, a impossibilidade de se reunirem para realizar um planejamento conjunto, por conta dessa opção.

Em sua narrativa, afirma G4, que os estudantes de mais idade têm dificuldades no retorno aos estudos e desconhecem o manuseio da informática. Como se pode observar em suas falas as gestoras se organizam e separam quando falam de desafios, falam dos professores e das dificuldades, sobre os estudantes.

Quadro 28 - Os desafios e dificuldades da EJA na pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Desafios e dificuldades	G2- Comunicação com alguns professores, falta de entendimento, por parte dos estudantes;
	G3- Permanência dos estudantes e impossibilidade do planejamento coletivo em um dia da semana.

	G4- Retorno dos estudantes aos estudos e do desconhecimento da informática.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas sobre que/quais alternativas vêm buscando para a promoção da EJA nesse período, elas esclareceram que:

> *G2- Projeto: Um dos motivos de fazer esse projeto interdisciplinar. Tem uma professora que é doutora em Biologia. Lamentavelmente, a gente tá perdendo ela, porque ela vai morar em Torres, com familiares. Ela tá muito sozinha aqui, mas ela é excelente, cem por cento. Ela é muito comunicativa e ela adora trabalhar com projetos. Ela fechou comigo, por que eu amo trabalhar com projetos, pois acho que desenvolve muito mais. Trabalhar, promover a EJA, a melhor forma acho que é trabalhar projeto e botar na mídia, mostrar pro povo como é que é, como é que faz, porque o pessoal acha que a EJA é "oba, oba" que não faz nada e que vai lá e pronto, mas acho que esse projeto ajudou, ajuda. A gente quer montar, depois que eu acabar de conferir as planilhas, agora, nesse fim de semestre, a gente vai montar um projeto e botar num blog, mandar pra CRE, pra secretaria do estado, vai ser muito bom.*
>
> *G3- A divulgação que existe a EJA, pelas redes sociais, vai nos ajudar a conseguir contato com os estudantes que pararam, caso contrário, vai se perder a EJA.*
>
> *G4- Justamente isso que eu falei, nós ligamos, nós facilitávamos o máximo que a gente podia. Ajudávamos. Facilitava o acesso.*

Na fala de G2, ela entende que o trabalho com projetos é uma alternativa, mas chama a atenção de que eles tenham visibilidade. Ela dá a sugestão de por "num blog, mandar para CRE", porém, a realização de novos projetos só ocorrerá depois que a gestora "acabar de conferir as planilhas", terminar a parte burocrática, que sempre é muita e acaba sendo priorizada, ao invés do trabalho pedagógico com os professores.

Na fala de G3 o resgate dos estudantes, por meio de "divulgação", é importante para manter a EJA na escola.

Em seu enunciado, G4 fala sobre o resgate dos estudantes e que a escola vem facilitando o acesso para a manutenção do contato. Dessas falas, pode-se perceber que as gestoras, especialmente G3 e G4, têm preocupação em manter o vínculo, o contato dos estudantes com a escola. Suas falas fazem lembrar das funções da EJA, principalmente a função equalizadora, que aponta sobre um direito negado, por muito tempo. Consequentemente, essa função vem para reparar essa desigualdade, bem como apresenta o parecer nº 11/2000:

> A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 10)

Sabe-se que muitas pessoas não tiveram e ainda não têm acesso à escola, por inúmeras razões, então a função equalizadora busca garantir esse direito que por diversos momentos foi negado a esse cidadão. Essa função dialoga com as demais: reparadora e qualificadora, apresentadas no título 3. Políticas Públicas: algumas legislações nacionais e a EJA deste trabalho.

Quadro 29 - Alternativas para promoção da EJA na pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Alternativas apresentadas	G2- Trabalho com projetos e sua divulgação.
	G3- Resgate dos estudantes mediante divulgação nas redes sociais.
	G4- Resgate dos estudantes mediante contato telefônico e facilitação, auxílio ao acesso.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem acerca de como estão ocorrendo as mudanças na EJA, por conta da Resolução 343/2018 – CEED/RS e quais foram essas mudanças, elas afirmam que:

> *G2- Esse ano, eu sei o que é. É que eles querem acabar com a EJA, certo? Aí, por exemplo, esse ano na EJA a gente recebeu assim, que a gente tinha que fazer um levantamento no município, na escola em si, se a gente teria aluno o suficiente, porque aquelas que não teriam alunos o suficiente seriam fechadas e foram fechadas. A nossa escola que não fechou a EJA, porque aqui na volta não tem a EJA Ensino Médio. Fundamental, é do município é lá no São Francisco, se eu não me engano, é NEJA. Foram fechadas escolas aqui em Tramandaí? Não, porque não tinha outra, por isso que a gente continuou, mas eu sei, porque no grupo das supervisoras da CRE muitas fecharam. E a gente, sem se preocupar, será que esse ano a gente vai ter candidatos? mas sempre tem. O maior problema da EJA é o abandono.*

> *G3- Quando foi a proposta da EJA se pensou em fazer 4 noites como o técnico e incluir uma noite para deixar para os professores planejar aí se pensou que o perfil de EJA o que eles querem é terminar o quanto antes daí se fosse prorrogado, mais meio semestre provavelmente muitos não iam querer fazer aqui na escola e aí a gente acabou perdendo nesse sentido e os professores não têm tempo de se reunirem pra fazer esses planejamentos para trabalharem juntos.*
>
> *G4- Eu nem sei que Resolução é essa.*

A respondente G2 informa que foi feito um pedido referente a um levantamento para verificar se haveria "aluno suficiente" para a manutenção da EJA na escola. Demonstra grande preocupação com a continuidade da EJA, talvez por isso em sua fala se ocupe dessa preocupação, de que não haja o fechamento dessa modalidade. Também se mostra apreensiva com o abandono e pelo fato de eles chegarem cansados, como afirma: "Eles já chegam e trabalham o dia inteiro, estão cansados", relatando assim, as dificuldades vividas por eles. Esse dizer da gestora, conforme reafirmamos, faz lembrar de Arroyo (2017, p. 29):

> Os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais. Nem percursos de agora. Sabem-se passageiros de longos itinerários coletivos que vem de longe. Voltando como passageiros da noite nas filas, nos ônibus, reinventando, a cada fim de tarde e a cada início e fim de noite, velhos percursos feitos até na infância.

Essa situação trazida por Arroyo (2017) embora traduza em parte os contextos dos passageiros da noite em parte dos municípios do litoral, já que em alguns, os menores, não há transporte coletivo, demonstra uma realidade de estudantes, em sua maioria, trabalhadores, que frequentam a EJA noturna.

A fala de G3 faz abordagens que são enfatizadas na Resolução 343/18, pois ela reitera a necessidade do planejamento e a falta de tempo e condições para que os professores se reúnam para realizar um planejamento. O artigo 10º, parágrafo 3º da Resolução, conforme afirmado anteriormente, enfatiza que:

> As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.05).

Embora a gestora não faça referência a Resolução é importante ressaltar que está previsto na mesma, esse tempo para esse planejamento semanal, independente do tempo de oferta do currículo, aos estudantes.

As palavras de G4 uniformam que como gestora ela não tem conhecimento a respeito da Resolução. Ela ressalta “Eu nem sei”, e com base nisso, passa-se a verificar que essa expressão é constituída, primeiramente, por uma conjunção coordenativa “nem”. Segundo a linguista Neves (2011, p. 741):

> O valor semântico do Nem - Marcando uma relação de adição entre os segmentos coordenados e adicionando segmentos negativos ou primitivos, o elemento Nem tem o significado básico de “e também não”. Trata-se, pois, de um significado denso, marcado (acréscimo, inclusão e privação), o que favorece o emprego de palavras de reforço.

Nessa situação, a conjunção coordenativa “nem” funciona como reforço do que já fora dito anteriormente, ressaltando não somente o conhecimento sobre o que está sendo perguntado, mas sim, reforçando a afirmação anterior ou posterior que é reforçada, nesse caso: o não saber.

Sobre esses dizeres, obtém-se o quadro que segue

Quadro 30 - Mudanças na EJA

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Mudanças que estão ocorrendo ou ocorreram na EJA	G2- Preocupação com a continuidade da EJA.
	G3- Tempo para planejamento conjunto.
	G4- Desconhecimento da Resolução.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas acerca de como estão fazendo a gestão desse movimento em suas escolas, elas afirmaram que:

> *G2- Olha, eu como supervisora, a gente sempre conversa muito nas reuniões, que o governo quer cancelar, quando tem formações a gente coloca nos grupos, né? Saiu no jornal, na revista, na internet, alguma coisa que eles publicam e a gente dá a informação.*

> *G3- Praticamente nesse momento a gente está de mãos atadas, né, porque o único meio que a gente tem são as redes sociais. As vezes a gente não atinge, porque tem aluno que já trocou o número do celular, a gente não consegue contato, então é uma busca bem desgastante mesmo.*
>
> *G4- Não foi passado nada a respeito disso.*

Na voz de G1 percebe-se que as informações que lhe são passadas ~~e~~ versam sobre o possível cancelamento da modalidade, pelo governo. Ela diz, inclusive, que esta informação é veiculada em vários espaços "jornal, revista, internet".

Na fala de G3 novamente ela reitera a busca pelos alunos por conta de afastamento deles, "uma busca bem desgastante mesmo" e que já virou rotina para muitas gestoras.

O enunciado de G4 mantém a sua posição, já apresentada em outras respostas, de que desconhece o seu conteúdo, pois "não foi passado nada", então não está sendo dito nada referente a Resolução.

Quadro 31 - Sobre gestão desse movimento em sua escola

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Gestão desse movimento em sua escola.	G2- Conversam sobre o cancelamento da EJA
	G3- Busca ativa desgastante.
	G4- Desconhece a resolução.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem a respeito de que orientações à CRE tem repassado, as gestoras revelaram:

> *G2-Nenhuma. Não veio nada da CRE sobre isso, nenhuma orientação sobre isso, por enquanto. Deixa eu perguntar pra diretora agora. Ela disse que a horas não recebe nada da EJA. "Eu trabalhei 8 anos no Estado e recebi pouquíssimas orientações da CRE." A gente só recebe ordens digamos assim, a partir desse ano é tal e tal coisa, vocês se virem.*
>
> *G3- Aqui eu não sei te responder muito. Não tem muito, porque a princípio, os alunos que não tinham feito atividade, iam ser cancelados. Depois, o que a gente achou errado a EJA é o fato de a EJA não ter recuperação fina, como os outros teriam. Eles também não têm, então não tem muito, assim, da coordenadoria aquele olhar diferente. Eles querem modificar a EJA no*

> *município. Vai ficar toda pra uma escola com EJA com Ensino Médio. A gente está aguardando essas novas mudanças. Uma só com Ensino Médio e outra só com EJA, daí também se os alunos que eram aqui do nosso bairro, se não ficarem com a EJA não sabemos se eles vão lá pro Albatroz, se vão pro Poli, vão ter que ir, porque não vai ter uma outra escolha, a não ser, desistir de novo. Eles não querem deixar todas as escolas com EJA aqui.*
>
> *G4- Eu não sei da resolução.*

A respondente G2 informa que não recebeu orientação, por parte da CRE, por enquanto. Ela faz uma denúncia de que trabalhou por oito anos na EJA do Estado e que nesse período, recebeu pouquíssimas orientações por parte da CRE.

Relata G3 que "não sabe responder muito", pois está aguardando novas mudanças "uma só com Ensino Médio e outra só com EJA", percebe-se que a gestora infere sobre a reforma do Ensino Médio que está ocorrendo em todas as escolas. Há um cenário de indefinições, elas demonstram não saber o que vai acontecer com a EJA e nem sobre a resolução, confirmando uma situação de insegurança vivida por essas profissionais.

Reitera G4 que já disse antes, não saber sobre a Resolução.

A gestora 2 faz um desabafo, dizendo que "a gente só recebe ordens digamos assim, a partir desse ano é tal e tal coisa, vocês se virem", mostrando que por mais que elas tentem, a gestão democrática não acontece. Conforme afirmado anteriormente Paro (2016, p. 13) a gestão democrática é utópica: "A palavra utopia significa o lugar que não existe, mas isso não quer dizer que não possa vir a existir." O autor entende utopia não como não realizável, mas como o que não foi realizado ainda, e embora distante, pode ser alcançado, possível. Assim, apesar das dificuldades para alcançá-la, a gestão escolar democrática, como a utopia, é exequível, desde que se transforme a escola conforme, Paro (2016, p. 15) ressalta:

> Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Objetivando transformar a educação não se deve partir de um ideário somente, é preciso partir da escola que se tem, pensando nos trabalhadores, que são, tanto professores, funcionários e estudantes que também exercem uma atividade laboral dentro do ambiente escolar, considerando-os como pessoas que atuam no trabalho

desenvolvido na escola. Um dos pontos principais da gestão educacional é o de que é preciso pensar a escola, as pessoas que nela estão tendo em vista que essa administração não tem como finalidade o lucro, mas sim, a produção do conhecimento e a aprendizagem. Nessa perspectiva, todos deveriam ser ouvidos e as decisões, compartilhadas. Embora nem sempre a política pública acompanhe esses pressupostos, fica difícil o entendimento, já que as decisões “vem de cima para baixo”, como denuncia a professora.

Quadro 32 - Orientações por parte da Gestão Regional

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Orientações que a CRE tem repassado	G2- Não recebeu orientações. G3- Não sabe responder muito, está aguardando. G4- Não sabe sobre a Resolução.

Fonte: Autora (2021)

Ao serem questionadas sobre o que pensam a respeito da Resolução e as mudanças, elas expõem que:

> *G2- Ultimamente, as mudanças na educação tem sido pra piorar e não para melhorar. Nessa pandemia o que foi ótimo, digamos assim, que foi bom é a questão da multimídia que não entendia ou não fazia, ou não conseguia fazer, não fazia porque não teve acesso pra aprender e coisa, assim conseguiu aprender, né. Tinha curso de letramento digital, só não fez quem não quis, quem não teve vontade. Eu te confesso que eu fiz a metade por falta de tempo e muita coisa eu sabia, mas eu aprendi muito. Os alunos tanto da EJA como do fundamental não aprenderam quase.*
>
> *G3- A resolução ela é boa, né, mas pra colocar em prática vem essas dificuldades do dia a dia, vem nos docentes, nos alunos que vem do trabalho vem cansados, não é? Tem aqueles que vão persistir, às vezes tu pega uma turminha que são boas que elas vêm do começo e vão até o final.*
>
> *G4- Se é para vir para melhorar, porque tem gente que trabalha a noite em restaurantes mesmo e querem estudar de dia e não tem EJA. É uma ideia boa.*

G2 pressupõe que as mudanças não sejam boas já que estas “tem sido pra piorar e não para melhorar”. Ela reitera que com a pandemia um ganho importante

tenha sido o aprendizado com as “multimídias”. A esse respeito, informa que houve a oferta do curso: letramento digital. Trata-se de instrumentalizar os professores e equipes administrativas das escolas para o uso de TICs educacionais (tecnologias da informação e comunicação), do pacote Google Workspace for Education e de Metodologias Ativas.

Afirma G3 que “a Resolução é boa”, mas ao mesmo tempo, pergunta, pede confirmação à pesquisadora, em “né?”. Não aborda aspectos da Resolução, produzindo fala sobre possíveis resistências às mudanças, no dia a dia, por parte de professores e estudantes. Sobre esses últimos, diz que há turmas boas, que finalizam a EJA.

Ao responder, relata G4 que “tem gente que trabalha a noite em restaurantes mesmo e querem estudar de dia e não tem EJA”. Embora a Educação de Jovens e adultos aborde que se deve levar em conta a realidade do estudante, considerar que estão cansados, que o currículo deve ser flexível etc., a oferta diurna, que também é uma demanda da EJA, não acontece. Nesse aspecto, é importante reiterar que na fala da gestora da CRE ela já trazia essa informação.

A Resolução vem ao encontro com essa demanda relatada pela gestora, que existe um público que com certeza seria atendido por essa EJA diurna.

Quadro 33 - A Resolução e as mudanças

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
A respeito da Resolução e das mudanças, o que está sendo pensado.	G2- Aprendizado das tecnologias e a oferta do curso de letramento digital.
	G3- Não possui muito conhecimento sobre a Resolução, mas demonstra preocupação com os alunos.
	G4- Não conhece a Resolução, mas relata sobre possível demanda para EJA diurna.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem à pergunta sobre quais mudanças têm sido mais difíceis de serem conduzidas e o porquê. Elas explicaram que:

> *G2- A princípio, não haverá mudanças, perguntei agora para diretora e não foi passada nenhuma orientação.*
>
> *G3- Por enquanto, não teremos mudanças, mas do jeito que está pode ser que não tenhamos mais EJA.*
>
> *G4- Olha aqui eu não tenho.*

G2 informa que a "princípio, não haverá mudanças" e ela busca esse suporte na direção que a informa que não foi passado nenhuma orientação para ela.

A fala de G3 que afirma que "por enquanto, não teremos mudanças", é permeada pela insegurança sobre a continuidade da EJA. Mais uma vez o sentido da incerteza sobre o futuro da modalidade é retomado na fala da gestora.

O enunciado de G4 reitera a desinformação sobre possíveis mudanças.

Quadro 34 - Mudanças difíceis e justificativas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Possíveis mudanças difíceis de serem conduzidas e justificativa	G2- "Não haverá mudanças" pois não foi repassada informação.
	G3- Não haverá mudanças. "Talvez nem tenhamos mais a EJA".
	G4- Não tem informações.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas sobre como ficam os estudantes que já frequentam a EJA e como será o novo ingresso em 2021, elas esclarecem que:

> *G2- A princípio 2021 agora as aulas vão começar em março, dia 8 de março e aí, eles vão ter, a princípio, aula hibrida, um pouco presencial, um pouco online pelo Classroom. Continuamos pelo Classroom.*
>
> *G3- Ainda não sabemos, a princípio vai ser 50% da capacidade dos alunos, volta ali 15 de março, não é, mas um dos pontos que a gente tá achando ruim é a questão da matrícula que eles deram do dia 18 até o final do mês de janeiro, só que a EJA, eles vêm geralmente no início do ano pedir pra se escrever, como é tudo online. Acho que vai ter uma grande dificuldade esse ano para as inscrições, se a coordenadoria não abrir pra fazer nas escolas, acho que a gente vai perder um pouco mais de alunos, se lá em março eles*

> *não permitirem de nós fazermos as matrículas. Uma vez eu vi que o objetivo mesmo da EJA era pra terminar, que era pra resolver esses problemas, o problema da baixa escolaridade no Brasil. Só que a cada ano sempre tem alunos desistindo, acho que no Brasil isso é uma utopia ainda. Não vai tão cedo deixar de existir a EJA. E o perfil da EJA antes era o perfil daqueles que realmente não conseguiram estudar e daí, ultimamente, tem esse perfil do não deu certo, vamos passar pra EJA. Não deu certo, tem um grupo de jovens que vem pra EJA e as vezes, não querem nada com nada, acabam desistindo. Daí as pessoas mais idosas sentem-se incomodadas, então às vezes, ou eles correm com esses que querem brincar ou vice e versa, eles é que são corridos.*
>
> *G4- Vai ser da mesma forma, híbrido.*

A proposição da pergunta buscava saber a situação dos estudantes que frequentam a EJA, a partir da Resolução. Embora a pesquisadora tivesse reformulado a pergunta mais de uma vez buscando resposta sobre a Resolução, as respondentes detiveram-se em falar sobre a pandemia e a forma de retorno às aulas presenciais e /ou híbridas, como relata G2.

A gestora 3 também aborda sobre o ano de 2021 e, embora não informe, diretamente sobre a Resolução, traz informação que nos auxilia no diálogo com o documento, já que a gestora se refere a matrícula. A Resolução, em seu artigo 5º, parágrafo 3º, enfatiza que: “A partir de 02 de janeiro de 2020 não serão permitidas novas matrículas na EJA noturna para estudantes com idade inferior a 18 (dezoito) anos, respeitando-se o disposto no artigo 1º desta Resolução[43].”

Ela também informa que por algum motivo, pensava que a EJA viria para atender a uma demanda de pouco tempo, abordagem que pode ser lembrada na fala de G1, que se refere a extinção da EJA. Nas palavras de G3 isso se reforça, já que diz: “uma vez eu vi que o objetivo mesmo da EJA era pra terminar, que era pra resolver esses problemas, o problema da baixa escolaridade no Brasil. Só que a cada ano sempre tem alunos desistindo; acho que no Brasil isso é uma utopia ainda.”

Sobre esse modo de pensar que há uma previsibilidade temporal sobre ofertas de EJA, conforme afirmado anteriormente, não se localiza respaldo legal ou normativo que o ratifique. Pelo contrário: há uma realidade histórica, desde o início do século XX, no Brasil, que reforça a existência de práticas educativas e políticas que contemplem a educação de pessoas jovens e adultas, inclusive no Rio Grande do Sul (SANT’ANNA e STRAMARE, 2020).

---

[43] Para fins de registro, essa Resolução foi alterada pela Resolução 362/2021 que possibilita matrícula para alunos de 15 anos, a partir de 2022.

Assim como G3 se refere a realidade vivida na EJA, afirmando que “Não deu certo, tem um grupo de jovens que vem pra EJA e as vezes, não querem nada com nada, acabam desistindo. Daí as pessoas mais idosas sentem-se incomodadas, então às vezes, ou eles correm com esses que querem brincar ou vice e versa, eles é que são corridos.” Percebe-se que com essa fala a gestora faz uma referência a algo que existe na Resolução que está presente em seu artigo 3º:

> É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógica adequados a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno.

A Resolução, no seu artigo 3º, prevê que a EJA destinada aos que não tiveram acesso aos estudos na idade considerada como própria, estava perdendo suas características ao enviar os jovens, compulsoriamente para a EJA. A gestora ressalta isso em sua fala.

A gestora 4 informa que o ensino ocorrerá de forma híbrida. Diante desses dizeres, obtém-se o quadro que segue:

Quadro 35 - Os novos ingressantes na EJA, em 2021

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Os novo ingressantes na EJA, como ficarão em 2021	G2- Fala sobre o retorno da EJA na pandemia, abordando o sistema híbrido de ensino.
	G3- Abordagem referentes às matrículas, infere-se acerca da resolução. Apresenta entendimento de que a EJA fosse temporária; e informa que grupo de jovens que frequentava a EJA mudou.
	G4- Fala sobre o retorno da EJA na pandemia, abordando o sistema híbrido de ensino.

Fonte: Autora (2021)

Ainda acerca de como ficarão os novos ingressantes, agora com idades entre 15 e 17 anos e que propostas estão sendo orientadas para eles, na escola, as gestoras afirmam que:

> *G2- Nenhuma. Acabei de perguntar pra diretora e ela disse que faz tempo que não recebe nenhuma. É aquela questão, a gente vai receber, se tiver, né, acho que não sei se vai ter pra esse ano, porque nós tínhamos até o mês de janeiro pra pôr as coisas em dia, em fevereiro, tem férias coletivas, em março, a primeira semana é para matrícula. Ai, dia 8 começa as aulas, então se tiver, não vai ter tempo pra organizar nada esse ano, não, com certeza. Pode ser que pro ano que vem de 2022, no caso, mas até lá, mudou o governo e muda tudo. E a gente tenta se adaptar da melhor forma que dá.*
>
> *G3- Os municípios já têm. Os municípios, eles já estão fazendo que é aquela, não é ciclo, é tipo uma turma de aceleração. Pra mim, a EJA ainda seria para aqueles alunos que realmente não tiveram acesso que não conseguiram estudar não simplesmente pra resolver um problema de indisciplina e colocar ali, como a gente vê que é.*
>
> *G4- Não, não de 15 a 17 não entra aqui é só médio.*

Reitera G2 que não há orientações acerca da Resolução, por isso ressalta: “Nenhuma” e busca apoio na direção informando: “Acabei de perguntar pra diretora e ela disse que faz tempo que não recebe nenhuma” demostrando total desconhecimento e supõe que essas orientações ocorrerão em 2022.

Comunica G3 que não possui informações sobre o que lhe foi perguntado, mas relata que “pra mim, a EJA ainda seria para aqueles alunos que realmente não tiveram acesso que não conseguiram estudar não simplesmente pra resolver um problema de indisciplina e colocar ali, como a gente vê que é”. Fazendo referência a Resolução e no que afirma em seu artigo 2º: A Educação de Jovens e Adultos [...]constitui-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, conforme disposto na LDBEN a partir da Lei federal nº 13.632, de 06 de março de 2018.

A Resolução prevê que a EJA é destinada aos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria, pois esses jovens que estavam compulsoriamente sendo enviados para EJA para “resolver um problema de indisciplina”, como afirma a gestora, acabavam destoando o sentido da Educação de Jovens e Adultos, que é de reparar um direito.

Informa G4 que não possui informações sobre o que lhe foi perguntado, pois a escola não tem alunos de 15 a 17 anos. A resposta da gestora se justifica pelo o fato de atuar numa escola de ensino médio, ou seja, ela já recebe somente estudantes de 18 anos.

Quadro 36 - Os novos ingressantes na EJA, de 15 a 17 anos, e as propostas oferecidas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Ainda sobre os novos ingressantes na EJA, de 15 a 17 anos, e quais propostas estão sendo oferecidas.	G2- Não há orientações acerca da Resolução.
	G3- Não possui informações sobre o que lhe foi perguntado, mas traz ponderações a quem a EJA se destina.
	G4- Não possui informações sobre o que lhe foi perguntado, pois a escola não tem alunos de 15 a 17 anos.

Fonte: Autora (2021)

Questionadas sobre como ficará a EJA, com essas medidas, elas explicam que:

> *G2- Em relação a resolução, a gente não recebeu nenhuma orientação. Já tinha lido alguma coisa sobre essa resolução, mas que já surgiu depois dessas outras também. É que a gente tá sempre tentando ajeitar o que é mais urgente, porque eles mandam pra gente, daí a gente vai ver o que era para fazer. Quando não tem orientação pra gente fazer nada. A gente só fica vendo os artigos voando, sabe? Kk Passa, e a gente cata um pouquinho aqui e um pouquinho lá, vai lendo e tentando se informar, mas o que realmente vai acontecer, não tenho a mínima ideia.*
>
> *G3- Eu acho que volta a ter o perfil da EJA mesmo, vai ser bom, porque o estudante tem que aproveitar seu tempo de estudar, ensinaram que ele tem que ir lá pra EJA foi aonde modificou o perfil da EJA. Eu acho que realmente tem que ser o aluno que por "ene" razões não pode estudar.*
>
> *G4- Pra nós, eu acho que só o RH, né? Só os professores.*

Relata G2 que não possui informações sobre o que lhe foi perguntado. Ela reafirma isso ao dizer: "quando não tem orientação pra gente fazer nada. A gente só fica vendo os artigos voando, sabe? Passa, e a gente cata um pouquinho aqui e um pouquinho lá, vai lendo e tentando se informar, mas o que realmente vai acontecer, não tenho a mínima ideia." Essa fala evidencia que falta informação, o que também revela que há falta de formação sobre, podendo-se fazer uma inferência do que fala a Resolução, em seu artigo 10º, parágrafo 3º, já que: As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir [...] propostas de formação continuada para profissionais de educação, tendo em vista as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA.

Também no mesmo artigo 10º, parágrafo 3º desse documento, diz:

> As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN.

Essa responsabilidade deve ser também das gestões e das Instituições de Ensino que deverão reservar tempo semanal para formação continuada, conforme previsto no artigo 10º, citado acima, da Resolução. As gestoras, em suas falas, mostram que existe essa carência, mas que a mantenedora ainda não lhes passou nada sobre esse direito que possuem, de obtenção de carga horária para planejamento.

Informa G3 que a modalidade volta a ter o perfil da EJA mesmo, vai ser bom, porque o estudante tem que aproveitar seu tempo de estudar", e continua "Eu acho que realmente tem que ser o aluno que por "ene" razões não pode estudar." Moll et all, na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) afirmam que:

> Esses estudantes, que ainda se encontram na faixa etária de escolarização obrigatória, são conduzidos, muitas vezes compulsoriamente, à oferta noturna. Tal prática conflitua com a definição de que a Educação de Jovens e Adultos se destina a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação obrigatória na idade própria. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.11).

A gestora reitera ainda que o perfil da EJA deveria ser de pessoas mais maduras que por algum motivo não conseguiram concluir os seus estudos,-bem como ressalta a Resolução.

O enunciado de G4 não respondeu o que lhe foi solicitado, embora a gestora tenha perguntado mais de uma vez para que lhe fosse explicada a pergunta, a sua resposta demonstra que ela se confundiu, falando sobre RH e os professores.

Diante desses dizeres, tem-se o quadro:

Quadro 37 - A EJA a partir da Resolução

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Com essas medidas como ficará a EJA	G2- Desconhece as informações sobre o que lhe foi perguntado, mas mostra que falta formação.
	G3- Informa que há um perfil na EJA.
	G4- Desconhece a resolução.

Fonte: Autora (2021)

Indagadas sobre se algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvido por cada uma ou pela escola e o que poderá mudar, elas esclarecem que:

> *G2- Nada, eu acho que nada. Se nós tivermos que abrir outras turmas, ou pelo menos uma turma de EJA, né, pra suprir esses alunos que estão acima da idade, né, normal digamos assim, que estão com defasagem, vai ser diurno, teria que só adaptar os professores. Os professores vão ter que trabalhar de forma diferente com esses alunos, porque não é porque eles estão na EJA que estão com outros alunos que tem a mesma idade, que tem uma série atrasada, digamos assim, que eles vão aprender como se fossem adultos, como se fossem maiores. Vão ter as mesmas dificuldades, então o jeito é trabalhar na mesma forma que a gente trabalha com a EJA, com projeto tentando mostrar, tentando levantar a autoestima, sabe. Nesse sentido que tem que ser a EJA, no caso, com alunos ali, por exemplo: vai ter numa escola alunos com 14 anos na quinta série, alunos com 16, na sexta série e essa adaptação que a gente não teve ainda. Essa orientação que a gente não teve nada sobre isso, vai ser bem complicada, porque na verdade tu vai ter que botar várias idades numa mesma série, mas cada um vai ter que cursar a sua série, não sei se vai ser avançado, como é que vai ser. Alunos de 5º, 6º e 7º ano, tipo um multisseriado, e a gente não tem nenhuma orientação sobre isso, nenhuma.*
>
> *G3- Acho que não. Acho que não porque só se vir um estoque muito novo de professores com ideias novas eu acho que muda, mas eu acho que enquanto nós continuarmos com esses professores, que acham que não precisa mudar. Infelizmente, os novos que chegam eles vão se habituando também, acabam se encaixando, infelizmente é assim.*
>
> *G4- Nós não recebemos nada ainda.*

Na voz de G2 embora ela diga “nada, eu acho que nada” ela faz suposições “Se nós tivermos que abrir outras turmas, ou pelo menos uma turma de EJA, né, pra suprir esses alunos que estão acima da idade, né, normal digamos assim, que estão

com defasagem, vai ser diurno, teria que só adaptar os professores. Os professores vão ter que trabalhar de forma diferente." Bem como, percebe-se que com essa fala a gestora faz inconscientemente uma referência a Resolução que está presente no artigo 1º, parágrafo 6º da Resolução:

> Em caráter excepcional, para estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos mantem-se a possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

A gestora fala que os professores terão que trabalhar diferente como está previsto na resolução que será EJA diurna com um currículo adaptado. Ela hipotetiza que os professores deveriam trabalhar com projetos, assim como está previsto na Resolução 343, no seu artigo 4º, sugere que:

> Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.3).

Prevê projetos pedagógicos complementares para os adolescentes em situação de defasagem idade/ano, ao qual já se encontram em distorção idade/ano e essa EJA diurna deveria proporcionar uma metodologia diferenciada.

Ela também expõe; "essa orientação que a gente não teve nada sobre isso, vai ser bem complicada, porque na verdade tu vai ter que botar várias idades numa mesma série, mas cada um vai ter que cursar a sua série, não sei se vai ser avançado, como é que vai ser. Alunos de 5º, 6º e 7º ano, tipo um multisseriado, e a gente não tem nenhuma orientação sobre isso." Tal como a Resolução no seu artigo 1º, parágrafo 4º, sugere que:

> Os tempos escolares, conforme o artigo 23 da LDBEN, organizam-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, caracterizando propostas pedagógicas adequadas às diferentes faixas etárias.

Desse modo, a Resolução também traz essa previsão de atendimento diversificado como trajetórias criativas propondo meios de auxiliar esses alunos que estão em defasagem idade/ano.

G3 responde que nada mudará “acho que não” *e* ressalta “só se vir um estoque muito novo de professores com ideias novas, eu acho que muda” reiterando que falta formação, como a gestora 2 já afirmou em questão anterior. Ela também reafirma o que ela já disse algumas vezes que não tem noite para planejamento conjunto, não tem formação e nem tempo para essa formação.

O enunciado de G4 de forma coerente com o que já respondeu até o momento informa não ter obtido informações ainda.

Quadro 38 - Mudanças em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA	G2- Nada mudará, mas fala sobre turma diurna mediante adaptação dos professores. Sugere projetos e fala na possibilidade de turmas multisseriadas.
	G3- Nada mudará, mas informa que precisaria de novos professores com novas ideias, já que não há espaço nem dia para formação.
	G4- Não obtiveram nenhuma informação.

Fonte: Autora (2021)

Questionados sobre quais os desafios postos à escola para atender a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens, modalidade EJA, a ser ofertada no diurno, eles(a) explicam que:

> *G2- Não sabemos nada ainda, então, não temos muitos desafios, mas só na gente conversar aqui, já tô imaginando um monte de problema, a estrutura física, a estrutura profissional. A maioria dos professores hoje, faz quanto tempo que não tem concurso, a maioria dos professores é contratado, às vezes, é professor que nem terminou a faculdade, mas estão sendo contratados, porque é o que tem.*
>
> *G3- É como eu te disse, ainda não, pra nossa escola não, só se eles vão pensar agora nessa reunião de amanhã e comentar alguma coisa, como eles querem fechar escolas de EJA. Eu acho que o CIEP fecha, o General fecha,*

> *vai tudo de repente lá pro Albatroz, então, não sei se no dia, não ouvi falar nada da nossa escola. Só o de fechar, fecha, fecha.*
>
> *G4- Não, nós não temos.*

Declara G2 que não tem informações ainda, mas começa a trabalhar com possíveis hipóteses “tô imaginando um monte de problema, a estrutura física, a estrutura profissional... tempo que não tem concurso... a maioria dos professores é contratado, às vezes, é professor que nem terminou a faculdade”. Ela aponta fragilidades, os professores muitas vezes vão para EJA para completar uma carga horária e na grande maioria são contratados; impediriam de realizar a EJA diurna para o atendimento desses alunos.

Relata G3 que não obtiveram informações ainda, mas ela hipotetiza que ocorrerá o fechamento da EJA e afirma G4 que não obtiveram informações ainda, ela justifica, reiterando a sua posição.

Quadro 39 - Desafios postos à escola: a oferta da EJA no diurno

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Desafios postos à escola para atender a ofertada da EJA no diurno	G2- Não obtiveram informações ainda, mas cria hipóteses apontando fragilidades para atender esse público.
	G3- Não obtiveram informações ainda, mas ela hipotetiza que ocorrerá o fechamento da EJA.
	G4- Não obtiveram informações ainda.

Fonte: Autora (2021)

Ao serem questionadas por conta dos artigos 1º, inciso 7º, e dos artigos 5º, inciso 2º, de como a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA, assim se manifestaram as gestoras:

> *G2- Ajudar numa formação, né? Tu já tá me informando melhor sobre esse assunto, por sinal. Ajudando na formação, com certeza, porque o resto é*

> *estrutura física e a gente depende do governo, porque ultimamente eles inventam uma coisa, e lá vamos nós a formação aprender o que é que eles inventaram, né? Então, a gente passa o ano inteiro, cada vez que muda o governo a gente passa o ano inteiro tentando se adaptar, daí, a gente fica mais um ano tentando aprender; daí o outro ano, tentando adaptar algumas coisas e no último, que a gente fechou, aí muda tudo de novo. Kkk*
>
> *G3- Acho que eles poderiam também ofertar formação para os professores. Só que também tem que ter um meio pra que os professores também possam fazer, não sei se online essa formação, mas eu acho que um meio seria essa formação pros professores. É que vem com ideias novas, os professores vão querer colocar na prática, como a gente fez aquele ano.*
>
> *G4- A UERGS? Eu não faço a menor ideia. Eu acho que mandando monitores, sei lá.*

O enunciado de G2 informa que a UERGS poderá colaborar com formação.

Em sua fala G3 afirma que com formação a UERGS poderá ajudar “é que vem com ideias novas, os professores vão querer colocar na prática, como a gente fez aquele ano;” lembrando que isso já foi feito em outro ano e a parceria surtiu resultado. Já G4 afirma demandar da UERGS “monitores”, como forma de auxílio.

Quadro 40 - Contribuições da UERGS

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Contribuições da UERGS para acesso e permanência modalidade EJA nas escolas públicas	G2- Formação. G3- Formação. G4- Mande “monitores”.

Fonte: Autora (2021)

Percebe-se que as gestoras buscam as concepções de gestão que segundo Libâneo; Oliveira; Toschi, (2012, p.449), numa dimensão democrática e participativa, ocupa-se também da “Qualificação e competência profissional”. As gestoras das escolas de EJA participantes dessa pesquisa demandam por formação, no entendimento da sua importância para a qualidade do seu trabalho e da EJA que ofertam.

6.1.3 Percepções dos Professores das Escolas

As entrevistas com os professores também ocorreram, via Google Meet em dia e horário agendado com eles no final do mês de janeiro e em março de 2021, por conta da aprovação da proposta junto a Plataforma Brasil. Em fevereiro, os professores estavam em férias coletivas.

As primeiras cinco perguntas envolveram questionamentos sobre a oferta da EJA na pandemia e por de certo modo repetirem aspectos envolvendo narrativas sobre o que tentaram fazer e sobre os efeitos do afastamento social, elas serão analisadas de forma mais breve. Elas podem trazer subsídios frente ao questionamento envolvendo a reflexão sobre como a UERGS pode contribuir com a EJA, ou ainda, apresentar demandas formativas importantes.

Em entrevista, observa-se que os três professores das escolas, P1, P2 e P3 tem idades entre 31 a 58 anos de idade, dois autodeclaram-se do gênero masculino e uma do gênero feminino. Possuem Licenciatura em áreas distintas (P1- Matemática, P2-Letras, P3- História), e informam que não tiveram disciplinas voltadas para a EJA na graduação. Possuem pós-graduações em áreas distintas: P1 mestrado em Física, P2 Ensino Religioso e Supervisão escolar e P3 não possui pós-graduação. P1 e P3 são concursados e P2 é contratado. P1 informa que há algum tempo realizou um curso de extensão voltado para Educação de Jovens e Adultos e P2 e P3 disseram que não participaram de formação recente sobre EJA. P1 leciona há 8 anos na modalidade e dedica 24 horas, das 60 horas semanais para EJA; P2 está há 3 anos e dedica 3 horas das 60 horas semanais para EJA e P3, atua há 8 anos e dedica 45 horas das 60 horas semanais para EJA.

De início, fez-se questionamento sobre como está a EJA nas escolas, nesses tempos de pandemia. A esse respeito, assim se manifestaram os(a) professores(a):

> *P1- Eu dei os materiais, fiz vídeo aulas, fiz meet, transformei elas, embelezei elas utilizando editor de vídeos e tal, coloquei-as no YouTube, coloquei o link pra eles assistir, olha deu um trabalhão enorme. Agora, se o professor chega e afirma que houve aprendizado ele tá mentindo, porque pode ser o pai que fez, a mãe, o irmão, um tio, o avô, né? Eu tenho exemplo disso: eu vi isso acontecer, e pessoas fazendo pro aluno, então tu não pode determinar que houve aprendizado. E se tu tiver dentro da sala de aula, tu sabe disso né? Tu olha pro olhinho do aluno, pá, ele entendeu, pá, ele teve um insite, né? aquilo dali ele conseguiu entender. A mesma coisa dentro da sala de aula: coloca uma equação lá pra ele e ele tenta resolver. Ah, aqui ele parou dou uma ajuda pra ele, esqueceu de um sinal e tal, ele vai e termina, tu vê que ele aprendeu,*

> *mas como é que tu vai fazer isso a distância, né? tu não tem como corroborar o aprendizado à distância.*
>
> *P2- Em tempos de pandemia, bom, são tempos desafiadores. Eu, enquanto professor acredito que de todas as modalidades a mais complicada, a mais difícil de se trabalhar nesse momento tem sido a EJA, porque nós temos alunos de várias idades. Tem uma gurizada ali de 18, 19 e 20 anos, mas tem aquele pessoal mais maduro que está há muito tempo fora da escola e esse pessoal apresenta bastante dificuldade perante a tecnologia. Então, falar de classroom, falar de drive, de ensino remoto pra eles é uma linguagem muito difícil. Infelizmente, muitos dos nossos alunos de EJA desistiram, nós tivemos um número de desistências bastante significativos, porque no normal eles já desistem com bastante frequência, principalmente totalidade 7 que corresponde ao 1º ano. Do ensino médio, você começa com uma turma de 30 alunos, termina com menos de 15 alunos frequentando, né? No ensino presencial, então, no ensino remoto, em tempos de pandemia, esse número praticamente dobrou não só na totalidade 7, mas como na 8 e na 9 também pelas inúmeras dificuldades que eles apresentam no processo de ensino aprendizagem, por exemplo. Então, além de ter sido bastante desafiador trabalhar para esse público de alunos, muitos acabaram desistindo pelas dificuldades encontradas.*
>
> *P3- O Estado está funcionando online, né? Às vezes a gente posta, a gente tem contato com eles por grupo de WhatsApp e um tempo no início foi também através do Facebook das redes sociais, que a escola postou algumas atividades aonde teve a maior adesão de atividades. Eles têm muita dificuldade para entrar no classroom, muita dificuldade mesmo. As devolutivas estão ocorrendo muito pouco e isso desmotivou bastante. Mesmo a gente indo lá e ajudando tentando motivar, são poucos, pouquíssimos.*

Os professores fazem narrativas do que se tornou possível fazer durante a pandemia. Mostram situações entre o que conseguem de contato ou retorno das atividades no remoto e demarcam as diferenças do presencial. Particularmente, P1 faz uma distinção entre o ensino presencial e o ensino a distância, que chama de “aprendizado à distância” e ele fala com mais positividade em relação ao aprendizado, no presencial, informando que no contato “olho no olho” pode-se perceber se o aluno aprendeu ou não certo conteúdo, mas no aprendizado à distância não tem como fazer isso.

Na fala de P2, na pandemia, diz que ficou mais difícil, muitos desistiram, o aprendizado à distância foi muito complicado para a EJA, principalmente para as pessoas de mais idade que não têm domínio das tecnologias, que foram utilizadas nas aulas e com isso as desistências que já ocorriam, se agravaram, bem como, todas as gestoras apontaram nas entrevistas, que já havia desistências, mas com a pandemia esse cenário se agravou. Inclusive, ele traz informações de que “no ensino remoto em tempos de pandemia esse número praticamente dobrou não só na

totalidade 7, mas como na 8 e na 9 também pelas inúmeras dificuldades que eles apresentam no processo de ensino aprendizagem”, comprovando que a situação foi alarmante.

O enunciado de P3 retoma a questão do ensino remoto, das dificuldades, da aula online, demonstrando que utiliza recursos, mas que eles têm muitas dificuldades de acessar a plataforma e as devolutivas são poucas.

Com base nessas narrativas, obtém-se o quadro, que segue:

Quadro 41 - Sobre EJA na pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Trabalho desenvolvido na EJA durante a pandemia	P1- Dificuldades do ensino remoto e a avaliação nesse período. Enfatiza que a aprendizagem ocorre e pode ser melhor percebida no presencial.
	P2- Dificuldades de acessar as ferramentas tecnológicas. Desistências dos alunos e o agravamento diante da pandemia.
	P3- Dificuldades do ensino remoto e poucas devolutivas.

Fonte: Autora (2021)

Buscando saber mais sobre o contexto atual fez-se questão a respeito das atividades que vêm desenvolvendo:

> *P1- Fiz vídeos coloco no YouTube, pego o link e coloco lá no classroom. Eu utilizo a plataforma do google for education ali com todas as ferramentas, word, no caso é documento, o Excel que é planilha, apresentação de slides que seria Power Point da Microsoft, né? e aqueles formulários também, os formulários são fantásticos. Isso tudo a gente aprendeu durante esse ano, os formulários e essa forma que eu utilizei para chegar até eles. Também foi constatado que umas das formas mais importantes foi essa comunicação do Whatsapp, porque eu consegui tirar dúvidas. Eu consegui sanar muitas dúvidas dos alunos com relação a matemática dos tópicos que eu trabalhei durante esse ano. Eu acredito que ali através do Whatsapp eu consegui chegar até eles, mas uma outra coisa interessante, que essa comunicação que eu tive com eles, foram pra poucos alunos, eu não consigo de maneira nenhuma conversar com a totalidade dos alunos, é impossível isso. Eu já conversei com outros colegas e perguntei: tu consegue falar com todos que têm dúvida? Bah sinceramente, olha eu tentei, mas às vezes tinha assim 800*

> *tentando se comunicar e tu não conseguia e tinha que filtrar, então, tinha esse outro detalhe aí.*
>
> *P2- Como eu sou professor de Inglês, nesse momento de pandemia, eu tenho trabalhado com o básico do básico. Então, eu trabalho ali os conteúdos de gramática e vocabulário, alguma coisa de interpretação de texto, compreensão textual. Eu trabalho da seguinte maneira: eu monto uma aula ou se é uma aula de gramática eu coloco o conteúdo com as explicações, os exemplos em Inglês com tradução em Português e alguns exercícios, 1, 2 exercícios.-No modo presencial eu costumo inventar outras coisas, trabalho mais com música, alguma coisinha de projeto de pesquisa, mas na atual conjuntura no ensino remoto eu tenho focado no conteúdo do dia a dia no conteúdo tradicional de forma bastante simples, porque já é difícil para eles compreenderem o conteúdo tradicional e se inventar muita coisa daí eles se perdem.*
>
> *P3- Eu posto material mais visual, slides para não ser muito extenso. Para que seja mais atrativa a leitura e trabalhos tenho dado algumas dicas pra eles de montar algumas coisas diferentes. Também uso o word pra eles montar, mas também a questão dos slides, alguma coisa eu trabalhei com eles, como montar slide, algumas dicas assim, pra tentar motivar um pouquinho mais, mas é bem difícil.*

Declara P1 que utilizou as ferramentas do remoto (youtube, google education, Microsoft office: word, excel, ppt) com o conteúdo já trabalhado para retomá-los. Informa que o contato ocorreu através do watsapp, em conversa com poucos alunos, porque não conseguiu falar com a totalidade, pois era impossível, por conta do número elevado de estudantes. Reafirma as dificuldades e que em conversa com colegas percebeu ser impossível atender 800 alunos no aplicativo.

Relata P2 que, como professor de inglês, trabalhou “o básico do básico”, conteúdo, de modo tradicional com atividades voltadas para o dia a dia, visando o foco do aluno no conteúdo. Diz que no presencial costuma “inventar outra coisa, trabalha com música e projeto de pesquisa”, justificando que no remoto eles têm muitas dificuldades.

Afirma P3 que utilizou material visual, slide, word e montagem de slide, mas declara, assim como P2, que foi um processo bem difícil. Diante das afirmações, chega-se ao quadro 42:

Quadro 42 - Atividades desenvolvidas na EJA

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
	P1- Ferramentas do remoto, retomada de conteúdo. Demanda alta de alunos.

Atividades desenvolvidas na EJA durante a pandemia	P2- Conteúdos tradicionais e básicos, voltados para o cotidiano. Processo difícil. P3- Material visual, montagem de slide e reafirma que foi um processo difícil.

Fonte: Autora (2021)

Questionados (a) sobre os desafios e dificuldades que vêm encontrando, eles(a) explicam que:

> *P1- A gente até tentou fazer uma coisa inovadora que seria a aula meet com todos os professores trabalhando um eixo central, por exemplo, a gente estava trabalhando, logo que apareceram os problemas com as mulheres. O título era sobre o feminismo e claro, na minha parte da matemática, eu trabalhei sempre com esse eixo central que seria o feminismo. Depois, também a gente teria um eixo central que seria a pandemia, que seria trabalhando com o vírus na História, na Geografia. A gente trabalhou com eixo central, eu me identifiquei na Matemática com relação a conceitos envolvendo cada um desses eixos, a gente tentou fazer essa coisa diferente aí para ver se a gente conseguia chegar até eles, porque através dos meets eles nem compareciam individuais assim. Eles não compareciam e os trabalhos muitos não entregavam e os que entregavam com certeza outros que faziam, né. É por isso que eu digo que em termos de aprendizado esse ano foi só pra tecnologia, nada haver com conhecimento. Então a dificuldade maior no EJA seria isso, trabalhar com tecnologia, acho que eles aprenderam alguma coisa, né, a mexer com alguns aplicativos e tal, mas na pandemia é aquilo que eu te disse é impossível determinar se houve ou não aprendizado.*
>
> *P2- As dificuldades de trabalhar com a EJA eram as de manter essa galera dentro da sala de aula com uma certa frequência pra que eles não matassem tanta aula e que eles conseguissem compreender o conteúdo sem aquele medo, porque se você pega um pessoal de mais idade eles têm muito medo do novo. Professor isso é muito difícil, professor isso não dá para fazer e eles se tornam muito dependentes. Então dentro da Literatura, eu trabalhei pouco Literatura na EJA foram 2 semestres e um projeto como o café literário. Fiz com que eles perdessem um pouco desse medo de fazer um trabalho, de apresentar um projeto de falar em público e fez com que eles viessem para a sala de aula. Mas sempre foi um desafio gostoso de se vencer, eu sempre gostei muito de trabalhar com a EJA, porque eu sempre aprendi muito com eles, que sempre me ensinaram muito, essas questões de rever conceitos. Isso eu fazia no fundamental, mas eu posso adaptar pra EJA de uma nova forma, ou eu posso pegar aquela aula do ensino médio e fazer de uma forma diferente aqui e sempre deu certo, mas o grande desafio da EJA é esse não perder tempo, não se tem tempo a perder, trabalhar de forma objetiva e significativa. Não sei se eu consegui responder a tua pergunta?*
>
> *P3- O maior desafio é o retorno deles. Tanto retorno de responder de responder alguma coisa. Tentei fazer pesquisa com eles sobre a opinião deles. Quais as dificuldades, mas o próprio retorno, o mais simples mesmo por redes sociais como o WhatsApp, esse retorno é bem difícil. É difícil chegar até eles e ter esse retorno, até mesmo das necessidades deles.*

Informa P1 que foram várias as tentativas de possibilidades de trabalho pedagógico com os estudantes da EJA, e que os desafios e dificuldades foram o de trabalhar com a tecnologia, pois os estudantes não compareciam, individualmente no meet, e a impossibilidade de verificar se houve ou não aprendizado.

O respondente P2, assim como P1 fala que as dificuldades estão em manter os alunos na sala de aula. Em seu trabalho com literatura fala sobre o café literário e de suas conquistas com os estudantes, que podem ser considerados desafios por ele transpostos, como o do “café literário”. Sobre isso, afirma: “Fiz com que eles perdessem um pouco desse medo de fazer um trabalho, de apresentar um projeto de falar em público o que fez com que eles viessem para a sala de aula”.

Essa fala de P2 me fez lembrar dos dizeres de Freire (1997, p.62) “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico [...]” que reafirma a EJA como sendo um espaço para autonomia dos educandos, para que participem e produzam, na escola, o que socialmente podem ser chamados a responder.

Ao evidenciar sua experiência com a EJA, usa a expressão “desafio gostoso” enfatizando que sempre aprendeu muito com os estudantes da EJA. Essa outra fala lembra a dodiscência Freireana e a amorosidade presentes em sua obra, mais particularmente em Freire (1997). Esta dodiscência Freireana pressupõe que em toda docência há discência, ou seja, ao ensinar o professor aprende simultaneamente com os estudantes.

Ele continua afirmando que o desafio da EJA sempre foi o de “não perder tempo, não se tem tempo a perder, trabalhar de forma objetiva e significativa”, então, passa a ser o ideal e o objetivo.

Afirma P3 que o desafio maior “é o retorno deles” tanto o de chegar até o aluno e obter resposta, retorno, como o de mantê-los. A dificuldade momentânea é a de chegar até eles e ao mesmo tempo, obter o retorno.

Quadro 43 - Sobre desafios e dificuldades durante a pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
	P1- Várias tentativas de trabalho pedagógico e tecnológico.

Desafios e dificuldades apontadas	P2- Remete-se ao ensino presencial com o café literário, autonomia dos educandos tornou-se mais difícil manter o aluno. autonomia dos educandos.
	P3- Mantê-los, chegar até eles e obter retorno.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem sobre que alternativas vocês vêm buscando para a promoção da EJA nesse período. Eles(a) esclareceram que:

> *P1- É essa ideia que tivemos de trabalhar com eixos eu acho que foi uma das alternativas que daria certo se a gente se organiza melhor, acho que surgiu uma luz no fim do túnel. Eu acho que quem assistiu aquelas aulas ficaram impressionados com a capacidade que a gente tem de trabalhar com uma ideia assim, principalmente coisas do dia a dia, contextualizadas. E com o EJA foi uma coisa bem interessante. Acho que daria certo, a gente teria que sentar e pensar melhor isso. Acho que fazer uma aula por semana no EJA trabalhando conteúdo dentro de um eixo comum, então seria interessante. Os temas que a gente trabalhou foram muitos bons, porque se tu pensar bem a Covid, na verdade, essa ideia de vírus ele já aconteceu em tempos passados, pois teve a peste negra. A gente poderia, a gente fez uma ambientação, do que aconteceu lá naquela época na História, geograficamente, quantidades de pessoas na Matemática, na Filosofia, foi fantástico. Eu acho que seria essa alternativa para trabalhar com EJA durante a pandemia, trabalhar por eixos de conhecimento, temas, assim e trabalhar todas as disciplinas junto. Acho que seria essa uma ótima ideia, claro que eu tô falando isso pra ti que foi algo da escola, não existe isso em lugar nenhum, eu acho que deu certo.*
>
> *P2- Trabalhar de forma mais simples o conteúdo tradicional. Cheguei a fazer um trabalho com música também, onde eu coloquei a letra da música, disponibilizei o link pra eles ouvirem e pedi que eles fizessem a tradução através desenhos, recorte. Era um pouco complicado a distância, então sugeri imagens da internet, dizendo: façam em na frente de um computador. Falando de conteúdo, eu desenvolvi algumas dinâmicas, eu fazia um joguinho de perguntas e respostas.*
>
> *P3- Tentar fazer uma atividade mais atraente que seja de prática leitura e de fácil realização. Para eles poderem fazer, entregar, muitas vezes até digo para eles poder fazer, faz no caderno tira foto e envia, né. Tenho dado assim várias opções, que fossem mais acessíveis para cada um deles, pois cada um tem as suas necessidades. Tenho dado várias alternativas para que eles pudessem entregar.*

P1 relata, que como alternativas, os projetos com eixos temáticos, envolvendo assuntos do cotidiano, de modo contextualizado, desenvolvendo a

interdisciplinaridade, de forma integrada, deram certo. Ele também afirma que no coletivo, já que utiliza “a gente”, informando que é preciso “sentar e pensar melhor isso” retomando a importância de haver tempo para se reunir e planejar em conjunto. Importante ressaltar que a necessidade de reflexão sobre o que fora feito na escola, por parte dos professores, está resguardada pela Resolução, que afirmam desconhecê-la, em seu artigo 10º, parágrafo 3º, como se apresenta a seguir:

> As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN.

A importância do espaço para reflexão demonstrada por P1 reitera que os professores da EJA precisam de um tempo para que possam efetuar esse planejamento, reflexão e avaliação das atividades que desenvolvem, em conjunto. Percebe-se também que a sua fala está articulada a fala da gestora 2, pois P1 e G2 argumentaram que as alternativas encontradas para promover a EJA estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos. A gestora 2, que é da mesma escola, também aponta que o projeto precisa ser “interdisciplinar”

Na fala de P2, esta informa que trabalhou simplificadamente o conteúdo tradicional, com músicas, desenvolveu dinâmicas, como jogo de perguntas e respostas.

O enunciado de P3 afirma que desenvolveu atividades mais atraentes, em práticas de leitura e de “fácil realização”. A preocupação é a de que as atividades sejam entregues. Interessante lembrar que a gestora 4, que é da mesma escola, utilizou as alternativas como orientar os professores em utilizar conteúdos, mais básicos, acessíveis. Ao que parece, P3 está seguindo a orientação.

Embora haja uma preocupação, importante, de que os estudantes não desistam e consigam entregar as atividades, é pertinente ressaltar que nesse conjunto de falas os professores fazem menção que, as atividades “mais atraentes”, “significativas”, “objetivas” são as relacionadas ao dia a dia, ao cotidiano dos estudantes da EJA.

Assim, obtém-se o quadro 44:

Quadro 44 - Alternativas de trabalho pedagógico com EJA na pandemia

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Alternativas apresentadas	P1- Projetos com eixos temáticos, em assuntos do cotidiano e mediante planejamento conjunto.
	P2- Conteúdo tradicional, de forma simplificada: músicas, e dinâmicas com jogos de pergunta e respostas.
	P3- Atividades mais atraentes; práticas de leitura e de fácil realização.

Fonte: Autora (2021)

Abordados(a) Questionados(a) acerca de estarem sabendo sobre as possíveis mudanças na oferta da modalidade, por conta da Resolução da 343/2018, eles(a)? afirmam que:

> *P1- Sim, sim, eu tô sabendo, só que a nossa escola tem um diferencial, ela não tem ensino médio noturno. Ela não tem, existe só o EJA, por isso que a nossa escola não vai perder a Educação de Jovens e Adultos, justamente porque ela não oferece o ensino médio regular a noite, então ela vai manter o EJA, entendeu? Mas eu tô sabendo já.*
>
> *P2- Sim, já nos passaram algumas coisas em relação a esse documento. Eu confesso que não li todo, ainda. Lá no início do ano quando nós iniciamos, daí eu li algumas coisas, até pra montar o meu planejamento anual para distribuir conteúdos, habilidades, enfim, para fazer o plano anual. Eu dei uma lida por cima, mas não cheguei a ler todo como eu deveria. Então, tem muitas coisas que se tu me perguntar eu não vou saber te responder ainda.*
>
> *P3- Ainda não foi passado nada para os professores. Acredito que agora essas semanas que é encerramento e conselho de classe a gente vai conversar mais sobre isso, né.*

Embora declare estar sabendo sobre a Resolução, P1 se refere que não será atingido, porque não há oferta de Ensino Médio noturno em sua escola. Essa fala permite afirmar que P1 desconhece os conteúdos da Resolução, pois ele também faz abordagem ao funcionamento do “Ensino Médio regular a noite”.

Outro aspecto importante que não está presente somente na fala de P1 é o fato de os professores da EJA ainda se referirem a ela como “o EJA”. Os trabalhos de Sant’Anna (2015) ao questionar “Ensino supletivo ou EJA?” faz essa reflexão

enfatizando que ainda há resquícios da memória histórica do ensino supletivo nos dizeres de muitos professores que atuam na modalidade. A autora chama a atenção sobre a importância de processos continuados de formação para que os professores compreendam o “E” da EJA e tudo o que pode/deve implicar.

P2 diz que está sabendo, mas que leu, superficialmente da Resolução e não lembra, pois, como afirma ainda não leu, por isso não sabe como responder e P3 afirma ainda não ter conhecimento da Resolução.

Essas falam demonstram que os professores não conhecem, não se apropriaram dos conteúdos da Resolução, conforme se reitera no quadro que segue:

Quadro 45 - O que sabem sobre mudanças por conta da Resolução

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Se ocorreram mudanças na EJA por conta da Resolução	P1- Desconhece o conteúdo da Resolução. P2- Desconhece o conteúdo da Resolução. P3- Desconhece a Resolução.

Fonte: Autora (2021)

Questionados(as) acerca de estarem ocorrendo mudanças na EJA de sua escola por conta desta Resolução, e sobre a mudança da idade, se houve alguma alteração na escola, eles(as) afirmaram que:

> *P1- Não, não, nenhuma mudança, justamente por aquilo que eu falei, né, porque só tem EJA a noite, não tem modalidade do médio regular.*
>
> *P2- Na verdade, nós não chegamos a fazer grandes mudanças ainda. O ensino médio e a EJA eu fiz algumas alterações no plano de estudos até em função da carga que diminuiu: nós tínhamos dois períodos semanais de Inglês e hoje, nós temos um. Então, eu dei uma lida nesse material e fiz pequenas mudanças no plano de estudos, mudei alguns conteúdos de lugar, tirei alguns que eram mais focos para o ensino fundamental que estavam ali na totalidade 7, para colar outros que correspondem ao 1º ano do médio, mas fora essas pequenas alterações que a gente fez por conta própria. Eu digo a gente, porque eu fiz no Inglês e sei das gurias que fizeram no Português e na Literatura. Os colegas que alteraram alguma coisa também, mas não foram feitas grandes mudanças ainda.*
>
> *P3- Não foi passado para nós.*

A respeito das mudanças P1 afirma não ter ocorrido nenhuma mudança ainda referente a Resolução na EJA. P2 diz ter realizado pequenas mudanças referentes ao conteúdo, assim como, algumas colegas o fizeram, por conta própria, como alterações no Plano de Estudos, em função da carga horária que reduziu. P3 informa que nenhuma orientação foi lhes passada.

Essas falas reafirmam o desconhecimento sobre os conteúdos da Resolução e que, no âmbito da gestão das escolas não ocorreram formação ou informação mais específica a respeito. Os professores não falaram sobre idade de ingresso porque todos atuam na rede estadual que oferta o Ensino Médio e não houve alteração de idade ingresso, já que a matrícula no EM ocorre para os estudantes com 18 anos idade. Embora P2 enfatize pequenas mudanças de conteúdos nos Planos de estudos, estas ocorreram por algum motivo de alteração da carga horária, o que não corresponde a alteração ou mudança efetivada por conta da Resolução.

Quadro 46 - Possíveis mudanças locais causadas pela Resolução

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Mudanças da EJA na escola por conta da Resolução	P1- Nenhuma mudança ocorreu até o momento. P2- Não houve mudanças por conta da Resolução. P3- Nenhuma orientação foi lhes passada.

Fonte: Autora (2021)

Questionados(a) a respeito do que pensam sobre a Resolução e dessas mudanças, os (a) professores(a) disseram:

> *P1- Eu acredito que eles querem, de alguma forma, transformar a Educação de Jovens e Adultos em um sistema a distância, como Educação a distância. Eu acho que é impossível acontecer isso, porque como eu falei lá no início, o aluno do EJA tem uma característica própria. Ele é que nem uma criança que está querendo aprender, que nem tu que dá aula paras séries iniciais, e da mesma forma tu tem que estar ali junto com o aluno, explicando para ele como funciona isso e aquilo.*

> *P2- Essa Resolução ela se faz muito importante. Eu acho que nós precisamos rever algumas coisas não só na EJA, mas no ensino médio, no fundamental também, não só no quesito conteúdos, mas conteúdos, avaliações, em tudo de modo geral. É preciso rever muitas coisas dentro da EJA, eu sou meio contra, não diria contra eu tenho um pé atrás com essas Resoluções que vêm de cima para baixo como eu digo, porque muitas vezes elas fogem da nossa realidade. Ah, não estou criticando ou falando "mal" da Resolução, mas cada escola tem uma realidade diferente, né. E a EJA é mais diferente ainda. A EJA você tem uma realidade diferente em cada turma. O documento em si é bom, mas algumas coisas precisam ser revisadas de acordo com a realidade de cada um, de cada turma, de cada escola.*
>
> *P3- Não sei nada a respeito.*

Ao responder o questionamento, P1 refere-se que as mudanças na EJA serão em transformar o sistema presencial em sistema a distância, mas diz que ele não acredita que isso seja uma boa opção para essa modalidade. Sobre isso, é importante evidenciar que a Resolução faz abordagens sobre a Educação à Distância em seus artigos 12, 18, 19 e 20 aos quais estão mais relacionados ao credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino.

Já P2 ressalta a importância da Resolução e diz que o documento é bom, porque vem para fazer uma revisão da EJA. Porém, faz uma crítica a respeito de "Resoluções que vêm de cima para baixo" e não respeitam a realidade das escolas. Importante ressaltar que a Resolução 343 foi produzida mediante consulta pública coletiva que é um instrumento utilizado para colher contribuições da sociedade sobre os assuntos que dizem respeito ao coletivo. Ou seja, as consultas orientam políticas e ações tomadas pelos órgãos públicos.

P3 ressalta não saber nada "a respeito". A partir desses enunciados produz-se o quadro que segue:

Quadro 47 - Sobre as mudanças

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
O que pensam a respeito das mudanças	P1- Educação a distância na EJA. P2- Provoca revisão na EJA. P3- Ressalta não saber nada a respeito.

Fonte: Autora (2021)

Ao serem questionados(as) quais orientações têm sido repassadas a respeito, eles(as) expõem que:

> *P1- Não, não o que eu peguei dessas Resoluções. Fui lendo, olhando assim, eu não me detive ainda e nem tivemos reuniões sobre isso, nada sobre essa Resolução. Tudo que eu sei é por ter lido aqui e ali, né, não foi nos repassado nada.*
>
> *P2- Não tem sido passadas muitas orientações. Lá no início do ano nós voltamos de férias a supervisão da escola, a supervisão da EJA nos passou alguma coisa, mas nada muito concreto. Foi assim falado que existe essa Resolução; nos mandaram algum material por e-mail, mas não teve uma formação ou uma reunião pra falar sobre a Resolução.*
>
> *P3- Não sei, pois não nos passaram nada.*

Diante do questionamento, P1 afirma que não foi lhe passado nada a respeito da Resolução, e que não houve reunião com essa pauta. O que sabe, ele mesmo leu "aqui e ali" como afirma. Em perspectiva semelhante, P2 diz que não foi lhe passado "nada muito concreto". Afirma que o que lhe fora passado fora, pela supervisão, no início do ano letivo, por e-mail, a Resolução. Já P3 reafirma que não foi lhes passado nada.

De algum modo, assim, os professores reiteram o que foi dito pelas gestoras, de que também não receberam orientações da CRE a respeito da Resolução.

Quadro 48 - Orientações quais têm sido repassadas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Sobre as orientações quais têm sido repassadas	P1- Não foi passado nada. P2- Não foi passado nada de "muito concreto", apenas um e-mail. P3- Não foi passado nada.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem sobre o que destacam como positivo, eles(a) explicaram que:

P1- Não, não tenho nada positivo.

P2- Há muitos e muitos anos eu acho que nós precisamos rever muitas coisas na EJA e essa Resolução veio pra isso, quando eu assumi o Inglês dentre várias coisas que me chamou muito a atenção foi o plano de estudos tinha coisas ali naquele plano de estudos da EJA que eu queria muito reformular. Eu acredito que essa Resolução além de outros papéis tenha como papel fundamental esse: rever coisas não só no plano de estudos, mas em todo contexto da EJA, reformular algumas coisas que já fugiram, que não fazem mais sentido com nosso aluno de hoje.

P3- Não sei, pois não nos passaram nada.

Afirma P1 que não tem nada a dizer de positivo sobre a Resolução, e P2 informa que a Resolução veio para “rever muitas coisas na EJA”, não somente o plano de estudos, mas em outros pontos que são relevantes para os alunos da EJA. Importante ressaltar que a sua fala é genérica, sobre a resolução, não apresentando qualquer conteúdo que compreenda o texto do documento.

P3 reitera que não lhe passaram nada.

Quadro 49 - Aspectos positivos da Resolução

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Sobre destaque de aspectos positivos	P1- Nada de positivo. P2- Embora faça fala genérica ao texto do documento, diz que a Resolução veio para rever todos os contextos da EJA. P3- Não lhe repassaram nada.

Fonte: Autora (2021)

Questionados(a) sobre o que destacam como negativo, eles(a) ressaltam que:

P1- Aqui, na verdade nós nem estudamos essa Resolução, nem falamos sobre essa Resolução, porque ela não nos atinge, porque nós só trabalhamos com alunos acima de 18 anos, então isso nunca vai acontecer.

P2- Os pontos negativos dessa Resolução assim como de qualquer documento de qualquer mudança que vem de cima para baixo muitas coisas fogem da nossa realidade, então tem coisas ali que fogem, não só dá nossa realidade, mas também porque a realidade da nossa escola, a realidade da escola Albatroz, por exemplo, são diferentes.

P3- Não sei, não nos passaram nada.

P1 comunica que não abordaram sobre a Resolução, pois ela não mudará nada na escola que ele trabalha, porque os alunos são maiores de 18 anos. O professor repete isso, reiteradamente. Ao que parece, o que baliza a sua fala é o ingresso aos 18 anos, que estava instituído pela 343/2018. P2 também reitera falas que já fez, reafirmando o fato de documentos dessa natureza, geralmente "vem de cima para baixo" e não sempre contempla as demandas da escola. Já P3 também reafirma o que já vem dizendo, que não foi lhe passado nada, assim como a gestora 4, que atua na mesma escola, também informou.

O quadro que segue contém a síntese dos conteúdos afirmados:

Quadro 50 – Aspecto negativo destacado

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Como negativo o que destacaram	P1- Não fez destaque.
	P2- As resoluções vêm de cima para baixo e fogem da realidade da escola.
	P3- Não fez destaque.

Fonte: Autora (2021)

Questionados se algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvido e o que mudará, eles(as) esclarecem que:

P1- Não, não tem nenhuma orientação.

P2- Com a Resolução tu sabe que professor é um bichinho resistente a mudanças. Você apresenta uma proposta eles batem o pé que não vão fazer, então, grandes mudanças eu acho muito difícil de acontecer. Eu tenho esperança de que com essa Resolução nós possamos começar a rever algumas coisas, mas eu assim, de acordo com a experiência que eu tenho em escola, eu não acredito que serão feitas grandes mudanças de imediato e muitas coisas vão continuar como estão.

P3- Não porque aqui só temos ensino médio.

Declara P1 que não possui orientação, P2 pensa que não ocorrerá “grandes mudanças de imediato”, pois considera os professores resistentes a mudança e Informa P3, que na escola onde ela leciona, só possui Ensino Médio.

Mais uma vez os professores mantêm o seu posicionamento, até porque afirmam o desconhecimento do conteúdo deste documento. Na fala de P2, por conta do fato de afirmar reconhecer a resistência às mudanças, acredita que as coisas continuarão como estão. Essa afirmação, que responsabiliza os professores de um certo imobilismo parece reafirmar um senso comum. Se houvesse um processo formativo continuado, em local e horário de trabalho como afirmam a LDBEN em seu artigo 62, 62-A, 62-B, 63, 64, 65, 66 e a própria Resolução, no artigo 10, inciso 3º, esse tipo de enunciado poderia ser refletido. Há uma série de condicionantes sociopolíticos que o limitam, como a própria ausência de um processo continuado de formação.

Quadro 51 – Se haverá mudanças no processo pedagógico de EJA

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Possíveis mudanças no processo ou orientação pedagógica	P1- Não possui orientação. P2- Não ocorrerá “grandes mudanças de imediato”. P3- Não.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem acerca de qual opinião possuem sobre a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar no ensino fundamental, modalidade EJA, ofertada no diurno, eles(as) afirmam que:

> *P1- É que eu não poderia te responder, com relação a alunos do NEEJA, né, só do EJA ensino médio. A maioria deles trabalha. Essa resposta seria minha, né, não da escola, porque minha escola só trabalha com ensino médio. Então, eu não tenho ideia do que seria um aluno que tem defasagem no ensino fundamental, isso. Mas então se for maior de 18 anos, é complicado, porque provavelmente deve ter uma nova família, deve ter uma família, então ele precisa se sustentar, né, a não ser que ele seja sustentado pelos os pais, aí sim teria como ele estudar diurnamente. Se ele trabalha acho que não, não sei te dizer, assim, não sei.*

> *P2- Outro município adotou essa proposta e nós tivemos uma turma de aceleração. Foi uma experiência bem significativa e difícil, mas muito interessante, porque se eu olhar com o meu olhar de professor tradicional eu seria meio contra, mas eu preciso olhar com um outro olhar de professor que está aberto a mudanças. Não é simplesmente pegar aquele grupo de alunos que está fora de a idade, daquela série e colocar numa outra sala.*
>
> *P3- Eu acho que não teria salas de aula, porque o ensino regular, principalmente os primeiros anos, as turmas são bem cheias. Então, falta espaço e principalmente, geralmente quem faz o EJA é porque já trabalha durante o dia. Então eu acho que já seria mais difícil essa procura pelo próprio EJA ser durante o dia. Quem tem mais de 18 anos geralmente já trabalha.*

Em relação a oferta diurna P1 responde que seria difícil o acesso, pois a maioria trabalha para se sustentar, a não ser que esse aluno seja sustentado pela família. Mesmo que ele esteja falando, hipotetizando para alunos do fundamental ele traz uma realidade da EJA que esses estudantes muitos têm responsabilidades de adultos precisam se sustentar e sustentar as famílias, então seria bem difícil estudarem durante o dia. Essa fala traz em si o estereótipo do estudante da EJA que trabalha durante o dia, mas é preciso que reflitamos sobre os estudantes que trabalham a noite, em algumas mulheres que trabalham em casa, são impedidas de estudarem a noite, que poderiam frequentar a EJA diurna e, os adolescentes, conforme ressaltam Moll et all, na justificativa da Resolução N° 343 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) ao afirmarem:

> [...]urgente e necessária consolidação de normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Rio Grande do Sul, é proposta na presente Resolução, garantindo acesso e permanência de adolescentes, jovens, adultos e idosos com defasagem idade/etapa escolar na oferta sequencial diurna. Tal necessidade justifica-se através de alarmantes indicadores sociais que apontam para milhares de cidadãos fora da escola, sem oportunidades de retorno aos seus estudos devido às inúmeras dificuldades impostas pela atual organização de nossa sociedade e de nosso sistema educacional. Por essa razão, devem ser obrigatoriamente garantidos a todos os estudantes que trabalham horários e programas em turnos alternativos ao de trabalho, com garantia de qualidade pedagógica e formação humana integral. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.11).

Importante ressaltar que P1 fala, nos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos - NEEJA, que têm o seu funcionamento orientado pelas Resolução, nos artigos 6º parágrafo II, art. 11 inciso 2º e 5º, art.12 inciso 8º e 9º, art.15, art.16. Embora os Núcleos não sejam objetos dessa dissertação sabem-se que os núcleos são conforme o artigo 15 define:

> Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs, mantidos exclusivamente pelo Poder Público, credenciados por este Conselho, com regimento próprio, podem oferecer: I – exames supletivos, que podem ser fracionados em provas parciais relativas à determinada área do conhecimento ou componente do currículo do Ensino Fundamental ou Médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e as Matrizes Curriculares do ENCCEJA; II – programas de apoio para candidatos aos exames supletivos realizados no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, com metodologia adequada aos jovens, adultos e idosos, por meio de atividades presenciais ou a distância, conforme cronograma estabelecido pela instituição e aprovado pela mantenedora; III – programas de alfabetização de adultos e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais[...]

Informa P2 que teve uma experiência similar, “significativa e difícil”, em uma turma de aceleração em outro município, comparando com a EJA diurna e reiterando que o professor deve estar “aberto a mudanças”, pois não se trata, apenas trocar esses alunos de sala. Embora as turmas de aceleração não se caracterizem como turmas de EJA, por se ocuparem com situações de agrupamentos de estudantes com defasagem idade-ano, alguns com dificuldades de aprendizagem, a organização dessas turmas recebe aportes de recursos[44]. Nesta dissertação, nos capítulos 6.1 sobre as demandas e ofertas da EJA e 6.3. sobre os municípios traz-se informações e dados sobre essa situação, nos municípios que compreendem a pesquisa.

P3 pensa na logística da escola, pois não teria sala suficientes na escola e “quem faz o EJA é porque já trabalha durante o dia” vindo ao encontro com a resposta do professor 1, que afirma que no diurno, eles buscam o seu sustento. Assim, obtém-se informações sistematizadas no quadro 52, que segue:

Quadro 52 - Sobre obrigatoriedade de matrícula de jovens na EJA diurna

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Opinião sobre obrigatoriedade de matrícula de jovens com defasagem idade/etapa escolar na modalidade EJA ofertada no diurno	P1-Difícil o acesso de estudantes porque trabalham.
	P2- O professor precisa estar aberto a mudanças e diz que conhece uma experiência significativa e difícil, similar em uma turma de aceleração.

[44]Mais de 4 mil estudantes serão beneficiados até 2022 com iniciativa pioneira do Governo do Estado https://educacao.rs.gov.br/programa-busca-corrigir-distorcao-idade-serie-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental

	P3- Difícil, há falta de espaço na escola para oferta diurna e os alunos trabalham no diurno.

Fonte: Autora (2021)

Questionados sobre quais os desafios postos à escola para atender a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens, modalidade EJA, a ser ofertada no diurno, eles(a) explicam que:

> *P1- Não sei.*
>
> *P2- Um dos primeiros desafios seria a demanda de alunos para o dia. Não sei se nós teríamos um número muito significativo de procura para essa turma diurna a não ser que fosse uma coisa muito bem orientada desses alunos com defasagem de idade que fossem transferidos para uma turma específica, mas a procura seria muito pequena. Eu acredito. Há um outro desafio, eu acho que a formação dos professores se faz importante para trabalhar com esses alunos. Quando eu digo formação não é uma formação relacionada, direcionada, a burocracia, mas uma coisa mais na prática. Eu acho que a formação de professores, a demanda de alunos, também outros desafios, questões relacionadas com a carga horária, a escola, coisas mais administrativas talvez. Eu acho que seria desafio a questão administrativa da escola, a formação de professores e a demanda de alunos.*
>
> *P3- Eu acho que é ter salas e professores para atender esses alunos.*

Informa P1 “que não sabe responder”. Afirma P2 que teria desafios nessa proposta e o primeiro seria “a demanda de alunos para o dia”, pois muitos trabalham durante o dia e teria que haver uma orientação bem direcionada para esses alunos. O segundo envolve a “formação dos professores”, porque seria importante haver uma formação que se desenvolve mais a prática e menos o burocrático, e ainda, outro desafio a ser pensado seria “questão administrativa da escola”.

Mesmo que o professor 2 não conheça a Resolução, ele traz um aspecto que é abordado na mesma sobre a formação do professor e que também preocupa a gestora da sua escola, a G3. A Resolução aponta, no artigo 10º, parágrafo 3º, conforme afirmado anteriormente, que:

> As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN.

O professor também salienta que existe essa carência de formação voltada para a prática do docente. Novamente, P3 se preocupa com a logística da escola afirmando que não haveria salas e professores o suficiente para atender esses alunos no diurno.

Quadro 53 - Os desafios da matrícula de adolescentes e jovens em oferta diurna

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Os desafios da matrícula de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa a ser ofertada no diurno	P1- Não respondeu. P2- Não teria demanda suficiente de alunos; formação dos professores e administrativo da escola. P3- Não teria salas e professores o suficiente para atender esses alunos; desafios.

Fonte: Autora (2021)

Ao responder sobre como ficará a EJA com essas medidas-eles(a) esclarecem que:

> *P1- No meu caso não vai ter mudança nenhuma agora.*
>
> *P2- Que essa Resolução com o tempo venha implicar nesses conteúdos em outras coisas também. Eu falo muito nessa questão de conteúdos porque ela implica diretamente no nosso dia a dia com a EJA e esse vem trabalhar coisas mais significativas pra realidade dele que seja um texto, um vocabulário, alguma coisa que não que ele vai usar para vida, que nós não podemos ter essa ilusão também, mas que faça sentido com a realidade no qual ele está inserido.*
>
> *P3- Na nossa escola não mudará nada, porque é ensino médio, acredito eu.*

P1 e P2 informam que não ocorrerá mudanças nesse momento. P2 entende que as mudanças na Resolução possam vir a implicar em alguns impactos nos conteúdos, para que façam “sentido com a realidade na qual ele está inserido”, na perspectiva de conteúdos mais focados no cotidiano do educando.

Quadro 54 - A EJA com essas medidas

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
Como ficará a EJA com as medidas	P1- Informa que não ocorrerá mudanças nesse momento.
	P2- Mudanças na Resolução talvez possam vir a implicar nos conteúdos
	P3- - Informa que não ocorrerá mudanças nesse momento.

Fonte: Autora (2021)

Ao responderem acerca de como a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência na modalidade EJA, eles(a) afirmam que:

> *P1- Isso é interessante, tanto é que eu fiz o mestrado; um dos pontos de tu fazer o mestrado numa universidade federal é tu poder, depois de formado, trazer isso pra escola, resolver alguns problemas da escola pública. Eu acho que a UERGS, também como uma universidade estadual, ela também tem essa prerrogativa. Esse dever até de trazer alguma coisa para escola pública, porque poderíamos nos sentar juntos, professores da UERGS que estão trabalhando no mestrado e a gente tentar resolver, de uma maneira até partindo desse ponto, trabalhar por eixos e tentar fazer alguma coisa diferente, porque essa ideia do eixo em nossa escola, não existe em lugar nenhum. Se tu for propor eu acho que foi uma coisa que deu certo e poderia ser melhor ainda se a gente conseguisse organizar isso de uma forma que tu conseguisses verificar que houve aprendizado.*
>
> *P2- Como a UERGS pode contribuir, eu acho que talvez disponibilizando formações para professores, não sei quais essas possibilidades também, mas formações para professores. Eu já recebi muitos alunos assim da graduação alguns da UERGS, outros do Instituto Federal que vieram fazer estágio, ou práticas, observações nas minhas turmas e esse contato, né, com o aluno da universidade dentro da nossa escola é muito legal, fazer essa troca de figurinhas. Então estabelecer projetos de pesquisa com os graduandos com os alunos não só da graduação, mas do mestrado para que se possa ter esse diálogo entre escola e universidade é muito interessante, porque eu acho que nós temos muito que aprender com a UERGS, mas a UERGS também muito a aprender com a gente.*
>
> *P3- Eu acho que algumas formações para professores iam ajudar bastante. Então, algumas atividades para preparar melhor os professores, principalmente para motivar esses alunos, como tu vai adaptar todo aquele conteúdo para trabalhar com EJA. Então, seria importante algumas formações, como avaliar o EJA que eu também já vi em alguns conselhos de classe, assim né, alguns professores tem essa dificuldade de avaliar o EJA para fazer conclusão.*

Embora P1 não explicite dessa forma ele está chamando a atenção de que a UERGS pode, através do mestrado profissional, trabalhar formação dos professores em propostas curriculares interdisciplinar e por eixos “contribuindo com a escola pública”. P2 vai ao encontro da ideia de P1 que deve haver formação para os professores e parcerias com a UERGS como receber alunos da graduação, mestrado para estágio, observação, pesquisa ou práticas fazendo uma troca de experiências, pois “nós temos muito que aprender com a UERGS, mas a UERGS também muito a aprender com a gente”. Essa troca seria satisfatória para ambos.

Segundo P3 seria interessante que a UERGS oferecesse formação para os professores da EJA, que fosse voltada para as temáticas e abordagens como: currículo, metodologias, avaliação e motivação. Assim, obtém-se o quadro que segue:

Quadro 55 - Contribuições da UERGS

Conteúdo das questões	Conteúdo das respostas
De que forma a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência na modalidade EJA	P1- Formação dos professores em propostas curriculares interdisciplinares e por eixos.
	P2- Formação dos professores e parcerias com a UERGS.
	P3- Oferecimento de formação voltada para as temáticas e abordagens como: currículo, metodologias, avaliação e motivação.

Fonte: Autora (2021)

Diante desse quadro passa-se a perceber as expectativas dos professores a respeito da Uergs, especialmente em relação ao que pode oferecer em termos de formação aos professores da EJA.

6.1.4 Sobre o Processo Analítico Efetivado

Finalizando o processo analítico e visando atender aos objetivos da dissertação, passa-se a apresentar o exercício final de categorização, a partir dos

conteúdos já sistematizados nas falas. Esse processo gera uma nova síntese expressa em quadros finais, que passam a ser apresentados.

Sobre as demandas de formação, nas vozes da gestora da CRE, obtém-se o quadro de demandas que seguem:

Quadro 56 - Percepções das demandas de Formação, pela Gestora 1

• Necessidade de práticas pedagógicas condizentes com a EJA; • Que mude a postura do professor tendo em vista um trabalho pedagógico diferenciado; • Repense a EJA como espaço reflexivo; • Pense as questões pedagógicas e ações com metodologias voltadas para esse público; • Conscientize os profissionais ao olhar diferenciado para esta modalidade valorizando a permanência dos estudantes; • Oriente parcerias em termo de formação; • Traga orientações sobre novas metodologias; • Apresente ferramentas sobre busca de dados e resultados.

Fonte: Autora (2021)

É possível observar nas perspectivas das demandas da gestora da CRE, são demandas que giram em torno dos planejamentos mais gerais, avaliação institucional, a busca dos dados e resultados questões pedagógicas e formativas para os professores, um repensar mais geral da EJA a partir das suas concepções. Essas preocupações compreendem a gestão educacional como ressalta Lück (2009, p.15):

> Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.

As demandas da gestora da CRE são mais amplas, mais complexas. Elas estão voltadas à preocupação com as parcerias em termos de formação, pensando em orientações sobre novas metodologias voltadas para EJA. As demandas apresentadas demonstram que ela se mostra atenta que o olhar seja focado para o perfil dessa modalidade.

Sobre as demandas de formação, nas vozes das gestoras das escolas, chega-se ao quadro:

Quadro 57 - Percepções das demandas de Formação, pelas Gestoras 2, 3 e 4

• Que haja tempo para planejamento conjunto; • Que tenham orientações sobre a Resolução e as políticas públicas vigentes; • De aprendizado das tecnologias; • Preocupações com o futuro da EJA; • Que tenham espaço, dia e tempo para formação; • Que haja formação específica de EJA, por parte da Uergs.

Fonte: Autora (2021)

Em suas perspectivas, as gestoras das escolas demandam que haja espaço e tempo para a formação específica, que se pense o aprendizado de tecnologias, sobre as políticas públicas, tempo para planejamento conjunto. Parte dessas inquietações compreendem aspectos da gestão educacional que, conforme apresenta Lück (2009, p.15):

> Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.

Pelo que se pode perceber o atendimento a essas demandas são importantes para que a EJA possa se qualificar.

As demandas de formação efetivadas pelos professores das escolas, compõem a seguinte conformação:

Quadro 57 - Percepções das Demanda de Formação, pelos Professores 1, 2 e 3

• Sobre o administrativo da escola; • Sobre propostas curriculares interdisciplinares e por eixos, em parcerias com a UERGS; • Produção de material visual, montagem de slide; • Trabalho pedagógico e tecnológico; • Voltada para as temáticas e abordagens como: currículo, metodologias, avaliação e motivação.

Fonte: Autora (2021)

Observa-se que as perspectivas apresentadas se constituem com demandas diferentes; as gestoras não pedem formação, mas pedem tempo para a mesma; já os professores da EJA demandam formação específica voltada para as abordagens que envolvem os processos pedagógicos da EJA e eles citam que esta deve abranger temáticas como currículo, metodologia, avaliação, motivação, tecnologia e propostas

curriculares interdisciplinares. Como é possível perceber os professores clamam por formação e há vários assuntos/abordagens que demandam atenção.

Sobre as demandas de gestão, nas vozes gestora da CRE, obtém-se o quadro de demandas que segue:

Quadro 58 - Percepções das Demandas e desafios de Gestão, pela Gestora 1

• Ferramentas para o acompanhamento e políticas de redução das desistências dos estudantes; • Auxílios pedagógico, tecnológico e financeiro aos estudantes; • Condições para a manutenção da EJA; • A importância da obtenção de dados; • Inexistência de oferta de EJA diurna; • Trabalho orientado a respeito de projetos de colaboração e trajetórias criativas; • Levantamento de dados e de discussão de perspectivas. • Ampliação de recurso financeiro; • Efetivação de parcerias no âmbito da formação profissional integrada; • De acesso, manuseio das novas tecnologias e ferramentas (pelos estudantes); • Da própria prática pedagógica que acabou se fortalecendo, porque teve que mudar durante a pandemia; • Manutenção da EJA com qualidade e verdadeira, porque é diferente e valorosa; • Mudança de prática de transferência de estudante do dia para a EJA; • Necessidade de um olhar sobre a EB como um todo: o fazer pedagógico, avaliação diagnóstica, o número de aprovação/reprovação, que geravam opções sobre estar na EJA; • Buscar ferramentas para se descobrir os motivos das desistências e um planejamento do resgate desses alunos; • Dificuldades de manter os alunos frequentando a EJA e o entendimento sobre a evasão; • um trabalho individualizado com os alunos.

Fonte: Autora (2021)

Observa-se que há um conjunto de demandas e desafios que são voltados para as questões mais gerais de EJA e outro conjunto que é mais voltado para os estudantes. Dentre as perspectivas de demandas e desafios voltadas que são mais gerais de EJA localiza-se: a preocupação com ferramentas de acompanhamento aos estudantes, a avaliação, a desistência dos estudantes, os auxílios pedagógico, tecnológico e financeiro aos alunos, a proposição das trajetórias criativas como possibilidade pedagógica, o manuseio das novas tecnologias e ferramentas, e ainda, um trabalho individualizado mais pensando nos alunos. Condições de manutenção da EJA, a obtenção de dados, a discussão de perspectivas, a inexistência de oferta de EJA diurna.

Como desafios a gestora elenca o trabalho orientado a respeito de projetos de colaboração, o fortalecimento da prática pedagógica, a manutenção da EJA com qualidade, a necessidade de um olhar sobre a EB como um todo, o buscar ferramentas para se descobrir os motivos das desistências, manter os alunos frequentando a EJA.

Mais uma vez, obtém-se uma lista de demandas que se constituem como desafios postos como competências do âmbito da gestão, assim como Lück (2009, p.15) destaca:

> Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Nessa perspectiva, se percebe a gestora 1 pensando no sistema escolar de modo mais geral, trazendo demandas de secretaria e da gestão da EJA, com uma visão mais ampla de todas as escolas e dos municípios que compõem a coordenadoria. Ela também demonstra preocupações com os professores, mas numa esfera mais geral, demostrando que a tem pleno conhecimento de suas atribuições, como pode-se perceber no quadro 59.

As demandas e desafios efetivados pelos gestores das escolas, compõem a seguinte conformação:

Quadro 59 - Percepções das demandas e desafios de Gestão, pelas gestoras 2,3 e 4

- Informações sobre a resolução e políticas vigentes;
- Auxílio para que os estudantes possam acessar os conteúdos;
- Auxílio pedagógico aos estudantes;
- Auxílio na efetivação de busca ativa dos alunos, por meio de contato telefônico e redes sociais;
- Novos professores com novas ideias;
- Preocupação com o encerramento da EJA;
- Há possível demanda para EJA diurna;
- Preocupação a quem a EJA é destina;
- Perceber o perfil da EJA;
- Como sanar as fragilidades para atender esse público;
- De que maneira, lidar com a falta de condições financeira e tecnológica dos estudantes para acessar as aulas online;
- De que modo, divulgar a prática positiva de projeto indisciplinar com temas da realidade cotidiana;
- De que forma combinar junto aos professores visando a produção de um currículo flexível com os estudantes;
- De que maneira intermediar a comunicação com alguns professores;

• Como lidar com a falta de entendimento sobre as atividades e usos da tecnologia, por parte dos estudantes; • De que modo garantir a permanência e retorno dos estudantes, aos estudos; • Como resolver a impossibilidade do planejamento coletivo em um dia da semana; • De que modo solucionar o desconhecimento da informática por parte dos estudantes.

Fonte: Autora (2021)

Observando-se o quadro, percebe-se que há um conjunto de demandas e desafios que são voltados para as questões mais gerais da escola, para os estudantes, semelhante com que foi apontado em análise sobre a gestora 1, dentre as demandas e desafios, e há outro grupo de demandas que apresentam preocupação com os professores. Desse modo, localizam-se:

As demandas de informações sobre a resolução e políticas vigentes, assistência aos discentes para o acesso dos conteúdos, auxílio pedagógico aos alunos, busca ativa desses estudantes e professores com novas ideias. Mostrando umas preocupações das gestoras maior com os estudantes.

As gestoras enunciam os desafios como preocupação com o encerramento da EJA, possível demanda para EJA diurna, perceber o perfil da EJA, como sanar as fragilidades para atender esse público; de que maneira, lidar com a falta de condições financeira e tecnológica dos estudantes para acessar as aulas, como divulgar a prática positiva de projeto indisciplinar, de que como realizar combinações com professores para realizar currículo flexível, de que forma intermediar a comunicação com alguns professores, como lidar com a falta de entendimento sobre as atividades e usos da tecnologia, por parte dos estudantes, de que modo garantir a permanência e retorno dos estudantes, aos estudos, como resolver a impossibilidade do planejamento coletivo em um dia da semana; de que modo solucionar o desconhecimento da informática por parte dos estudantes.

As gestoras evocam a gestão pensando em seus professores, na EJA como um todo e nos estudantes

Em parte, as demandas e os desafios apresentados pelas gestoras das escolas são semelhantes as preocupações da gestora da coordenadoria. São inquietações características de qualquer gestão, ou seja, mostra a preocupação e zelo que elas demonstram pelas escolas onde atuam, compreendendo que as gestoras têm

conhecimento de seu papel, função e atribuições, assim como ressalta Lück (2009, p.15)

> Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.

Percebe-se o engajamento das gestoras com o ensino e a formação do aluno ao pensar no trabalho individualizado com ele, no perfil específico da EJA. O papel do gestor é o de se ocupar com o sistema como um todo, como afirma Lück (2013, p. 26),

> A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, mobilização e articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. Estes se justificam na medida em que são orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a contribuir para que se tornem capazes de enfrentar adequadamente, dentre outros aspectos, os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia, que passa a centrar-se cada vez mais no conhecimento para o seu desenvolvimento.

As gestoras transpareceram trabalhar enfocando a estrutura da organização do sistema pensando em questões mais focadas para a gestão local de suas escolas e da EJA como um todo. Embora não apareçam todas as ocorrências no quadro 60 os aspectos que mais aparecem são: receio de que a EJA encerre e o desconhecimento da Resolução.

As demandas e desafios efetivados pelos professores das escolas, compõem a seguinte conformação:

Quadro 60 - Percepções das demandas e desafios dos professores

- Buscar salas e professores o suficiente para atender os alunos na EJA diurna;
- Produzir conteúdos básicos voltados para o cotidiano;
- Projetos com eixos temáticos;
- Facilitar o acesso de estudantes que trabalham;
- Retomar o ensino presencial;
- Projetos com eixos temáticos, em assuntos do cotidiano e mediante planejamento conjunto;
- Conhecer a Resolução;
- Frente ao ensino remoto e a avaliação nesse período;

• Acessar as ferramentas tecnológicas; • Frente ao agravamento das desistências diante da pandemia; • Dificuldades do ensino remoto e as poucas devolutivas das atividades; • Retomada de conteúdos; • Demanda alta de alunos no Whatsapp; • Manutenção da autonomia dos educandos e de sua permanência na sala de aula; • Receio da EJA se transforme em EAD.

Fonte: Autora (2021)

Como se pode observar, os professores demandam, em suas falas, produzir conteúdos básicos voltados para o cotidiano, projetos com eixos temáticos com assuntos do cotidiano, facilitar o acesso de estudantes porque trabalham, retomar o ensino presencial; conhecer a Resolução.

Do mesmo modo, que há demanda também para gestão em ter salas e professores o suficiente para atender os alunos na EJA diurna; é uma preocupação de gestão que está na fala dos professores.

Em relação aos desafios, os professores especificam que se tornou mais difícil avaliar, o acesso às ferramentas tecnológicas, o agravamento das desistências diante da pandemia, as dificuldades do ensino remoto e as poucas devolutivas, a retomada de conteúdos, a demanda alta de alunos no Whatsapp, a manutenção da autonomia dos educandos e de sua permanência na sala de aula, o receio da EJA se transforme em EAD.

Parte das demandas dos professores está alinhada com as demandas das gestoras, mas tem alguns apontamentos que são específicos dos professores que têm a ver com os conteúdos básicos do cotidiano, com os processos pedagógicos da EJA.

Embora não apareçam todas as ocorrências no quadro 61 as perspectivas que mais aparecem são: conteúdos, processos pedagógicos, atividades, receio da EJA se transforme em EAD, o desconhecimento da Resolução denunciado que não estão sendo informados. Eles afirmam o tempo todo não ter participação nas políticas e mostram-se desconfortáveis ocupando, nesse aspecto, o “lugar do morto” conforme metáfora afirmada Novoa (2000, p.130) ao descrever como no jogo do bridge, “um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”. Os docentes e gestores das escolas da EJA são importantes, mas não são levados em consideração no provimento e na promoção das políticas. Eles frisam isso o tempo todo, reafirmando uma posição de pacientes nesse processo, informando reiteradamente, que não lhes foi repassada nenhuma orientação, com exceção de referência a um e-mail, demostrando que eles têm

apenas uma notícia, alguma coisa, mas que não conseguiram se inteirar sobre o assunto. O que se percebe é que eles não têm participação nas políticas de forma decisória e nem conhecimento sobre elas. Além disso, salientam que as informações sobre as políticas públicas voltadas a sua prática ou formação, não aparecem nem nas formações, das poucas que já tiveram, e nem como orientação para o planejamento.

Demonstram, de um modo geral, em seus dizeres, que há um sentimento de insatisfação pelo fato de desconhecerem essas políticas e em especial, as prerrogativas da Resolução 343.

Por conta dessa pesquisa desenvolvida e dos achados que proporciona, obtém-se o produto educacional sobre orientações da Resolução CEED 343/2018 na Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, que tem por objetivo auxiliar o entendimento acerca da Resolução. Para que seja atrativo, os seus títulos se compõem por meio de perguntas, cujas respostas foram resgatadas com excertos ou sínteses efetivadas a partir do texto da Resolução. Além disso, o e-book contém, de forma interativa, acesso a outras legislações e materiais que venham contribuir com os gestores e professores da EJA.

Para tanto, salienta-se que o material também poderá servir como orientação para a proposição de temáticas necessárias de serem discutidas durante propostas de formação continuada, como um material de atualização, consulta, reflexão. Para tanto, propõe-se nesse produto educacional, um link de acesso a formulário de avaliação do e-book sobre a sua utilização e, também sobre necessidades formativas que no futuro, possam ser visibilizadas e promovidas em parceria com a Universidade. O acompanhamento desse produto é uma prerrogativa do Mestrado Profissional em Educação.

Diante do exposto, espera-se contribuir com a Educação de Jovens e Adultos que se presentifica nos municípios que compreendem as escolas com oferta de EJA vinculadas a 11ª. Coordenadoria Regional de Educação.

7. REFLEXÕES FINAIS

Espera-se que os estudos desta dissertação, que tanto inspiraram a pesquisadora proporcionando-lhe um grande crescimento enquanto profissional da educação também contribua para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, em especial, para as reflexões sobre os currículos e a formação de professores que compreendem os desafios postos à linha 1 (Pesquisa, Currículo e Políticas na Formação de Professores) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Os estudos visaram situar a pesquisa, apresentando referenciais teórico-conceituais de base e gerais, delineando-a e contextualizando-a para que a partir dos mesmos se pudesse promover a escuta de gestores/as e docentes que atuam na EJA em escolas da rede pública do litoral norte do RS investigando quais suas percepções acerca da implementação da Resolução CEED/RS 343/2018.

Pode-se afirmar que parte dos achados da pesquisa expressos pelas vozes de gestores de EJA da CRE e das escolas e também dos professores que lá estavam, referiram-se à EJA na Pandemia. Sobre esses dados produzidos pode-se concluir que boa parte das falas apresentam preocupações com o abandono e com a permanência dos estudantes da EJA, que se refletem, primeiramente, em demandas de busca ativa, que podem ocorrer de diferentes formas. Apresentam também a necessidade de produção de práticas e de processos pedagógicos que contemplem um currículo flexível e adequado às demandas dos estudantes da EJA, especialmente durante esse período difícil. Essa orientação parte da Gestão da CRE aos gestores das escolas, como orientação aos professores. Ao que se mostra, há uma ordenação hierárquica que reverbera e esse mesmo movimento se observa em relação a todas as orientações transmitidas.

Os gestores participantes dessa pesquisa sabem das suas atribuições, conhecem a Educação de Jovens e Adultos a qual coordenam e sentem-se desafiados pelos contextos e situações postas pela pandemia. Por conta do compromisso e engajamento que possuem com a EJA têm preocupações com os estudantes e buscam, ao seu modo, alternativas para trazê-los e mantê-los na EJA, “o que não é fácil”, como reiteram.

Do mesmo modo, pode perceber por meio do processo analítico que os gestores demonstram em suas falas, perspectivas de preocupação com a modalidade EJA, de forma que ela aconteça, a contento e com qualidade. Importante ressaltar desse contexto, nas perspectivas de G1, que suas preocupações giram em torno da dos planejamentos mais gerais, avaliação institucional, a busca dos dados e resultados questões pedagógicas e formativas para os professores, um repensar mais geral da EJA a partir das suas concepções. Essas inquietações estão voltadas à preocupação com as parcerias em termos de formação, pensando em orientações sobre novas metodologias voltadas para EJA. As demandas apresentadas demonstram que ela se mostra atenta que o olhar seja focado para o perfil dessa modalidade.

As gestoras das escolas demandam que haja espaço e tempo para a formação específica, que se pense o aprendizado de tecnologias, que saiba sobre as políticas públicas e que se tenha tempo para planejamento conjunto. Pelo que se pode perceber o atendimento a essas demandas são importantes para que a EJA possa se qualificar.

Nas perspectivas dos professores, estes demandam tempo para formação específica voltada para as abordagens que envolvam os processos pedagógicos da EJA e que devam abranger temáticas como currículo, metodologia, avaliação, motivação, tecnologia e propostas curriculares interdisciplinares. Como é possível perceber os professores clamam por formação e há vários assuntos/abordagens que demandam atenção.

Nas demandas e desafios observa-se que há um conjunto voltado para as questões mais gerais de EJA e outro conjunto que é mais voltado para os estudantes. Entre as demandas levantadas pode-se destacar a preocupação com ferramentas de acompanhamento aos estudantes, a avaliação, a desistência das aulas, os auxílios pedagógicos, tecnológico e financeiro aos alunos, a proposição das trajetórias criativas como possibilidade pedagógica, o manuseio das novas tecnologias e ferramentas, e ainda, um trabalho individualizado mais pensando nos alunos. Além disso, demandam condições de manutenção da EJA, a obtenção de dados, a discussão de perspectivas e denunciam/reclamam a inexistência de oferta de EJA diurna.

Como desafios a gestora da CRE elenca o trabalho orientado a respeito de projetos de colaboração, o fortalecimento da prática pedagógica, a manutenção da EJA com qualidade, a necessidade de um olhar sobre a EB como um todo, o buscar ferramentas para se descobrir os motivos das desistências, manter os alunos frequentando a EJA. Nessa perspectiva, percebe-se que a gestora tem uma visão mais ampla de todas as escolas e dos municípios que compõem a coordenadoria.

As gestoras das escolas demandam questões mais voltadas para as escolas, professores, alunos e algumas mais gerais como; conhecer a Resolução e políticas vigentes, assistência aos estudantes. Nos desafios, ressaltam a preocupação com o encerramento da EJA, a percepção do perfil da EJA, buscando alternativas de como sanar as fragilidades para atender esse público, realizar combinações com professores para realizar currículo flexível e problematizar: como resolver a impossibilidade do planejamento coletivo em um dia da semana.

Em parte, as demandas e os desafios apresentados pelas gestoras das escolas são semelhantes as preocupações da gestora da coordenadoria. São inquietações características de qualquer gestão, ou seja, organizam-se mediante a preocupação e zelo que elas demonstram pelas escolas onde atuam, compreendendo que as gestoras têm conhecimento de seu papel, função e atribuições.

As gestoras transpareceram trabalhar enfocando a estrutura da organização do sistema pensando em questões mais focadas para a gestão local de suas escolas e da EJA como um todo.

Os professores demandam, em suas falas, a necessidade de produzir conteúdos básicos voltados para o cotidiano, projetos com eixos temáticos com assuntos do cotidiano, facilitar o acesso de estudantes porque trabalham, retomar o ensino presencial; conhecer a Resolução. Os desafios os professores especificam que se tornou mais difícil avaliar, o acesso às ferramentas tecnológicas, o agravamento das desistências diante da pandemia, as dificuldades do ensino remoto e as poucas devolutivas, a retomada de conteúdos, a demanda alta de alunos no Whatsapp, a manutenção da autonomia dos educandos e de sua permanência na sala de aula, o receio da EJA se transforme em EAD. Parte das demandas dos professores está alinhada com as demandas das gestoras, mas têm alguns apontamentos que são específicos dos professores e que têm a ver com os conteúdos básicos do cotidiano e com os processos pedagógicos da EJA.

Os aspectos que mais aparecem são: conteúdos, processos pedagógicos, atividades, receio de que a EJA se transforme em EAD. Eles afirmam o tempo todo o desconhecimento da Resolução, denunciado que não estão sendo informados e não terem participação nas políticas, mostrando-se desconfortáveis, com isso. Os docentes e gestores das escolas da EJA são importantes, mas não são levados em consideração na promoção das políticas. Eles frisam isso o tempo todo, reafirmando uma posição de pacientes nesse processo informando, reiteradamente, que não lhes foi repassada nenhuma orientação, com exceção de referência a um e-mail, demostrando que eles têm apenas uma notícia, alguma coisa, mas que não conseguiram se inteirar sobre o assunto. O que se percebe é que eles não têm participação nas políticas de forma decisória e nem conhecimento sobre as mesmas. Além disso, salientam que as informações sobre as políticas públicas voltadas a sua prática ou formação, não aparecem nem nas formações, das poucas que já tiveram, e nem como orientação para o planejamento.

Observa-se, também, nas falas dos gestores e professores de EJA um certo silenciamento de abordagens sobre juventudes na EJA, o que nos leva a reflexão: Por que a escola não assume o lugar dos jovens na EJA?

Sobre a Resolução 343 torna-se importante relatar que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos acerca “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 e dos Núcleos de EJA”, sendo que a EAD como oferta de EJA e o funcionamento dos Núcleos, não se constituem em objeto direto dessa pesquisa.

A partir dos estudos efetivados, obtém-se o e-book que apresentas excertos da Resolução 343 sobre o funcionamento da EJA presencial, nas escolas. Salienta-se que o material também poderá servir como orientação para a proposição de temáticas necessárias de serem discutidas durante propostas de formação continuada, como um material de atualização, consulta, reflexão.

A realização dessa dissertação foi de suma importância e serviu para que se buscasse mais compreensão sobre a EJA e, como um exercício reflexivo, crítico e teórico, trazendo à pesquisadora, contribuições e entendimentos sobre a oferta, demandas e desafios presentes nesses contextos. A grande riqueza foi, também, o aprendizado da apropriação dos referenciais e a sua articulação durante o processo

analítico desenvolvido. Poder ouvir os professores e gestores nesse momento tão conturbado e que nos colocou diante de fragilidades diversas foi de grande valia para a minha formação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado.** Editorial Presença/Martins Fontes, Lisboa. 1980.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT' ANNA, Sita Mara. **Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul:** um mapa em construção. Revista brasileira de EJA. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/9824/6896. Acesso em: 25 outubro. 2020

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT' ANNA, Sita Mara. **Relatório de pesquisa 2017-** Mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul. Núcleo de ensino pesquisa e educação em Educação de Jovens e Adultos - NIEPE-EJA. Porto Alegre/RS. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173114/001060717.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 outubro. 2020

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. **O que a pandemia interpela a professores e professoras.** Ed. Feito em casa, 2020. Disponível em: https://www.adurn.org.br/secretaria/arquivos/7b563780ea7fcc70fc4162e105144a50.pdf>.Acesso em:06 setembro. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/Laurence Bardin; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro**.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira.4 eds. São Paulo. Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____ **Lei n° 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de junho de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de**

2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CEB nº 06, de 10 de dezembro de 2020**: que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

_____. **Resolução CNE/CBE Nº 1 de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 05 de julho de 2000

BRASIL. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 1: proposta / [organizadores, Ítalo Modesto Dutra ... et al.]. -- Brasília Ministério da Educação, 2014.
CAIRES, Flávia Cristina Batista. **Política pública de juventude:** um estudo do PROJOVEM urbano no município de Vitória da Conquista (BA). 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

COSTA, C.B.; MACHADO, M. M. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas.** Edição eletrônica, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 06 de janeiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 24a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa.** *35* ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEONADOS, Ana Cristina; WALKER Cândido Alberto Gomes e Robert K. **ESTUDOS DE CASO APLICADO ÀS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS: UMA METODOLOGIA (EDIÇÃO REFORMULADA).** Edição eletrônica, INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001737.pdf. Acessado em: 19 de abril de 2020.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2020.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C (org.) Pesquisa social: teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Vozes. Petrópolis. 2009.

NÓVOA, António. Entrevita [Jun. 2000]. Entrevistadora: FORESTI. M e PEREIRA M. Entrevista Universidade e formação docente António Nóvoa. Acessado em 05 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?lang=pt

NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2ª ed. 1995.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Texto publicado no livro

“Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: questões atuais em cenário de mudança. Jane Paiva e Inês de Oliveira. (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil.** 7º ed. Ática. São Paulo: 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente 2. ed. São Paulo: Cortez , 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº. 36.281, de 20 de novembro de 1995**. Regulamenta a designação para as funções de diretor e vice-diretor de estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Diário Oficial do Estado, 1995.

_____. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul: Diário Oficial do Estado, 1995.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 774, de 10 de novembro de 1999.** Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Diário Oficial do Estado, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 250, de 10 de novembro de 1999.** Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Diário Oficial do Estado, 1999.

_____. **Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012.** Introduz modificações na Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul: Diário Oficial do Estado, 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 14.984, de 15 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e diretrizes do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre, 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018.** Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 002, 28 de abril de 2020.** Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da Covid-19. Porto Alegre, 2020.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultos no e do estado do Rio Grande do Sul.** 1ª ed.- Curitiba: CRV, 2020.

SANT'ANNA, S. M. L; STRAMARE, O. A; NARVAZ, M. G. **Como as estudantes de pedagogia percebem as práticas de estágio na Educação de Jovens e Adultos?** Revista Pedagógica- Unochapecó**-** v. 22- 2020. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4574>. Acesso em:12 out. 2020

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul.** Revistas Unilasalle- v. 20- 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/2236-6377.15.11> Acessado em: 13 de nov. 2020

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ª ed.- São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais.** 3ª ed.- Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Analise da. Na EJA Tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Veridiana Oliveira da. (2020) **Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores do litoral norte sobre as orientações da resolução CEED 343/2018.** 2020. 105 f. (Projeto de qualificação de Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologia, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TRONCO, Giordano B. **O guia de políticas públicas para estudantes e gestores.** 1ª ed.- Porto Alegre: Jacarta Produções, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola:** espaço do Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

_____, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED- MP/UERGS

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

Naturalidade:

DADOS PROFISSIONAIS

Formação de graduação:

Formação em Pós-Graduação:

Há quanto tempo você é professor nesta modalidade?

Qual sua carga horária semanal como docente?

Tipo de vínculo: Concursado ( ) Contratado ( )

Carga horária semanal como docente na Escola: Em outra escola:

Qual é sua carga horária semanal na EJA?

Você é professor(a) em qual(is) Componente(s) Curricular(es)?

Na sua graduação você estudou sobre EJA? Em caso afirmativo, quais os principais tópicos abordados?

Você tem participado, nos últimos anos, de algum processo formativo, voltado para as questões da EJA? Em caso positivo, qual? Oferecido por quem?

QUESTÕES ABERTAS:

1. Como está a EJA em sua escola nesses tempos de pandemia?
2. Que atividades vocês vêm desenvolvendo?
3. Que desafios e dificuldades vêm encontrando?
4. Que alternativas vocês vêm buscando para a promoção da EJA nesse período?
5. Você está sabendo sobre as possíveis mudanças na oferta da modalidade, por conta da nova Resolução da EJA (343/2018 – CEED/RS)?
6. Que mudanças estão sendo feitas na EJA de sua escola por conta desta Resolução?
7. O que você pensa a respeito da Resolução e dessas mudanças?
8. Que orientações têm sido repassadas para vocês e por quem?
9. O que você destaca como positivo?
10. O que você destaca como negativo?

11. Algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvido por você ou pela escola? O que mudará?
12. Qual a sua opinião acerca da obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escola no ensino fundamental, modalidade EJA, ofertada no diurno?
13. Quais os desafios postos à escola para atender a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa na escola, modalidade EJA, a ser ofertada no diurno?
14. Na sua opinião, como ficará a EJA com essas medidas?
15. Como a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DAS ESCOLAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED- MP/UERGS

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

Naturalidade:

DADOS PROFISSIONAIS

Formação de graduação e Pós-Graduação:

Há quanto tempo você é supervisor(a) nesta modalidade? Qual sua carga horária semanal nesta função? Tipo de vínculo: Concursado ( ) Contratado ( )

Carga horária semanal na Escola: Em outra escola:

Qual é sua carga horária semanal na supervisão da EJA?

Você é professor(a) em algum(uns) Componente(s) Curricular(es)?

Na sua graduação você estudou sobre EJA? Em caso afirmativo, quais os principais tópicos abordados?

Você tem participado, nos últimos anos, de algum processo formativo, voltado para as questões da EJA? Em caso positivo, qual? Oferecido por quem?

Você participa de reuniões com a 11ª. CRE? De quanto em quanto tempo?

QUESTÕES ABERTAS:

1 Como está a EJA em sua escola nesses tempos de pandemia?
2 Que atividades você vem desenvolvendo?
3 Que desafios e dificuldades vêm encontrando?
4 Que alternativas vocês vêm buscando para a promoção da EJA nesse período?
5 Estão ocorrendo mudanças na EJA, por conta da Resolução 343/2018 – CEED/RS? Quais?
6 Como você está fazendo a gestão desse movimento em sua escola?
7 Que orientações à CRE tem repassado, reiterado para você (s)?
8 O que você pensa a respeito da Resolução e das mudanças?
9 Quais mudanças têm sido mais difíceis de serem conduzidas? Por que?
10 Como ficam os estudantes que já frequentam a EJA? Como será o novo ingresso em 2021?
11 os novos ingressantes, com idades entre 15 e 17 anos como ficarão e que propostas estão sendo orientadas para eles, na escola?

12 Na sua opinião, como ficará a EJA com essas medidas?
13 Algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvido por você ou pela escola? O que mudará?
14 Quais os desafios postos à escola para atender a obrigatoriedade da matrícula de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa na escola, modalidade EJA, a ser ofertada no diurno?
15 Por conta dos artigos 1º, § 7ºe art. 5º, § 2º, como a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA CRE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS

UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED- MP/UERGS

DADOS PESSOAIS

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

Naturalidade:

DADOS PROFISSIONAIS

Formação de graduação e Pós-Graduação:

Há quanto tempo você é gestor(a) desta modalidade na CRE? Qual sua carga horária semanal nesta função? Tipo de vínculo: Concursado ( ) Contratado ( )

Carga horária semanal na CRE: Atende a outras modalidades/atividades além da EJA?

Qual é sua carga horária semanal na gestão da EJA?

Você já foi professor(a) em algum(uns). Componente(s) Curricular(es) da EJA na região?

Na sua graduação você estudou sobre EJA? Em caso afirmativo, quais os principais tópicos abordados?

Você tem participado, nos últimos anos, de algum processo formativo, voltado para as questões da EJA? Em caso positivo, qual? Oferecido por quem?

Você participa de reuniões com a SEDUC? De quanto em quanto tempo?

QUESTÕES ABERTAS:

1 Como está ocorrendo a EJA durante a pandemia e o que a CRE vem orientado às gestões das escolas?
2 Que desafios e dificuldades vêm encontrando?
3 Estão ocorrendo mudanças na EJA, por conta da Resolução 343/2018 – CEED/RS? Quais?
4 Como você está fazendo a gestão desse movimento com as escolas?
5 Que orientações a Secretaria de Educação tem repassado, reiterado para você (s)?
6 O que você pensa a respeito das prerrogativas desta Resolução e dessas mudanças?
7 Quais mudanças têm sido mais difíceis de serem conduzidas? Por quê?

8 Como ficam os estudantes que já frequentam a EJA? Como será o novo ingresso em 2021?

9 E os novos ingressantes, com idades entre 15 e 17 anos como ficarão e que propostas estão sendo orientadas visando a permanência deles nas escolas?

10 Que políticas estão sendo implementadas para atender os jovens, adultos e idosos, a partir da Resolução?

11 Há algum tipo de auxílio, apoio técnico-pedagógico ou financeiro para a implementação das prerrogativas da Resolução junto às escolas?

12 Algo mudará em relação ao processo ou orientação pedagógica de EJA já desenvolvida pelas escolas? O que mudará?

13 Conforme previsto no artigo 4, o PPP a ser elaborado para a implantação da Resolução 343/2018 tem como referência o Programa Trajetórias Criativas. Quais as orientações encaminhadas a gestão escolar quanto a elaboração dos PPP para atender as especificidades de tal oferta?

14 Na sua opinião, como ficará a EJA com essas medidas?

15 Por conta dos artigos 1º, § 7ºe art. 5º, § 2º, como a UERGS poderá colaborar para o aprimoramento das estratégias adotadas pela escola para o acesso e permanência modalidade EJA?

ANEXO A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado, intitulada “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL: PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DO LITORAL NORTE SOBRE AS ORIENTAÇÕES DA RESOLUÇÃO CEED 343/2018”. A pesquisadora responsável é Veridiana Oliveira da Silva, que pode ser contatada pelo telefone (51) 99897 7015, e-mail veriosilva1@gmail.com e endereço: Rua Cônego Pedro Jacobs, 273, bairro: Caravágio, CEP: 95520-000.

Será realizada entrevista tendo como objetivo verificar quais são as percepções de gestores e professores da EJA frente às prerrogativas da Resolução 343/18 do Conselho Estadual do RS e que aspectos dela vêm sendo implementados, em três escolas públicas estaduais que ofertam a EJA no litoral norte gaúcho, em tempos de pandemia.

É importante que você saiba que a data e o horário de entrevista serão pré-agendados com você e esse processo poderá ocorrer em tempo previsto de 30 a 40 minutos, orientando-se por um roteiro pré-estabelecido. Esses procedimentos ocorrerão em local definido com você, ou se ainda houver orientação de afastamento social por conta da pandemia de Covid 19, como orienta a Organização Mundial da Saúde (OMS) faremos agendamento de entrevista que poderá ocorrer na plataforma do Google Meet ou outra, que ficar melhor para você. Não é obrigatório responder a todas as perguntas e você pode desistir em qualquer momento, se desejar.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, tendo em vista que os participantes não serão identificados e que as questões de entrevista têm, em boa parte, respostas relacionadas ao seu cotidiano de trabalho. No entanto, sabe-se que, de alguma forma, a prática de entrevista, bem como utilização de gravação no Meet e, até mesmo, as perguntas a serem realizadas, podem, em algum(ns) momento(s) acabar por constranger o entrevistado. Dessa forma, destaca-se que os entrevistados serão previamente comunicados que, em nenhum momento, serão obrigados a participar da entrevista, bem como a responder as questões de entrevista, de modo a estarem cientes que, a qualquer tempo, também poderão solicitar que a entrevista não seja gravada, ou ainda não responder questões que lhe causem constrangimentos ou pedir para deixar de participar da entrevista em qualquer momento, sendo prontamente atendidos. Ainda mesmo com as essas medidas para evitar

inconvenientes, oportunizar-se-á, caso seja do interesse do entrevistado, atendimento psicológico em sua cidade de residência.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo são os de contribuir com os princípios e subsídios das políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino na qual você atua. Possuir clareza nas políticas públicas, em especial do Estado do Rio Grande do Sul, é saber lidar com alguns problemas públicos, que não reflete somente na intenção, mas na ação que visa transformar uma realidade. Além disso, pelo fato desta pesquisa vincular-se ao Mestrado Profissional em Educação (PPGED-MP/UERGS) você terá a oportunidade de auxiliar, respondendo às questões das entrevistas, com a produção de um

material, como produto educacional, inicialmente intitulado “Orientações de Políticas Públicas sobre a implementação da Resolução 343/2018” que retornará a sua escola e à CRE.

Acompanharão os procedimentos: a pesquisadora e estudante do Mestrado Profissional em Educação, Veridiana Oliveira da Silva e sua orientadora, Professora Dr.ª Sita Mara Lopes Sant’Anna. Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados. Reitera-se que você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção da dissertação e de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 02 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o participante da pesquisa, sendo necessário rubricar em ambas as folhas.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs –

CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br

A referida pesquisa acompanhará relacionados à ética, conforme aponta o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e as Resoluções Vigentes nº 466/12 e 510/16 da CONEP.

Nome do participante: _____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal: _____

Assinatura do pesquisador: _____