



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ABANDONO ESCOLAR NA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

DAYANE BELÉM COSTA FERREIRA

Brasília - DF

2023

DAYANE BELÉM COSTA FERREIRA

**ABANDONO ESCOLAR NA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID- 19:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa – Universidade de Brasília

Brasília - DF

2023

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

FB428a Ferreira, Dayane Belém Costa
 ABANDONO ESCOLAR NA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19:
 UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO / Dayane Belém Costa
Ferreira; orientador Maria Luiza Monteiro Sales Coroa . --
Brasília, 2023.
 165 p.

 Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

 1. Educação de Jovens e Adultos (EJA) . 2. Análise de
Discurso Crítica. 3. Covid-19. 4. Ensino Remoto. I. Monteiro
Sales Coroa , Maria Luiza , orient. II. Título.

DAYANE BELÉM COSTA FERREIRA

**ABANDONO ESCOLAR NA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (Orientadora e Presidenta)
Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Prof. Dr. Sóstenes César de Lima
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias/Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG)

Profa. Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz (Suplente)
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Dedico este trabalho à minha querida e eterna mãe (*in memorian*), que sempre acreditou em mim e pelo amor incondicional que nos deu no tempo que estive conosco. Jamais será esquecida!

Ao meu esposo Waldir e à minha filha Sarah, por toda paciência, compreensão e encorajamento em todos os momentos. Amo vocês!

Aos estudantes da EJA. Vocês são verdadeiramente inspiradores e merecem todo o reconhecimento por sua dedicação e perseverança em buscar a educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

Ao meu esposo Waldir e à minha filha Sarah, por todo amor, paciência e companheirismo.

À Profa. Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, minha orientadora, por seus conhecimentos, paciência e dedicação à ciência.

Aos colaboradores que participaram da pesquisa, em especial aos estudantes da EJA, pela disponibilidade, convivência e aprendizagem.

Aos meus irmãos, por partilharem dessa vida comigo e entenderem a minha ausência em alguns momentos.

Aos meus familiares, especialmente minhas tias, primas e cunhados, por toda força quando eu pensei em desistir.

Aos amigos Jonathan Furtado Pedrosa, Maria Elena Tavares de Pinho, Maria de Fátima Lopes da Silva e Tatiani Pinheiro Gomes da Motta pelo ombro amigo e por serem meus ouvintes em todos os momentos.

À minha colega de jornada no mestrado, Bárbara Carolina Vanderley Boaventura. Obrigada pela disponibilidade em passar muitas tardes nas bibliotecas e torcer sempre para que tudo desse certo.

À banca de defesa, composta pelo prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira, pelo Prof. Dr. Sóstenes César de Lima e pela Profa. Dra. Norma Lúcia Neris de Queiroz. Muito obrigada pela disponibilidade, paciência, correções e sugestões tão importantes para que este trabalho tivesse tanto significado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), por todo conhecimento compartilhado durante o mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por me conceder o afastamento para estudos e, assim, permitir que eu me entregasse completamente a esta pesquisa.

RESUMO

Este estudo aborda o preocupante fenômeno do abandono escolar durante o período da pandemia da Covid-19, tendo como objetivo principal analisar, por meio de discursos, como a pandemia da Covid-19 contribuiu para explicar os índices de abandono escolar e o que esse fato pode influenciar nos modos de representação acional e identitária dos estudantes e dos professores. Situada na área da Linguística, esta pesquisa adota como base teórica a Análise de Discurso Crítica (ADC), tendo como referência as contribuições de autores como Fairclough (2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Teun van Dijk (2011), Wodak (2003, 2004), Resende e Ramalho (2004, 2011), Resende (2006, 2009, 2018), Magalhães, Martins e Resende (2017), bem como os estudos de Thompson (2011) sobre ideologia. A abordagem também se apoia nas vozes da Pedagogia Crítica, incluindo nomes como Freire (1997, 2021), Arroyo (2017) e Giroux (1997), e da Pedagogia Decolonial, com contribuições de autores como Walsh (2005, 2017), Mignolo (2003) e Quijano (2007), entre outros que enriquecem e sustentam essa pesquisa. Empregando uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, o estudo abarca anotações de campo, entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos orientadores do ensino remoto. Adicionalmente, reportagens sobre o panorama educacional durante o período da pandemia são utilizadas como fontes de dados. Essas diversas ferramentas de coleta e geração de dados se mostram essenciais para a formação de um panorama completo. Os resultados obtidos revelam que o abandono escolar durante esse período desafiador se deve a fatores como a falta de habilidade no uso das ferramentas tecnológicas, as dificuldades de aprendizado sem a presença física dos professores e a sobrecarga de tarefas, notadamente para as mulheres que se encontram na posição de conciliar a assistência aos filhos e o próprio trabalho. As contribuições significativas dessa pesquisa transcendem a esfera acadêmica e delineiam um caminho para reformular a educação como um agente efetivo de mudança social. Além disso, destacam a necessidade urgente de adotar uma abordagem mais compassiva e empática em relação às trajetórias educacionais, especialmente nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de concretizar uma visão autenticamente emancipadora, conforme defendida pelo presente estudo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Análise de Discurso Crítica. Covid-19. Ensino Remoto.

ABSTRACT

This study addresses the worrying phenomenon of school dropout during the Covid-19 pandemic period, with the main objective of analyzing, through discourses, how the Covid-19 pandemic contributed to explain the dropout rates and what this fact can influence in the modes of action and identity representation of students and teachers. Situated in the area of Linguistics, this research adopts Critical Discourse Analysis (CDA) as its theoretical basis, with reference to the contributions of authors such as Fairclough (2001, 2003), Chouliaraki and Fairclough (1999), Teun van Dijk (2011), Wodak (2003, 2004), Resende and Ramalho (2004, 2011), Resende (2006, 2009, 2018), Magalhães, Martins and Resende (2017), as well as Thompson's (2011) studies on ideology. The approach is also supported by the voices of Critical Pedagogy, including names such as Freire (1997, 2021), Arroyo (2017) and Giroux (1997), and Decolonial Pedagogy, with contributions from authors such as Walsh (2005, 2017), Mignolo (2003) and Quijano (2007), among others who enrich and support this research. Employing a qualitative ethnographic approach, the study includes field notes, semi-structured interviews and the analysis of guiding documents for remote education. In addition, reports on the educational landscape during the pandemic period are used as data sources. These various data collection and generation tools prove essential for the formation of a complete picture. The results obtained reveal that school dropout during this challenging period is due to factors such as the lack of skills in the use of technological tools, the difficulties of learning without the physical presence of teachers and the overload of tasks, notably for women who find themselves in the position of reconciling childcare and their own work. The significant contributions of this research transcend the academic sphere and outline a path to reformulate education as an effective agent of social change. In addition, they highlight the urgent need to adopt a more compassionate and empathetic approach to educational trajectories, especially in Youth and Adult Education (EJA) modalities, in order to realize an authentically emancipatory vision, as advocated by this study.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE). Critical Discourse Analysis. Covid-19. Remote Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da evolução de matrícula na EJA Brasil 2018-2022.....	56
Figura 2 - Dados do abandono escolar na CRE-NB.....	66
Figura 3 - Dados do abandono escolar - Escola 1.....	67
Figura 4 - Dados do abandono escolar - Escola 2.....	67
Figura 5 - Triangulação Teórico-metodológica.....	75
Figura 6 - Distribuição do trabalho não remunerado no DF.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Categorias analíticas no modelo tridimensional de Norman Fairclough.....	31
Quadro 2 -Arcabouço teórico da ADC de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999)	31
Quadro 3 - Modos de operação da ideologia.....	37
Quadro 4 -Elementos representativos dos eventos sociais.....	41
Quadro 5 -Quantitativo geral de escolas e estudantes da EJA no DF em 2020.....	59
Quadro 6 -Nomes fictícios dos estudantes participantes e suas respectivas idades.....	82
Quadro 7 -Nomes fictícios de professores participantes e tempo no magistério.....	82
Quadro 8 - Roteiro de entrevistas com os professores	83
Quadro 9 - Roteiro de entrevistas com os professores.....	84
Quadro 10 -Representação dos eventos sociais presentes nas práticas sociais dos estudantes...	91
Quadro 11 -Representação dos eventos sociais presentes nas práticas sociais da professora...	112

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC Análise de Discurso Crítica

ACD Análise Crítica de Discurso

CEF Centro de Ensino Fundamental

CEM Centro de Ensino Médio

CRE Coordenação Regional de Ensino

DF Distrito Federal

EAPE Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

EP Educação Profissional

ERE Ensino Remoto Emergencial

GDF Governo do Distrito Federal

IPEC Inteligência em Pesquisa e Consultoria e Estratégica

LC Linguística Crítica

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ Lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais ou transgêneros, queer, intersexo, assexual e outras possibilidades de orientação sexual e identidades de gêneros

LSF Linguística Sistêmico-Funcional

MEC Ministério da Educação

NB Núcleo Bandeirante

OMS Organização Mundial da Saúde

PNE Programa Nacional de Educação

PPGL Programa de Pós-Graduação em Letras

PP Projeto Pedagógico

PPP Projeto Político-Pedagógico

SARS Síndrome Respiratória Aguda Grave

SEEDF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TRAS Teoria da Representação dos Atores Sociais

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEU LUGAR NESTA PESQUISA	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - NO CAMINHO DA TEORIA	24
1.1 ADC e o seu caráter interdisciplinar	25
1.1.1 Desdobramentos da pesquisa em ADC a partir de Norman Fairclough	31
1.2 Constituição identitária	33
1.3 Relações de poder, ideologia e hegemonia	35
1.4 Definição das categorias analíticas em ADC	38
1.5 Pedagogia Crítica: diálogo, humanização e emancipação	43
1.6 Pedagogia Decolonial.....	47
CAPÍTULO 2 - A EJA ONTEM, HOJE E AMANHÃ	52
2.1 A criação da EJA.....	52
2.2 A EJA no DF	57
2.3 Os sujeitos da EJA.....	59
2.4 A resistência e o futuro da EJA.....	62
2.5 Aspectos gerais do abandono escolar na EJA no DF.....	66
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1 ADC e a pesquisa qualitativa	70
3.2 Etnografia na pesquisa qualitativa.....	73
3.3 Métodos aplicados na pesquisa qualitativa	74
3.3.1 As entrevistas	76
3.4 Locais da pesquisa.....	77
3.5 Participantes da pesquisa.....	81
3.6 Geração de dados	82
3.7 Tratamento do corpus e escolhas analíticas	84
CAPÍTULO 4 - DESVELANDO AS TRAJETÓRIAS DE ABANDONO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EJA	88
4.1 Apresentação dos estudantes: infância, família e educação.....	89
4.2 Representação dos atores sociais: mídia, professores e estudantes.....	94
4.2.1 Representação dos estudantes pelos “outros”	96
4.2.2 Representação dos estudantes pelos professores.....	96
4.2.3 Representação dos estudantes pelos estudantes	97
4.2.4 Representação dos familiares pelos estudantes	99
4.2.5 Representação dos professores pelos estudantes.....	101
4.3 As vozes de fora: o que os “outros” revelam?	103

4.3.1 O abandono escolar a partir das notícias veiculadas no período da pandemia no DF	104
4.4 As vozes dos professores: como agem, representam e se identificam	109
4.4.1 Metáforas discursivas presentes nas vozes dos estudantes e professores	117
4.5 As vozes dos estudantes: representação, ação e constituição identitária	123
4.5.1 Representação, ação e identificação dos estudantes na EJA nas relações de trabalho, educação e abandono escolar	124
4.5.2 Representação e ação nos discursos dos estudantes: relações de poder e constituição identitária.....	130
4.6 Avaliação dos professores sobre o ensino remoto e perspectivas para o futuro nas vozes dos estudantes.....	137
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	155
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	155
Apêndice B - Termo de Assentimento	157
Apêndice C - Roteiro de Entrevista com Estudantes	159
Apêndice D - Roteiro de Entrevista com Professores	161
ANEXOS	163
Anexo A- Capa da Reportagem 1	163
Anexo B- Capa da Reportagem 2.....	164
Anexo C- Capa da Reportagem 3.....	165

MEU LUGAR NESTA PESQUISA

*Cada qual sabe amar a seu modo; o modo, pouco importa;
o essencial é que saiba amar.*

(MACHADO DE ASSIS, 2006, p. 30)

A caminhada para chegar até aqui não foi fácil, como não é para a maioria dos brasileiros. A escolha por essa temática de pesquisa também não foi aleatória. Em 1997, acompanhada da minha tia Laura (*in memorian*), visitei pela primeira vez uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturna, com o intuito de auxiliá-la nos primeiros passos da aprendizagem. Tia Lô, como carinhosamente era chamada, não sabia, mas ali já me abria os olhos para o ensino de jovens e adultos. Eu era apenas uma criança de 10 anos trilhando os caminhos iniciais da aprendizagem e que vislumbrava um futuro que só seria possível por meio da educação, juntamente com aqueles adultos, pois naquela época as classes da EJA eram compostas quase que exclusivamente de adultos trabalhadores.

Em toda a minha trajetória de estudante de interior, pude ver entes muito próximos participando de classes de EJA. Minha saudosa mãe (*in memorian*), mulher guerreira, trabalhava o dia inteiro para prover o sustento dos filhos, para que nunca deixassem de estudar. Ela parou de estudar aos 15 anos de idade. Depois de muitos anos, com os filhos já crescidos, retornou a uma classe de EJA, com o intuito de retomar o que o tempo lhe havia tirado. Mesmo com toda vontade e esforço para concluir o ensino médio, parou no 1º ano do ensino, porque o câncer lhe tirou a oportunidade, mais uma vez, de concluir o sonho que tinha de “colar o segundo grau”, como ela mesma costumava dizer.

A minha trajetória com a EJA não findaria na infância acompanhando as senhoras da família. Aquela estudante do interior de Minas Gerais tinha muito mais a aprender. Assim, em 2005 ingressei no curso de Letras com o propósito de dar continuidade ao sonho da minha mãe: ver os filhos formados. Sendo a primeira pessoa da família a ingressar num curso superior, vi na educação o primeiro passo para a mudança. Em 2008, tornei-me professora de estudantes de classes regulares e também de classes da EJA.

Nesses anos de trabalhos dedicados à docência, sempre me perguntei qual era o meu objetivo enquanto professora de crianças, adolescentes ou até mesmo de jovens e adultos que, por algum momento, cruzaram o meu caminho. São anos dedicados a ensinar, mas muito mais do que ensinar, aprender, porque, ao praticar a docência de maneira efetiva, vamos nos

desvelando, assumindo-nos como partícipes de um processo que exige de nós muita dedicação, paciência e amor, porque é impossível ser professor se não tiver amor àquilo que fazemos. Paulo Freire considera que

o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...] (FREIRE, 1997, p. 9).

Entretanto, se pararmos para pensar, como poderemos amar aquilo que muitas vezes nos traz um sentimento de impotência e de conformação perante as realidades que nos afrontam a cada dia? Eu diria que a resposta é muito simples, pois Freire (2021b, p. 45) já dizia que “o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem”.

Essa palavra *coragem*, dita tantas vezes por Freire, faz-nos querer ir muito além do propósito de ensinar; faz-nos querer lutar, para mudar as estruturas ideológicas que insistem em empurrar para o abismo a esperança daqueles que querem progredir nos campos da vida social, do trabalho e da educação.

Foi pensando nisso que eu, como professora que vivenciava um momento de muita fragilidade e questionamentos diante dos acontecimentos que inundavam os anos de 2020 e 2021, vi-me na obrigação de procurar entender e questionar o processo educacional da EJA no período da pandemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) Covid-19, pois poderia ser uma possibilidade de dar voz aos estudantes e professores dessa modalidade de ensino tão importante. A partir de então, iniciei o processo que culminaria nesta pesquisa.

Por isso, antes de iniciar as análises, convém falar um pouco sobre a educação em tempo de pandemia sob a minha ótica de professora que trabalhou neste período e pôde vivenciar as dificuldades que o ensino remoto, medida necessária na época, impôs a todos nós.

Assim, ao longo desses anos como docente, jamais poderia imaginar que, em algum momento, estaríamos diante de uma pandemia e muito menos que essa mesma pandemia fecharia centros de lazer, estabelecimentos comerciais, praias, escolas e até mesmo a porta de nossas casas. Também jamais me ocorreu a possibilidade de abraços serem proibidos, bem como apertos de mão, reuniões familiares. Tudo isso foi de repente. O vírus, da mesma forma que chegou, sem pedir licença, dividiu famílias e levou entes queridos. Tudo isso, repito, de

repente, sem que fosse possível a despedida, o último adeus.

Ao chegar e fechar nossas escolas, o vírus tirou a esperança de milhares de crianças, de jovens, de adultos. No entanto, foi preciso fechar as escolas para resguardar as vidas daqueles que lutavam contra o vírus. Diante desse momento, pensar em educação ficou em segundo, terceiro ou quarto lugar, na ordem de prioridade. Cada um, do seu jeito, lutava para se manter vivo. Nessa luta por sobrevivência, o tempo foi passando, os pratos foram ficando vazios, os empregos foram se perdendo, as vidas continuavam sendo levadas, as famílias destroçadas. A educação que era o caminho, a luz no final do túnel, foi se apagando.

Passados alguns meses e milhares de vidas ceifadas, foram sugeridas aulas remotas. *Maravilha!* – pensamos. Mas o que ninguém pensou, ou pensou, mas não achou relevante, é que, para termos aulas remotas, seriam necessários equipamentos eletrônicos, internet, professores qualificados para lidar com essas ferramentas, bem como, alunos. Até aí tudo bem. Poderíamos tentar, afinal, alguma coisa tinha que ser feita para a educação.

As aulas voltando, alunos que tinham celulares e computadores animados, professores desesperados. Cursos e mais cursos. Famílias dividindo um único aparelho para todos os estudantes da casa. Assim, a educação seguia. Até que alguém percebeu que algo não estava correto. Onde estavam as crianças, os jovens, os adultos e os idosos? Não poderíamos seguir. *Façam busca ativa!* – disseram. Buscas foram feitas. Professores ligavam diariamente e conversavam com os responsáveis dos alunos menores; com os adultos e com os idosos, no caso da EJA. Percebiam nas vozes o medo, a saudade e a esperança de dias melhores. Mas só isso não seria suficiente. Como resgatar aqueles que se tornaram invisíveis? Invisíveis pelo Estado, mas não invisíveis para a doença, para o analfabetismo, para a fome, para a pobreza na sua face mais cruel. Muitos abandonaram suas trajetórias escolares. E assim a educação se seguiu por quase 20 longos meses.

Após esse pequeno relato pessoal e profissional, é necessário conhecer a conjuntura desta pesquisa: o abandono escolar na EJA no período da pandemia da Covid-19. Para isso, será feita uma breve contextualização da EJA, como política pública de ensino, e dos passos que irão ensejar esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

O Terceiro Mundo não pretende organizar uma imensa cruzada da fome contra toda a Europa. O que ele espera daqueles que o mantiveram na escravidão durante séculos é que ajudem a reabilitar o homem, a fazer com que o homem triunfe por toda a parte, de uma vez por todas.

(FANON, 2005, p. 126)

A Constituição de 1988 assegurou a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo com prioridade. Com isso, as escolas encontraram-se na responsabilidade de promover uma aprendizagem voltada para todos os estudantes, independentemente da condição social ou cultural, abandonando o modo elitista e seletivo que perdurou no Brasil por muitos anos. O problema é que, ainda hoje, a aprendizagem dos alunos nas escolas públicas está muito distante do que é considerado adequado, e isso reflete em vários pontos da vida em sociedade, aumentando a violência, as desigualdades, o desemprego e, conseqüentemente, dificultando o progresso da Nação.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 enfatiza que a educação é direito de todos e dever do Estado, mas também da família e com a colaboração da sociedade para que haja desenvolvimento e cidadania. Logo, a educação escolar tem papel fundamental na vida da população, porém esse projeto de educação vigente não foi pensado para a grande maioria das pessoas, pois não há equidade no que tange aos conhecimentos para a vida social. Em consequência disso, ocorre a diminuição do acesso dos mais desprovidos aos maiores níveis de ensino.

Além disso, o governo – responsável “por administrar recursos básicos que sustentam políticas educacionais, prover ensino obrigatório e gratuito e padrões mínimos de qualidade de ensino”, conforme prevê a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996, p. 8) – falha, pois deixa de seguir o que está previsto na lei. Isso impacta significativamente no que estabelece o art. 22, também da LDB, no que tange à finalidade: “a educação básica tem por finalidade 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”. Em consequência, é cada vez mais comum o número de estudantes que abandonam suas trajetórias escolares por problemas alheios às suas vontades.

Como a educação está condicionada aos eventos que ocorrem no momento atual, a pandemia da Covid-19, surgida em meados de 2019 na China, espalhou-se por todos os

continentes e transformou a vida de professores e milhões de estudantes em todo o mundo, impactando também no abandono no âmbito educacional. Foram meses sem aulas ou em aulas remotas que descortinaram ainda mais as desigualdades e tornaram dificultosas as trajetórias escolares desses estudantes.

Convém ressaltar que no Distrito Federal (DF), após quase três meses sem que os alunos tivessem qualquer contato com o ensino, foi instituído o ensino remoto por plataforma e atividades impressas. Em vista disso, em 7 de julho de 2020 foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no Distrito Federal (DF), após a aprovação do Parecer CNE/CP n. 11/2020. Esse parecer estabeleceu as diretrizes para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante o contexto da pandemia. O objetivo era permitir um retorno seguro às atividades educacionais. Consequentemente, as escolas receberam autorização para conduzir suas atividades pedagógicas de forma não presencial, assegurando, assim, a continuidade do ano letivo de 2020.

Foram muitos os desafios impostos a professores e estudantes, pois nem todos tinham formação adequada ou acesso a meios eletrônicos e internet. Entretanto, esse modelo de ensino perdurou no DF até o retorno das aulas presenciais, em 02 de agosto de 2021. Inicialmente, aquilo que parecia ser a melhor forma de transmitir o conhecimento evidenciou um abismo entre os que tinham acesso às ferramentas tecnológicas e os que utilizariam apenas atividades impressas, sem o acompanhamento do professor. Esse abismo se refere à desigualdade advinda da falta de acesso aos meios tecnológicos e, como consequência, as dificuldades encontradas pelos estudantes na realização das atividades impressas, pois muitos núcleos familiares são constituídos por famílias trabalhadoras que não têm condições de acompanhar os filhos nessas atividades escolares. O fato exposto mostra que o Estado deixa de propiciar meios de acesso e manutenção dos estudantes ao ensino e, também, na formação de professores para que se adaptassem ao novo momento.

Além disso, uma problemática social que se arrasta por anos, e que nessa pandemia se tornou motivo de preocupação, é o abandono escolar, caso em que o estudante deixou de frequentar as aulas por um determinado período do ano letivo, mas retornou no ano seguinte, conforme descrito nas Orientações pedagógicas para a permanência escolar no período da pandemia da Covid-19¹. Mesmo evidenciada há décadas, ainda hoje atinge um grande número

¹ O abandono ocorre quando o estudante obtiver número de faltas consecutivas superior a 25% (vinte e cinco por cento) e não retornar à unidade escolar até o final do ano/semestre letivo, conforme artigo do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF, aprovado pela Portaria nº15/2015- SEEDF, alterado pela Portaria nº 180/2019-SEEDF, descrito nas Orientações pedagógicas para a permanência escolar, documento elaborado e disponibilizado pela SEEDF com o objetivo de trazer caminhos e possibilitar a permanência dos estudantes em meio a pandemia

de estudantes que adentram as instituições de ensino em todo o Brasil, e ainda não se conseguiu fazer com que essa situação fosse resolvida. Segundo estudo publicado em setembro de 2022, realizado pela IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria e Estratégica) a pedido da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos, que não terminaram a educação básica, deixaram de estudar no Brasil. De acordo com o estudo, os sujeitos que vivem esse cenário de abandono exclusão são os mais vulneráveis. Ademais, são vários os motivos que levam esses estudantes a abandonarem a escola, sendo o primeiro motivo a necessidade de trabalhar, seguido pelas dificuldades de aprendizagem, de cuidar de familiares, de transporte, de gravidez, entre outros explicitados na reportagem.

Por isso, ao analisar o contexto pandêmico pelo qual a sociedade passou e a trajetória educacional em duas escolas públicas do DF², algumas questões de pesquisa foram suscitadas por mim, enquanto professora e coordenadora que vivenciou a pandemia da Covid-19:

1. Os discursos apresentados pelas mídias jornalísticas sobre o abandono escolar correspondem ao que é vivenciado no ambiente escolar?
2. Que marcas linguístico-discursivas acompanham as narrativas dos estudantes quanto às motivações para deixar de frequentar as aulas no período da pandemia?
3. Como os estudantes e os professores narram as consequências do abandono escolar na construção das identidades sociais?

Assim, ao investigar o abandono escolar no período da pandemia e identificar os possíveis fatores que o causaram, seja na ótica dos estudantes, seja na ótica dos professores, o presente estudo analisa, por meio dos discursos, as práticas sociais que envolvem esse processo complexo que permeia o ensino público, de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Dito isso, defino o objetivo geral desta pesquisa: analisar, por meio de discursos, como a pandemia da Covid-19 contribuiu para explicar os índices de abandono escolar e o que esse fato pode influenciar nos modos de representação acional e identitária dos estudantes e dos professores.

Assim, os objetivos específicos também foram estabelecidos:

da Covid-19.

² Por ser uma pesquisa qualitativa e o número de escolas no DF ser bastante expressivo, foram escolhidas duas escolas públicas do DF para serem representativas do universo maior da EJA. As duas escolas escolhidas pertencem à Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante.

- Analisar discursos veiculados em mídias jornalísticas que abordem o abandono escolar na EJA no período da pandemia da Covid-19 e comparar com os discursos apresentados pelos estudantes e professores;
- Identificar que marcas linguístico-discursivas acompanham as narrativas dos estudantes e professores quanto às motivações para deixar de frequentar as aulas no período da pandemia;
- Refletir sobre as narrativas dos estudantes e professores na problematização do abandono escolar nas constituições identitárias.

Para alcançar os objetivos geral e específicos propostos nesta pesquisa, convém definir um referencial teórico capaz de evidenciar os problemas sociais que estão presentes na sociedade.

O referencial teórico tem como base a ADC e os precursores dessa teoria, como Fairclough (2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Teun van Dijk (2012, 2015) e Wodak (2003, 2004), e expoentes importantes na discussão e no desenvolvimento dessa área, como Resende e Ramalho (2004, 2011), Resende (2006, 2009, 2018), Magalhães, Martins e Resende (2017), e Magalhães (2018). Com o intuito de evidenciar marcas discursivas que possam demonstrar os modos de representação acional e identitária dos colaboradores da pesquisa, serão explicitados os conceitos de identificação, de poder, de ideologia e de hegemonia na visão de Fairclough (2001, 2003) e de Thompson (2011). Por fim, integrando a base teórica, serão apresentados conceitos da Pedagogia Crítica, a partir da visão de autores como Freire (1997, 2021), hooks³ (2017) Arroyo (2017), Giroux (1997). Também a integração da Pedagogia Decolonial, com Walsh (2005, 2017), Mignolo (2003), Quijano (2007), cujas contribuições vão poder dar visibilidade para as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Por meio da ADC, uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar⁴, é possível observar novos modos de entendimento do que nos rodeia e tornar conhecidas as ideologias presentes nos discursos que permeiam a sociedade. Não há dúvidas de que todas as pessoas estão inseridas em estruturas sociais cercadas de ideologias. Essas estruturas sociais, permeadas por ideologias, regulam as práticas sociais. Essas, por sua vez, modelam discursos que revelam modos de ação, de representação e de identificação.

³bel hooks foi registrada como Gloria Jean Watkins, mas adotou o nome artístico em homenagem à bisavó. A escritora adotou o uso do nome minúsculo para dar ênfase aos seus livros e não a quem ela era.

⁴ A ADC utiliza os dois conceitos, entretanto, não vou me aprofundar na diferenciação teórica.

Para Fairclough (2001), a abordagem teórico-metodológica, teoria e método ao mesmo tempo, em ADC, não deve ser centrada na rigidez, pois os sujeitos podem analisar discursos de diferentes formas e conforme as suas experiências e formas como veem os discursos. Porém, o pesquisador crítico deve construir uma abordagem com diferentes áreas do conhecimento, ou seja, em caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Resende (2006, p. 107) ressalta que “a transdisciplinaridade é necessária a abordagens que investiguem o uso da linguagem em sociedade, pois não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética”. Para a autora (2006), quando há o rompimento de fronteiras disciplinares, é possível uma ancoragem com perspectivas teóricas acerca da estrutura e das ações sociais.

Para Wodak (2003, p. 31), “a ADC destaca a necessidade do trabalho interdisciplinar, a fim de obter uma adequada compreensão do modo como opera a linguagem”. Portanto, abordagens interdisciplinares e transdisciplinares propiciam à ADC uma maior compreensão dos problemas sociais que estão sendo investigados.

Para Fairclough (2003), a Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social, destinada igualmente a fornecer recursos, com os quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas.

A utilização da ADC nesta pesquisa buscou desconstruir os significados implícitos que permeiam o abandono escolar, e, com isso, desvelou os elementos que silenciam e excluem os estudantes que frequentam a EJA, como as desigualdades e as lacunas nas políticas públicas de acesso e permanência desses estudantes. Cabe destacar que esses elementos privilegiam determinados grupos e sujeitos em detrimento de outros, por meio de formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) ou de preservação de poderes (hegemonia) de grupos dominantes (MELO, 2011).

A linguagem, sendo processo social, pode se apresentar a partir do discurso. O discurso, por sua vez, é apresentado por Fairclough (2001) como modo de ação e de influência no mundo, já que é por meio dele que as pessoas edificam sua realidade social e atuam no mundo e nas relações de poder nas quais operam. Além do modo de agir e de representar o mundo, o discurso também é moldado e restringido pelas estruturas sociais, o que Fairclough (2001) aponta como contribuição para formação de identidades e relações sociais, pois, para ele, o discurso não é somente uma prática de representação do mundo; é a construção do mundo em significado, o que contribui para a formação de identidades sociais, relações sociais entre sujeitos e sistemas de conhecimento e crenças (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa perspectiva, a localização teórica da ADC está na compreensão do discurso como

elemento de prática social. Cabe destacar que todas as práticas sociais incluem os seguintes aspectos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses. Todos esses aspectos encontram-se relacionados dialeticamente. Significa dizer, em outras palavras, que, mesmo sozinhos, não são aspectos de pouca relevância, embora sejam diferentes.

Para a construção da teoria e da metodologia desta pesquisa, a ADC certamente trouxe relevantes contribuições na forma como o abandono escolar se apresentou na rede pública do DF, em tempo de pandemia da Covid-19. Isso porque, através dos discursos, foi possível compreender as relações entre forma e função da linguagem e “debater questões ligadas [...] à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão”, como propõe Magalhães (2018, p. 3). Destaque-se que o papel da ADC é formar um corpo teórico integrado, a partir do qual seja possível desenvolver descrever, explicar e interpretar os modos como os discursos dominantes influenciam o conhecimento, os saberes, as atitudes e também as ideologias socialmente compartilhadas. A ADC, neste sentido, tem como motivação prover bases que questionem criticamente a vida social, a partir de termos políticos e morais, isto é, termos de justiça social e poder (FAIRCLOUGH, 2003).

Em relação à Pedagogia Crítica, Freire (2021b) define a educação como uma forma de intervenção no mundo, e é também por meio dessa intervenção que os estudantes constroem seus conhecimentos, criam suas identidades, estabelecem relações, moldam seus discursos. Quando a educação não acontece, os estudantes tendem a experimentar situações de fracasso. Por isso, Pereira (2019) afirma que o fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão configuram-se processos em que os alunos têm reprimidas todas as suas expectativas, trazendo consigo a sensação de fracasso e insucesso, e não se restringe apenas ao aluno, pois reflete na família, na escola e na sociedade.

Libâneo (1990), por sua vez, complementa afirmando que é por intermédio da escola que os sujeitos são preparados para desempenhar seus papéis sociais, conforme as suas especificidades. Apesar de a escola ser o lugar onde os sujeitos são preparados para desempenhar tais papéis, percebemos que não há igualdade de classe, pois quando não há igualdade de oportunidades e os estudantes abandonam ou evadem-se das aulas, aumenta-se ainda mais o abismo cultural e social que existe na nossa sociedade. Para tanto, a dissertação está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a base teórica que norteou esta pesquisa: ADC, Pedagogia Crítica e Pedagogia Decolonial. Nesse capítulo, foram apresentados os conceitos e as aplicações dessas abordagens para o desenvolvimento do presente estudo.

O segundo capítulo discorre sobre a análise da conjuntura a partir da compreensão da modalidade de ensino utilizada para focalizar esta pesquisa e o problema social do abandono escolar que está intimamente relacionado a ela. Apresenta os conceitos utilizados para definir a EJA. Em seguida, evidencia o contexto histórico da EJA no âmbito nacional até a sua consolidação como modalidade de ensino no DF, a partir da análise histórica de documentos que abordam o assunto. Também explicita abordagens sobre os sujeitos que frequentavam a EJA e o perfil dos estudantes nos dias atuais, abordando, assim, a complexidade desses sujeitos que são singulares, mas, ao mesmo tempo, com contextos sociais marcados por trajetórias educacionais descontínuas. Além disso, traz reflexões acerca do futuro da EJA como modalidade de ensino e o contexto do abandono escolar nos dias atuais.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico escolhido para a pesquisa. Nele é apresentado o referencial metodológico, os locais escolhidos para a realização da pesquisa e os sujeitos que participaram das entrevistas. Além disso, evidencia as técnicas de coleta e geração de dados e as categorias analíticas utilizadas nas análises dos discursos apresentados, de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos propostos pela ADC e com as contribuições da Pedagogia Crítica, Pedagogia Decolonial e demais autores que embasaram esta pesquisa.

O quarto capítulo é destinado às análises e interpretações dos dados gerados ao longo da pesquisa. Inicialmente, evidencia os discursos que representam as “vozes dos outros” por meio das análises de excertos retirados de mídias jornalísticas que apontam o abandono escolar nesse período. Em seguida, apresenta as “vozes de dentro”, ou seja, as vozes dos professores a partir das análises das entrevistas. Por fim, o foco das análises se concretiza nas entrevistas realizadas com estudantes, também constituidoras de “vozes de dentro”, das duas escolas públicas pesquisadas com o intuito de evidenciar as trajetórias escolares desses estudantes. Todas as análises buscaram desvelar as particularidades dos discursos que tratam do abandono escolar, considerando os significados acional e identificacional que o discurso pode propiciar.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais das análises e os novos questionamentos para o problema social do abandono escolar.

CAPÍTULO 1 - NO CAMINHO DA TEORIA

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.

(FREIRE, 2021b, p. 52)

Freire (2021b), em suas reflexões sobre o papel ético do professor, expressa a importância de possibilitar aos educandos uma posição crítica acerca das coisas que estão à sua volta. Assim, Freire (2021b, p. 40) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essas palavras proferidas por Freire complementam o que a ADC se propõe a pesquisar, pois a teoria de Norman Fairclough analisa o discurso não apenas com o intuito de examinar a linguagem e a sua função de reproduzir ideologias, práticas sociais, mas analisar, também, as transformações sociais que podem ocorrer a partir dela. Além disso, Fairclough (2001, p. 91) afirma que o nosso discurso é “moldado” e “restringido” pela estrutura social no sentido “mais amplo” e em “todos os níveis”.

Por isso, neste capítulo serão apresentadas as principais bases teóricas que nortearam esta pesquisa. Para isso, usaremos como referencial teórico precursores e seguidores dessa teoria como Fairclough (2001, 2003), Teun van Dijk (2012, 2015) e Wodak (2003, 2004), Resende e Ramalho (2004, 2011), Resende (2006, 2009, 2018), Magalhães, Martins e Resende (2017) e Magalhães (2018). Assim, será possível perceber as relações de poder presentes nas práticas sociais e discursivas do cotidiano de estudantes e professores.

Ademais, serão apresentados os conceitos comumente utilizados nos estudos dessa vertente teórica: discurso, texto, práticas sociais e práticas discursivas. Conceitos estes relacionados à Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough (2001) e que trazem luz à compreensão do discurso como prática social e como forma de representação do mundo.

Com o intuito de evidenciar as marcas discursivas que possam demonstrar os modos de representação acional e identitária dos colaboradores da pesquisa, serão explicitados os conceitos de constituição identitária, poder, ideologia e hegemonia na visão de Fairclough (2001, 2003) e Thompson (2011).

Por fim, integrando a base teórica, serão apresentados conceitos da Pedagogia Crítica a partir da visão de autores como Freire (1997, 2021), hooks (2017), Arroyo (2017) e Giroux (1997), que propõem um modelo de educação como forma de emancipação e têm como

propósito fazer com que estudantes e professores transformem as realidades sociais nas quais estão inseridos, por meio de uma visão crítica e capaz de dar voz a esses sujeitos relegados pelo Estado. Também a integração da Pedagogia Decolonial com Walsh (2005, 2017), Mignolo (2003) e Quijano (2007), cujas contribuições vão poder dar visibilidade para as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Walsh (2017) afirma que a denominada Pedagogia Decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, definida por ela como um processo de relação, de comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Em relação ao contexto de abandono escolar na EJA no período da pandemia da Covid-19, a Pedagogia Crítica traz contribuições a partir da análise dos processos educativos que foram utilizados nesse período e também o papel dos alunos e dos professores na promoção de uma educação que seja crítica, libertadora e democrática. Por isso, Giroux (1997, p. 29) menciona que as ideias que constituíram sua pedagogia Crítica, enquanto discurso democrático e papel dos professores transformadores, apontam para o desenvolvimento de

pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também nos educam para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla.

Em suma, a Pedagogia Crítica como contribuição teórica para a construção desta pesquisa tem como intuito promover reflexão de modo que os agentes críticos, quer sejam estudantes, quer sejam professores, consigam refletir, lutar e impactar para a promoção de mudanças significativas no processo educacional.

Ademais, os conceitos provenientes da Pedagogia Decolonial, no contexto do abandono escolar no período da pandemia da Covid-19, complementam a Pedagogia Crítica e a ADC na medida em que também apresentam bases que promovem mudança no “estar no mundo” e contribuem para diminuição das assimetrias de poder e desigualdades no âmbito educacional, principalmente no período pesquisado.

1.1 ADC e o seu caráter interdisciplinar

A ADC é uma teoria e, ao mesmo tempo, um método de análise que busca estudar os problemas sociais e tem como princípio a interdisciplinaridade, uma vez que o analista do

discurso precisa lançar mão de outras áreas do conhecimento para descortinar relações de poder, ideologias e hegemonias que estão envoltas nas práticas sociais.

Essa teoria tem como ponto de partida o ano de 1991, em Amsterdã, na Holanda, quando alguns estudiosos se juntaram para discutir teoria e método de análise do discurso, a saber: a ADC. Entre os estudiosos estavam Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Em seguida, para marcar ainda mais esse ponto de partida, algumas revistas e livros⁵ foram lançados. A partir desse mesmo encontro, foi possível lançar uma edição especial da revista *Discourse and Society* (1993) com diversas abordagens que consolidaram de vez a ADC como uma teoria notadamente reconhecida pela Linguística. Todavia, há de se ressaltar que princípios da ADC já existiam, mas que somente após esse encontro uma agenda mais expressiva e com diversos outros estudiosos passou a acontecer (WODAK, 2004).

Dessa forma, a ADC consolida-se e apresenta-se em diferentes abordagens. É o caso da abordagem apresentada por Norman Fairclough, que contemplará o principal referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Além de Fairclough, Ruth Wodak e Teun van Dijk também trazem posicionamentos sobre a ADC.

Na abordagem de Fairclough (2001), vinculada à Linguística Sistêmica Funcional, o autor (2001) propõe uma análise profunda da linguagem com o intuito de fazer transformação social. Por isso, no prefácio do livro *Discurso e Mudança Social* (FAIRCLOUGH, 2001), Isabel Magalhães afirma que a teoria de Fairclough é inovadora, pois se propõe examinar em profundidade não apenas a linguagem no seu papel de reprodução de práticas sociais e ideologias, mas também o seu papel fundamental na transformação social. Segundo Magalhães, no prefácio de Fairclough (2001), é imprescindível conhecer o trabalho de Fairclough num país como o nosso, onde frequentemente podem ser observadas manipulações por parte de grupos que exercem poder sobre a população. Para tanto, é preciso entender a importância da análise linguística como método de mudança e transformação social, pois é por meio da linguagem que podemos dar significado às coisas e, conseqüentemente, ao mundo à nossa volta.

Na abordagem de ADC, Teun van Dijk (2012) busca um diálogo com a Linguística Textual e demonstra interesse nos discursos como unidades básicas e como práticas sociais. Por fim, Ruth Wodak (2004), utilizando-se da linguística hallidayana, da sociolinguística de Bernstein, e também do trabalho de críticos literários e filósofos como Pêcheux, Foucault,

⁵ Segundo Wodak (2004, p. 227), vários lançamentos de livros e revistas vão acontecer nesse momento, dentre eles o lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, assim como por vários livros, como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), ou do primeiro livro sobre racismo escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984).

Habermas, Bakhtin e Voloshinov, vê as relações entre a linguagem e a sociedade de maneira complexa, portanto, reafirma a necessidade do foco interdisciplinar na pesquisa (WODAK, 2004). Apesar de cada autor partir de um posicionamento diferente em ADC, todos compartilham da importância de pesquisar aspectos sociais da linguagem.

Segundo Wodak (2004), quase sempre a ADC⁶ é entendida como sinônimo de Linguística Crítica (LC). Fairclough (2001, p. 47), todavia, aponta que a LC é uma abordagem que tenta unir um método de análise linguística textual com uma teoria que evidencia o funcionamento da linguagem sendo desenvolvida em “processos políticos e ideológicos”. Ainda segundo Fairclough (2001), os idealizadores da LC recorreram à Linguística Sistêmica como teoria que abarcasse essa ideia.

Apesar de a Linguística Crítica também servir como referência para a ADC, o fato de ter uma dedicação excessiva aos aspectos gramaticais faz com que isso a torne diferente não só da ADC, mas também de outras abordagens linguísticas. Essa característica da LC corrobora para que as análises textuais, conforme aponta Fairclough (2001), tenham uma tendência a dar ênfase ao texto e deixar de fora os processos de interpretação e produção dos textos.

Embora se diga que o objetivo da linguística crítica seja a interpretação crítica de textos, dá-se pouca atenção aos processos e aos problemas de interpretação, aos do (a) análise-intérprete ou aos do (a) participante-intérprete. [...], na prática atribuem-se valores a estruturas particulares [...] de modo bastante mecânico. Mas os textos podem estar abertos a diferentes interpretações, dependendo do contexto e do (a) intérprete, o que significa que os sentidos sociais do discurso (bem como ideologias) não podem ser simplesmente extraídos do texto sem considerar padrões e variações na distribuição, no consumo e na interpretação social do texto (FAIRCLOUGH, 2001 p. 49-50).

Considerar apenas aspectos gramaticais na análise textual limita ainda mais os leitores críticos da ADC, pois os sujeitos tendem a ter interpretações que extrapolam esses aspectos. Apesar de analisar alguns aspectos ideológicos na linguagem, a LC os analisa de forma precária, pois acaba por negligenciar alguns aspectos do discurso. Entretanto, há de se considerar que, para Wodak (2004, p. 225), a LC e a ADC “podem ser definidas como campos fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem”. Sendo assim, segundo Wodak (2004), acaba por estabelecer uma continuidade com a ADC. Partindo desse conceito, são nessas relações que acontecem as desigualdades, o que vem a ser objeto de estudo da ADC, e

⁶A autora utiliza o termo ACD (Análise Crítica de Discurso). Entretanto, nesta pesquisa, o termo usado será ADC (Análise de Discurso Crítica) para não gerar confusão com a redação deste trabalho.

uma vez que relações como essas são estabelecidas, a ADC buscará investigar criticamente o discurso, para em seguida apontar como ela é constituída e legitimada (WODAK, 2004).

Chouliaraki e Fairclough (1999) entendem a ADC como uma continuidade da LSF e da LC, mas com acréscimos importantes. Fairclough (2003, p. 5-6) também declara que a LSF é uma referência para a ADC, pois esta está preocupada com a “relação entre a língua e outros elementos e aspectos da vida social”. Todavia, ambas não coincidem em todos os aspectos, pois a LSF se preocupa com o texto, mas não enfatiza o texto.

Partindo das bases teóricas que complementam a ADC, convém definir os seus conceitos e o campo a que se dedica. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 27-28) descrevem qual o campo de dedicação da ADC:

A ADC dedica-se à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso. Ela oferece uma contribuição significativa da Linguística para debater questões da vida social contemporânea, como o racismo, o sexismo, o controle e a manipulação institucional, a violência, as transformações identitárias e a exclusão social.

Ademais, Fairclough (2003) traz sua visão sobre o que seria fazer a análise do discurso e de onde partir para que a análise contemple os pressupostos teóricos da ADC. Para Fairclough (2003, p. 2), “a língua é uma parte irredutível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos da vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social”. Ou seja, não devemos fazer análise do discurso, sobretudo crítica, desconsiderando os elementos que fazem parte do nosso cotidiano ou que estejam conectados com as relações sociais que estabelecemos. Uma coisa parte da outra, estão imbricadas. Nesse aspecto, pesquisar como o abandono escolar na EJA se apresentou no período da pandemia nos remete ao que a ADC propõe, quando sugere que as análises linguísticas e discursivas estejam imbricadas com as práticas da vida cotidiana, pois esse é um problema que perdura por muito tempo no Brasil e que, como vimos, se acentuou nesse período. Assim, analisá-lo na ótica da ADC permite que conheçamos as trajetórias escolares de estudantes e professores da EJA e possamos refletir sobre as consequências disso para a vida em sociedade.

Além dessas informações, é coerente afirmar que os cientistas sociais não se baseiam apenas nas características linguísticas presentes nos textos, por isso Fairclough (2003) aponta a importância da influência de Foucault para fazer análise de discurso. Ao partir para análises que estejam além de características meramente linguísticas, os analistas do discurso conseguem perceber questões que transcendem os discursos. Assim vão se desvelando preconceitos,

desigualdades, ideologias, formas hegemônicas de poder. Entretanto, não é possível fazer análise sem que se tenha discurso. Fairclough (2003, p. 3) afirma que a “análise de texto é uma parte essencial de análise de discurso, mas a análise de discurso não é só a análise linguística de textos”.

Resende e Ramalho (2004, p. 185) seguem e avançam nas ideias apresentadas por Fairclough e reforçam que as “análises empíricas em ADC devem movimentar-se entre o linguístico e o social, pois o discurso é compreendido como uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade”.

Sabendo disso, convém entender o que, de fato, é um texto, um discurso e as relações que estes estabelecem dentro das práticas sociais, pois ao entendê-los, será possível partir para uma análise de discurso crítica e comprometida com a elucidação das relações que cooperam para que discursos possam transformar paradigmas presentes na sociedade.

Assim, Fairclough (2003) começa definindo o texto como qualquer linguagem em uso. Dessa forma, podemos entender que qualquer manifestação linguística pode ser compreendida como uma forma de fazer texto, inclusive imagens, gestos, entrevistas.

A linguagem sempre teve um papel importante, pois é por meio dela que representamos e somos representados. Segundo Fairclough (2001, p. 21), discurso na linguística é usado algumas vezes como “amostras do discurso falado em contraste com textos escritos” e texto seria considerado como uma dimensão do discurso, aquilo que o autor (2001) chama de “o produto escrito ou falado do processo de produção textual”. Ainda segundo o autor, a análise textual e a análise do discurso não focalizam apenas em aspectos gramaticais, mas se preocupam com os aspectos mais amplos dessas análises (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21).

Além disso, o discurso, segundo Fairclough (2001), possui três aspectos importantes: (i) construção das identidades sociais, (ii) construção das relações sociais entre as pessoas e (iii) sistema de conhecimento de crença. Esses três aspectos, ainda segundo o autor (2001), correspondem a três funções na linguagem que são conhecidas como “identitária”, “relacional” e “ideacional”. A primeira configura-se como o modo como a identidade social se estabelece no discurso; a segunda, como acontecem as relações sociais entre as pessoas que participam do discurso; e a última, como os textos significam, quer seja o mundo, quer sejam os seus processos, quer sejam as entidades ou relações. Essas funções, para Fairclough (2003), devem estar articuladas com os conceitos de gênero discursivo e estilo. O autor (2003) também sugere que estes conceitos devem ser definidos como significados e não mais funções. Por isso os nomeia, respectivamente, como significados representacional, acional e identificacional.

Nos trabalhos de Foucault (1970), o discurso é visto como referência aos diferentes modos de estruturação das áreas do conhecimento e prática social. Sendo assim, os discursos não apenas servem para representar entidades sociais, eles as constroem, as constituem, portanto, uma significação representacional. Fairclough (2001) continua referindo-se que o conceito de discurso parte de uma perspectiva tridimensional, pois qualquer evento social é considerado, simultaneamente, um texto, uma prática discursiva e uma prática social.

Ademais, os discursos tendem a se modificar de acordo com as condições sociais e históricas nas quais estão inseridos. Isso permite, inclusive, que práticas sociais outrora consolidadas possam ser rompidas, dando novas condições para que outros surjam,

Ainda sobre o conceito de discurso na visão da ADC, Fairclough (2001, p. 9) propõe considerar o uso que fazemos da linguagem também como “uma forma de prática social”. O discurso também é visto como um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” e um “elemento da vida social que é fortemente conectada a outros elementos”. Resende e Ramalho (2004, p. 186) apontam que, nessa concepção, o discurso é “socialmente constitutivo e constituído socialmente”, isto é, vai construindo estruturas sociais. Portanto, realiza-se em uma significação acional.

A Análise de Discurso Crítica tem como característica fundamental o seu caráter emancipatório, mas essa não é a única característica da ADC, ela também tem como características básicas a interdisciplinaridade e o caráter posicionado. Sobre a sua característica interdisciplinar, Resende (2018, p. 2) a define como “o rompimento de fronteiras disciplinares e o reconhecimento de que para se analisar problemas sociais discursivamente manifestos é preciso operacionalizar conceitos e categorias desenvolvidos pelas Ciências Sociais”.

Nesse sentido, a Pedagogia Crítica, que tem como proposta um modelo de educação como forma de emancipação, permitirá que estudantes e professores repensem e sejam capazes de transformar as realidades sociais nas quais estão inseridos, por meio de uma visão crítica e capaz de dar voz a esses sujeitos relegados pelo Estado. Essa interdisciplinaridade também será complementada pela Pedagogia Decolonial, cujas contribuições vão poder dar visibilidade para as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

O caráter posicionado, por sua vez, se apresenta na possibilidade de o cientista social não se manter neutro, explicitar de maneira clara seu posicionamento sobre os problemas sociais pesquisados (RESENDE; RAMALHO, 2004; RESENDE, 2008, 2018).

1.1.1 Desdobramentos da pesquisa em ADC a partir de Norman Fairclough

Fairclough (2001), ao apresentar as teorias sociais que dão validade à ADC, estabelece um modelo tridimensional com categorias analíticas que vão subsidiar as pesquisas em ADC. Nesse modelo, o autor (2001) propõe que as análises partam de três princípios: do texto, da prática discursiva e da prática social. No Quadro 1, é possível perceber a organização desses princípios de acordo com as categorias analíticas a que cada uma se refere.

Quadro 1. Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional de Norman Fairclough

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologias sentidos pressuposições e metáforas hegemonias orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas

Fonte: Resende e Ramalho (2004, p. 188)

Nessa abordagem, há algumas contribuições para conseguir estabelecer uma análise que contemple a proposta da ADC. Wodak (2004, p. 231) considera que houve avanços no Quadro 1, pois se passou a investigar a linguagem em relação ao poder, à ideologia e à sua possibilidade de revelar a “natureza discursiva de muitas das mudanças sociais e culturais contemporâneas”. Entretanto, posteriormente, Chouliaraki e Fairclough (1999) conferem ao modelo tridimensional uma nova abordagem para se fazer ADC, partindo do problema de pesquisa, como vemos no Quadro 2.

Quadro 2 - Arcabouço teórico da ADC de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999)

1. Um problema (atividade, reflexividade)
2. Obstáculos para sua resolução <ul style="list-style-type: none"> a) análise da conjuntura b) análise da prática em relação ao seu momento no discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) prática(s) relevant(es) (ii) relação do discurso com outros momentos <ul style="list-style-type: none"> -discurso como parte da atividade -discurso como reflexividade c) análise do discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) análise estrutural a ordem do discurso (ii) análise interacional <ul style="list-style-type: none"> -análise interdiscursiva e -análise linguística e semiótica

3. Função do problema na prática
4. Caminhos possíveis para superar o problema
5. Reflexão sobre as análises

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Resende e Ramalho (2011, p. 35-36) enfatizam que o objetivo desse enquadre “é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social”. Além disso, as autoras (2011) citam a complexidade dessa abordagem em relação à anterior, pois propicia um caráter emancipatório em relação à ADC:

Primeiro, porque possibilita maior abertura nas análises; segundo, porque incita, mais que o modelo tridimensional, o interesse na análise de práticas problemáticas decorrentes de relações exploratórias; e, terceiro, porque capta a articulação entre discurso e outros elementos sociais na formação de práticas sociais (RESENDE e RAMALHO (2011, p. 37-38).

Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem passos a serem seguidos para superar os problemas sociais.

No primeiro passo, os autores (1999) citam a necessidade de iniciar análises a partir de um problema social relacionado ao discurso ou alguma parte da vida social, que pode estar dentro da prática social e pode envolver as funções ideacionais, interpessoais e/ou textuais do discurso.

O segundo passo parte da identificação dos obstáculos para que os problemas sejam superados. Para isso, deve-se focalizar, inicialmente, na análise da conjuntura, que consiste em especificar a configuração de práticas dentro das quais o discurso está focalizado. É, portanto, para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61), “um caminho particular através da rede de práticas sociais que constitui a estrutura social”. Em seguida, os autores (1999) sugerem que se analise a prática em relação ao seu momento no discurso, ou seja, sugerem especificar as relações entre o discurso e esses outros momentos, além de especificar que tipo de papel o discurso desempenha na prática social. Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999) reconhecem que é necessário trabalhar em conjunto com outros métodos científicos.

No que se refere à análise do discurso proposta no passo dois, os autores (1999) afirmam que da perspectiva estrutural, “a primeira preocupação é localizar o discurso em sua relação com a rede de ordens do discurso [...], ou seja, quais gêneros, discursos, e vozes, a partir

das quais ordens de discurso ele articula, ligada a uma atividade social particular, como entrevista (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

No passo 3, os autores (1999) sugerem estabelecer a função do problema na prática. Para isso, é preciso verificar como o aspecto problemático do discurso que está em evidência exerce sua função na prática social. O passo 4, por sua vez, apresenta as possíveis maneiras de superar os obstáculos, ou seja, definir os possíveis recursos para mudar as coisas da maneira que estão na atualidade. Por fim, deve-se refletir sobre as análises, uma vez que a pesquisa social crítica deve ser reflexiva

Nesse sentido, entendemos que o discurso e as ordens do discurso estão intrinsicamente ligados às práticas sociais e à conjuntura dessas práticas.

Ao se buscar entender o que seria a análise da prática social, Resende e Ramalho (2004, p. 189) declaram que ela se dá pelo texto, ao conceberem ser “através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais”. Assim, os textos que emergiram das entrevistas com os colaboradores desta pesquisa servirão para desvelar, depois de serem analisadas de acordo com as categorias analíticas da ADC, os modos como as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa se apresentam, como ocorrem as relações de poder existentes e como emergem os discursos ideológicos e hegemônicos.

Nesse enquadre mais recente apresentado por Chouliaraki e Fairclough (1999), é possível perceber a presença das três dimensões iniciais de Análise de Discurso Crítica: texto, prática discursiva e prática social. Para Resende e Ramalho (2011, p. 29), os autores “mantêm as três dimensões do discurso, contudo de maneira mais pulverizada na análise e com um fortalecimento da análise da prática social, que passou a ser mais privilegiada nesse modelo posterior”. Dessa forma, observamos que houve uma ênfase maior nas práticas sociais.

1.2 Constituição identitária

Neste modelo de estudo, é importante compreender como os discursos representam relações na sociedade e as tornam ações. Além disso, é importante também compreender o conceito de identidade, pois, conforme Sayer (2000, p. 12), no “mundo social, os papéis e as identidades das pessoas são frequentemente relacionados internamente, de forma que o que uma pessoa ou instituição pode ou quer fazer depende de suas relações com outros”. Assim, no caso desta pesquisa, devemos pensar nas relações que se estabeleceram entre estudantes e professores e nas práticas sociais que envolveram o processo educacional, principalmente no período em que as aulas aconteceram remotamente. Além disso, buscar relacionar a forma como

são representados para a sociedade e a forma como se apresentam, enquanto estudantes da EJA. Nesse sentido, ao pesquisar as definições de identidade no dicionário Ferreira (1999), podemos encontrar diversos conceitos. Entretanto, um nos chama a atenção quando se refere ao conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento. Tal definição nos chama atenção, porque o conceito de identidades sociais vai além das características ou das suas qualidades enquanto sujeitos, pois é necessariamente ideológico. Fairclough (2001), ao definir discurso, aponta que um dos seus aspectos construtivos é a capacidade de construir as “identidades sociais”, “posições do sujeito”, para os “sujeitos sociais” e os “tipos de eu”. Vemos, portanto, que as identidades sociais desveladas ao longo deste estudo contribuirão para que os objetivos geral e específicos sejam alcançados. No ambiente das escolas pesquisadas, vemos diferentes identidades sociais que se constituem nos discursos a partir das entrevistas feitas pela pesquisadora.

Em Fairclough (2001), Halliday (1978) refere-se à função identitária como uma função interpessoal, ou seja, necessita do envolvimento entre várias pessoas. Ademais, a função interpessoal também pode representar uma realidade e estabelecer uma relação com os seus interlocutores. Fairclough (2003), propõe a divisão dessa função em identitária e relacional. Desse modo, a primeira tem a função de compreender, por meio do discurso, as identidades sociais e a segunda, os tipos de relações sociais. Posteriormente, Fairclough (2003) propõe que a função interpessoal seja classificada como identificacional (função identitária) e acional (função relacional).

Além disso, Fairclough (2003) aponta que os textos são multifuncionais, isto é, representam os aspectos do mundo (mundo físico, o social e o mental), são capazes de interpretar as relações sociais entre os sujeitos em eventos sociais, suas atitudes, seus valores e seus desejos e de conectar textos em contextos sociais.

Quando Fairclough (2003) traz os aspectos multifuncionais do texto, ele nos apresenta também as funções textuais definidas por Halliday (1970; 1994), que são: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional representa a realidade a partir da qual busca refletir e construir sistemas de conhecimentos, crenças e imagens; a função interpessoal, por sua vez, estabelece relações sociais e identidades; a função textual, por fim, organiza e ordena os textos para estabelecer os propósitos comunicativos.

Neste trabalho, as constituições identitárias tornam-se significativas para a abordagem do problema social, pois, segundo Woodward (2014, p. 8), “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos, pelos quais elas são representadas”. Para

Woodward (2014), as identidades podem ser marcadas simbolicamente, ou seja, alguma coisa que a pessoa usa pode vir a tornar-se um símbolo de sua identificação. A autora (2014) pontua que a identidade também se vincula às condições sociais e materiais, e isso pode contribuir para que ocorram exclusões e conseqüentemente perda material. Por isso, tanto os aspectos simbólicos quanto sociais que envolvem os traços identitários podem contribuir para manter as identidades. Woodward (2014) descreve a marcação simbólica presente nas identidades como um meio pelo qual as práticas e as relações sociais ganham sentido, portanto, definindo quem é excluído e quem não é.

Veremos a seguir como se dão as relações de poder a partir da linguagem e também como a ideologia opera na sociedade para construção de discursos hegemônicos.

1.3 Relações de poder, ideologia e hegemonia

Pensar em relações de poder a partir da linguagem pode soar como algo impraticável para aqueles que não levam em consideração a sua funcionalidade e a sua relação com as práticas sociais, o que de algum modo não é completamente equivocado, pois Wodak (2004, p. 236) indica que, para a ADC, a linguagem não é poderosa por si só, “ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela”. Esses que detêm o poder utilizam a linguagem para dominar, persuadir, promover desigualdades, perpetuar discursos preconceituosos e fragmentar a sociedade em diversos grupos sociais. Entretanto, a linguagem também pode servir para modificar, desafiar e subverter o poder. Ainda segundo a autora (2004), a ADC enfatiza a necessidade de um trabalho interdisciplinar, o que contribui para uma compreensão mais precisa de como a linguagem pode funcionar para construir conhecimentos, organizar as instituições sociais e também no exercício de poder que pode se estabelecer a partir do seu uso.

Ademais, poder, na visão de Magalhães, Martins e Resende (2017), é visto como uma dimensão política que está relacionada à forma como o poder se apresenta na estrutura social. Além disso, os autores (2017, p. 44) enfatizam que o poder não é algo específico e permanente de determinado grupo social, pelo contrário, “está o tempo todo sendo disputado, reafirmado e perseguido, seja por aqueles que o detêm, seja por aqueles explorados em razão de sua condição social”.

Para Fairclough (2003, p. 49-50), poder, no sentido mais geral, é “a capacidade transformadora da ação humana”, ou seja, a capacidade de “intervir numa série de eventos tanto quanto para alterar o seu curso”. Além disso, o poder depende dos recursos ou das facilidades que estão disponíveis aos atores sociais. O autor (2003) também pressupõe que o poder, no

sentido relacional, é a capacidade de assegurar os resultados, mas que esses resultados dependem também das ações do outro, ou seja, o envolvimento dos atores sociais é que define os resultados.

Partindo das relações de poder que podem ser estabelecidas por meio da linguagem, convém apresentar os conceitos de ideologia que serão necessários para consolidar este trabalho. Apesar de haver diferentes conceitos apresentados por diferentes autores, serão enfatizados apenas aqueles que possibilitarão uma abordagem coerente com o nosso objeto de pesquisa, pois, para Fairclough (2001), as ideologias vão surgindo na sociedade com características semelhantes a relações de dominação e de acordo com a classe social, o gênero social ou os grupos culturais que fazem parte.

Uma das argumentações presentes nos pressupostos teóricos da ADC é a capacidade que o texto tem de desvelar, sustentar e mudar ideologias. As ideologias são partes preponderantes na luta pelo poder, pois podem contribuir para que ele se estabeleça ou para que seja rompido. Por isso, Fairclough (2003, p. 9) conceitua ideologias como “representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas para contribuir para o estabelecimento, manutenção e mudança das relações sociais de poder, dominação e exploração”. Para o autor (2003), essa visão é considerada como um modo de ver a ideologia como forma de poder e se torna diferente das visões que são dadas descritivamente como sendo exemplos de posições, crenças e perspectivas entre outros grupos, ou seja, desconsiderando as relações de poder entre elas.

Fairclough (2003) compartilha das ideias de Thompson (2011, p. 6) sobre ideologia quando este reafirma que “é sentido a serviço do poder”. Para Thompson (2011), o sentido serve para sustentar e estabelecer relações assimétricas, nas quais ele chama de relações de dominação.

Além disso, Thompson (2011) reforça a necessidade de se estudarem as ideologias para descobrir como estas são construídas e como são usadas pelas formas simbólicas de dominação. É necessário destacar que as instituições de estado e tantas outras instituições sociais são espaços onde ocorrem muitas formas de dominação a partir da linguagem. Porém, não são os únicos. Essas relações de poder e dominação acontecem, na maior parte das vezes, nos espaços onde as relações sociais mais se estabelecem. Conforme Thompson (2011, p. 18),

Para a maioria das pessoas, as relações de poder e dominação que as atingem mais diretamente são as caracterizadas pelos contextos sociais dentro dos quais elas vivem suas vidas cotidianas: a casa, o local de trabalho, a sala de aula, os companheiros. Esses são contextos em que os indivíduos gastam a maior parte de seu tempo, agindo e interagindo, falando e escutando, buscando seus objetivos e seguindo os objetivos

dos outros. Esses contextos estão organizados de maneiras complexas. Eles implicam desigualdades e assimetrias de poder e recursos, algumas das quais podem estar ligadas a desigualdades e a simetrias mais amplas, que passam de um contexto a outro e que se referem as relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade.

Por isso, o estudo da ideologia possibilitará entender como ocorrem as assimetrias de poder no ambiente escolar, no ambiente familiar, ou até mesmo nas relações de trabalho em que há uma clara referência ao conceito de patrão/empregado.

Concernente ao abandono escolar, as ideologias podem operar de modo a impedir que esses estudantes alcancem seus objetivos, enquanto sujeitos que vivem e convivem em sociedade, seja não concluindo os seus estudos ou impossibilitados de conseguir melhores posições no trabalho. Por isso, quando os sujeitos conseguem romper essas barreiras, também serão capazes de transcender a ideologia.

Thompson (2011) sugere cinco modos por meio dos quais a ideologia pode operar na sociedade. Esses modos servirão de instrumento para analisar construções simbólicas daqueles que detêm o poder e identificar como as ideologias são construídas por eles. Entretanto, esses não são os únicos modos pelos quais a ideologia se apresenta. É necessário reforçar que esses modos podem operar sozinhos ou se reforçar mutuamente.

Quadro 3. Modos de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandardização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/passivização

Fonte: Thompson (2011, p. 81)

Como vemos, as formas simbólicas de dominação tornam-se ideológicas quando buscam sustentar as assimetrias de poder a serviço de grupos dominantes (THOMPSON, 2011).

Assim, o que decorre da noção de ideologia é a noção de hegemonia, categoria necessária nos estudos da ADC, por isso Fairclough (2001) traz o conceito utilizado por Gramsci que vai ao encontro da concepção que ele defende. Fairclough (2001) aponta que a concepção de discurso fornece um modo de teorizar a mudança, no que se refere à evolução das relações de poder, que vai permitir um foco particular sobre a mudança discursiva. Nesse sentido, o autor (2001, p. 122) define hegemonia como:

liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como equilíbrio estável.

Vários outros conceitos de hegemonia são trazidos pelo autor (2001), entre eles a noção de que hegemonia é a construção de alianças, que vai além dos meios de dominação das classes dominantes, a partir de meios ideológicos para ganhar poder e consentimento. Assim, a hegemonia passa a se tornar um foco de constante luta entre diversas classes para construir ou romper alianças e relações de “dominação/subordinação” que se apresentam nas formas “econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

À vista disso, contemplar os conceitos de relações de poder, hegemonia e ideologia nesta pesquisa tem como intuito propiciar maior enfoque para toda e qualquer manifestação ideológica que atenda aos interesses de grupos políticos, religiosos, midiáticos que possam adentrar e atuar por meio do uso da linguagem.

Na próxima seção, serão apresentadas as categorias definidas para analisar os dados gerados.

1.4 Definição das categorias analíticas em ADC

Nesta seção, trarei as categorias analíticas de acordo com os pressupostos teóricos da ADC. Dentre as categorias escolhidas para uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, Fairclough (2003) sugere trabalhar com teorias sociológicas que possam desenvolver uma teoria do discurso e métodos para analisar texto. O autor (2003) também sugere que as categorias analíticas sejam transparentes para a análise social do discurso. Nesse sentido, defini as categorias primárias e secundárias que apoiarão as análises. As categorias primárias são: poder, ideologia, trabalho, infância, educação e família. No que se refere às categorias secundárias, temos a representação dos atores sociais, com o intuito de verificar como os

sujeitos se apresentam, bem como as assimetrias de poder que possam estar presentes nas representações dos atores sociais; a representação dos eventos, com o intuito de analisar os eventos que aconteceram no período pesquisado e as implicações nas práticas sociais de estudantes e professores; e as metáforas, com o intuito de analisar os significados, uma vez que as metáforas podem representar ações e sentimentos. Além dessas categorias, também serão analisadas a representação discursiva e as escolhas lexicais dos colaboradores da pesquisa, para que seja possível reconhecer as relações semânticas que se realizam a partir das estruturas gramaticais e lexicais dos textos, conforme Fairclough (2003) aponta e, nesse sentido, verificar como os sujeitos agem e constroem o mundo de significados.

Na teoria da representação dos atores sociais de acordo com a abordagem de van Leeuwen (1997), também conhecida como TRAS, a representação dos atores sociais nos faz refletir sobre como os atores sociais estão sendo representados em determinado discurso e quais formas linguísticas e discursivas são usadas para fazer referência às pessoas. O objetivo, portanto, de utilizar a TRAS neste estudo vem da relação ideológica que se estabelece com o discurso, pois a maneira como os atores sociais se apresentam discursivamente pode ser usada como forma simbólica de dominação. Ressaltamos que as representações discursivas são evidenciadas nas práticas sociais e nos processos de significação identificacional e representacional. Ademais, o autor (1997, p. 171) afirma que os “dizentes”, podem ser representados “impessoal ou pessoalmente, individualmente ou coletivamente, através de referências à sua pessoa ou ao seu enunciado”. Entretanto, não se deve privilegiar essas escolhas como umas mais literais que as outras, ou mais normativas, em determinados contextos. Por isso, esses significados são ligados às culturas e não a uma semiótica específica, como van Leeuwen menciona a seguir. Van Leeuwen (2008) sugere um combinado de opções, categorias representativas que podem ser usadas de modo individual ou combinadas para analisar os textos e verificar a representação discursiva dos/as atores/as,

[...]uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbalmente e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente, etc (VAN LEEUWEN, 1997, p. 171).

Nesse sentido, van Leeuwen (1997) expressa que esse ponto é importante para a análise do discurso, pois a representação visual numa enorme variedade de contextos torna-se urgente, pois assim será capaz de formular questões que se voltam à crítica em relação às representações, quer verbais, quer visuais. Entretanto, o autor (1997) reconhece que o estudo das representações

dos atores sociais procura basear-se na linguística, mesmo que inicialmente dê ênfase às características sociológicas e só depois às categorias linguísticas. Por fim, reafirma que o estudo das representações procura delimitar como é que são representados outros elementos às práticas social, tais como as atividades sociais, o vestuário e os atributos corporais que são apresentados. Em suma, procuramos saber “como é que as práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 172).

No contexto da ADC, como já vimos, Fairclough (2003) apresenta o discurso como uma maneira particular de representar alguma parte do mundo, podendo ser o mundo físico, social ou psicológico. Ainda para Fairclough (2003), os discursos são capazes de diferir em como os eventos sociais são representados de modo concreto ou abstrato, sendo capazes de excluir ou incluir. Desse modo, os discursos são capazes de especificar como os processos, as relações, os atores sociais, o tempo e o lugar dos eventos são representados.

Ainda para Fairclough (2003, p. 231), por ser o discurso uma representação da vida social, os atores sociais “veem e representam vida social de diferentes formas, de diferentes discursos”. Isto é, as diferentes realidades vivenciadas pelos atores sociais vão intermediar as representações a partir das práticas sociais, que a depender dessa prática pode corresponder as diferentes posições de atores sociais.

Desse modo, van Leeuwen (1997) sugere observar, ao estudar as representações dos atores, como as práticas sociais se transformam em discursos acerca dessas mesmas práticas sociais, pois, segundo ele “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirige” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 180).

Van Leeuwen (1997) apresenta, baseado em estudos anteriores, uma rede de sistemas que se conectam para representar os atores sociais no discurso. De acordo com essa rede de sistemas, as representações dos atores sociais partem, inicialmente, pela inclusão ou pela exclusão. Em seguida, apresenta uma série significações que estão conectadas e que podem ser avaliadas sob diferentes perspectivas. No que se refere às exclusões, o autor (1997) reconhece que algumas podem deixar marcas na representação e também excluírem os autores sociais ou suas atividades. Além disso, incluir ou excluírem um ator social pode estar relacionado à sua classe social.

Na exclusão, a supressão de atores sociais é mais radical, pois ao excluir o ator social, pode ser que apareçam vestígios e eles estejam apenas poucos visíveis no texto, enquanto na supressão há o apagamento total do ator social e se torna muito difícil saber se os que foram suprimidos podem ser recuperados (VAN LEEUWEN, 1997).

Ainda nos contextos da exclusão e inclusão, temos os significados de indeterminação e diferenciação, sendo a primeira os atores sociais representados como grupos não especificados; enquanto a segunda ocorre quando a sua identidade é de alguma forma especificada. No caso da indeterminação, ela pode ocorrer por meio de pronomes indefinidos, como alguns, alguém, algumas pessoas, etc. (VAN LEEUWEN, 1997). No sentido de representar os atores sociais, as ideologias também podem atuar, de modo a controlar as ações e representações, pois são responsáveis por convencer e manter relações de dominação e controle e também de inclusão e exclusão.

As representações também podem apresentar atores com papéis ativos ou passivos, sendo os passivos realizados a partir da participação e os passivos a partir dos processos. Ademais, temos os atores nomeados ou categorizados. Nomeados por serem representados a partir de sua identidade (nomes próprios) e categorizados por serem definidos a partir das funções que compartilham com os outros. Conforme van Leeuwen (1997), ambas podem se fundir, representando identidades únicas.

Por fim, temos a funcionalização, que são as representações a partir das funções que os atores atuam, por exemplo, diretor, professor, estudante, etc. As identificações, por sua vez, ocorrem quando os atores sociais são definidos a partir daquilo que são. As identificações se dividem em classificação, identificação relacional e identificação física.

No que concerne à representação dos eventos, Fairclough (2003) menciona que em um período é possível abordar diversas coisas, dentre elas os aspectos do mundo físico, os aspectos do mundo mental e os aspectos do mundo social. No Quadro 4, podemos ver os elementos representativos dos eventos sociais.

Quadro 4. Elementos representativos dos eventos sociais

Elementos presentes nos eventos sociais
<p>Formas de ação;</p> <p>Pessoas (com crenças, desejos, valores, histórias);</p> <p>Relações sociais, formas institucionais;</p> <p>Objetos;</p> <p>Meios (tecnologias);</p> <p>Tempos e espaços;</p> <p>Linguagem (e outros tipos de semiose).</p>

Fonte: Fairclough (2003, p. 135-136)

Assim, numa oração devem ser levados em consideração os três tipos de significados: acional, representacional e identificacional. Quando a análise é feita a partir dos significados representacionais, as orações apresentam três elementos importantes: os processos, os participantes e as circunstâncias. Nessa perspectiva, analisamos quais elementos dos eventos estão incluídos ou excluídos ou também fazendo comparação “entre as diferentes representações dos mesmos eventos ou entre eventos similares” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136). Fairclough (2003, p. 138) também menciona que os eventos podem ser representados de forma concreta ou abstrata: “As mais concretas possíveis: representação de eventos sociais específicos; as mais abstratas/generalizadas: abstração sobre uma série ou um conjunto de eventos sociais; as mais abstratas possíveis nas práticas sociais ou estruturas sociais”. Assim, quando as representações são generalizadas ou abstratas, devemos analisar a forma como as coisas são classificadas, ou seja, as classificações que são usadas para impor uma divisão social (FAIRCLOUGH, 2003).

Evidenciamos, ainda, o uso da metáfora como categoria analítica, pois, ao usarmos a linguagem cotidianamente, empregamos expressões que ganham sentidos diferentes dos habituais e são conhecidas como metáforas, expressões metafóricas, entre outros. Tais expressões nem sempre recebem atenção por parte dos pesquisadores da língua por serem vistas como situações extraordinárias no momento da fala. Lakoff e Johnson (2002), por sua vez, asseguram que as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana e não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação, portanto, podem ser compreendidas como as representações que são dadas pelos sujeitos às suas ações e aos seus sentimentos. Para estes autores (2002), as metáforas não surgem ao acaso, partem do sistema que permite que possamos pensar e agir, por isso é metafórico por natureza. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 71), “os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura”, ou seja, para os autores (2002), as expressões metafóricas são carregadas de valores que representam momentos vivenciados culturalmente e cotidianamente, por isso precisam ter coerência. Além disso, somente os valores culturais que estão arraigados em nossa cultura podem ser compatíveis com o nosso sistema metafórico (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 72).

Nesse ínterim, Fairclough (2003), aponta que os discursos podem ser diferenciados pela metáfora a partir do que ele chama de metáforas lexicais e de metáforas gramaticais. As primeiras são como as palavras representam uma parte do mundo; a segunda como os processos são representados como coisas e entidades a partir do que ele nomeia como nominalização.

Assim, podemos inferir, a partir desses autores (2002), que as metáforas podem ter diferentes representações do mundo e também estão profundamente arraigadas na nossa cultura (LAKOFF e JOHNSON, 2002; FAIRCLOUGH, 2003).

Nessa perspectiva de buscar compreender as expressões metafóricas, Lakoff e Johnson (2002, p. 76) apresentam o conceito de metáforas ontológicas, isto é, “formas de conceber eventos, atividades, emoções, ideias, etc. como entidades e substâncias”. Nesse sentido, as metáforas ontológicas têm como intuito trazer significados às expressões utilizadas pelos estudantes e professores.

Na próxima seção, abordaremos a importância da Pedagogia Crítica na construção do referencial teórico pertinente para esta pesquisa, baseada nas propostas apresentadas por Freire (2021), hooks (2017), entre outros autores.

1.5 Pedagogia Crítica: diálogo, humanização e emancipação

Paulo Freire e Henry Giroux são referências nos temas voltados à educação. A partir das ideias apresentadas por esses autores, é possível dar significado a muitos conceitos presentes nos estudos da Pedagogia Crítica e, principalmente, prover relações que sejam democráticas no processo educacional.

Henry Armand Giroux professor, pesquisador e também crítico cultural, é reconhecido pela proximidade que tem com Freire e também por sua visão crítica na educação. Para muitos educadores, sua principal luta é em favor do papel do professor como agente intelectual público e também pela exaltação dos movimentos que abordam a resistência na educação.

Segundo Silva e Campos (2021), por ter vivido em bairros pobres, Giroux percebeu a importância de desenvolver uma consciência crítica e uma cultura formativa para a viabilização de uma sociedade democrática. Por isso, vê a relevância de Freire na dimensão da Pedagogia Crítica. Silva e Campos (2021) definem a Pedagogia Crítica como um movimento que desenvolve uma consciência crítica e de liberdade capaz de possibilitar ao estudante reconhecer movimentos autoritários e conectar-se com o conhecimento e a verdade, sendo, portanto, capaz de aprender e ler as palavras do mundo como forma de luta por justiça e igualdade. Dessa forma, Giroux reconhece o papel da educação como uma forma de política cultural. Dias, Coroa e Lima (2018, p. 30) apontam que romper com barreiras simbólicas e ideológicas é um desafio, pois o mundo e a sociedade a nossa volta estão em “múltiplas – e rápidas – mudanças”. Isso impacta

nas reflexões que fazemos acerca dos nossos papéis na sociedade. Além disso, para esses autores (2018),

A teoria crítica busca, assim, se contrapor a um modo de fazer ciência baseado nos pressupostos iluministas, segundo os quais a razão, de forma autônoma (a racionalidade científica), poderia explicar a totalidade da vida natural e humana. Nessa perspectiva, os conhecimentos gerados de forma cumulativa pela ciência dariam ao ser humano condições plenas de instituir o progresso, paz e a justiça. A abordagem crítica, portanto, antagoniza os pressupostos epistemológicos básicos da modernidade: autonomia da razão e eficiência moral da ciência (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 30).

Paulo Freire também é visto como uma das principais referências do pensamento crítico mundial no que diz respeito à educação, por isso suas ideias são reconhecidas por muitos autores de várias partes do mundo e também atravessam o tempo sendo, ainda hoje, utilizadas como forma de democratizar o ensino público no país. Além disso, as suas teorias, a sua forma ética de promover o debate educacional e principalmente a sua forma de pensar e de ser político possibilitaram uma pedagogia, de fato, crítica, uma vez que as suas perspectivas teóricas e metodológicas são enviesadas na luta histórica pelo que ele nomeia como esfarrapados do mundo (FREIRE, 2021c).

Assim, as ideias de Freire por uma educação democrática foram fundamentadas principalmente na Educação Popular e na EJA, passando a ter mais visibilidade e construindo bases para a Pedagogia Crítica. Silva e Campos (2021, p. 4-5) reforçam que

Paulo Freire não foi um mero espectador da história de seu povo e, longe de adotar posturas neutras, assumiu posição de porta-voz de vozes silenciadas pelas dinâmicas de poder e colocou seu trabalho e sua visão sociológica, histórica e filosófica a serviço da transformação das desiguais estruturas sociais.

Nesse viés, a democratização do ensino, segundo Ribeiro e Zanardi (2015), vem sendo discutida há muito tempo, em todos os seus níveis, por vários setores da sociedade. Há uma contínua e ampla discussão sobre a necessidade de políticas públicas que atendam às necessidades da população, para que seja garantido não só o acesso, mas a permanência dos estudantes, principalmente os que se encontram nos níveis mais baixos de renda. Por isso, Ribeiro e Zanardi (2015, p. 244) propõem, de acordo com o que preconiza Freire, a Pedagogia Crítica como uma alternativa e oferece saídas razoáveis em direção a uma concepção de educação com professores “críticos, transformadores, comprometidos com a lógica dos oprimidos, e a transformação social”, sob a crença na capacidade do sujeito ser mais.

Ainda segundo Ribeiro e Zanardi (2015), a pedagogia não é neutra, pois tem sempre uma intenção. A pedagogia, quando se torna crítica, direciona e se compromete com as lutas sociais. Além disso, não se conforma e não naturaliza as desigualdades sociais. Para Ribeiro e Zanardi (2015), tal criticidade tende a compreender as desigualdades sociais como construções históricas que podem ser desconstruídas.

A discussão acerca de uma educação que seja crítica pressupõe que sejam delimitadas categorias que necessariamente proponham conhecimento, poder, ideologia, linguagem, cultura, discriminação, exclusão e diversos outros conceitos abarcados na luta por justiça social. Se estes conceitos fossem postos no sistema educacional, Ribeiro e Zanardi (2015, p. 255) ressaltam que os “estudantes entenderiam melhor como indivíduos e grupos são oprimidos e também silenciados, tornando-se marginalizados do espaço educacional”. Assim, conhecendo mais essas categorias, seriam capazes de repensar ou de mudar as condições que estão ao seu redor.

Logo, para Ribeiro e Zanardi (2015, p. 247), o conceito que é dado à Pedagogia Crítica é, por vezes, muito amplo e diversificado, pois “não há uma corrente única que defenda tal concepção, e sim uma multiplicidade de teóricos que se dizem críticos em relação não só à educação, mas à sociedade capitalista, de uma maneira geral”. Ribeiro e Zanardi (2015) ressaltam, ainda, que muitos autores se utilizam do termo Teoria Crítica no lugar de Pedagogia Crítica, mas para ele a segunda opção acaba sendo mais abrangente, uma vez que a primeira apresenta estreita relação com o que é proposto pelos teóricos da Escola de Frankfurt, embora, ainda sim, esses exerçam influência na Pedagogia Crítica.

Como observado, a educação como forma de emancipação é constantemente apontada pela Pedagogia Crítica, sobretudo por Paulo Freire, e tem como propósito fazer com que estudantes e professores transformem as realidades sociais nas quais estão inseridos, por meio de uma visão crítica e capaz de dar voz a esses sujeitos relegados pelo Estado. Nesse sentido, bell hooks (2017, p. 10) faz referência a “aprendizado como revolução”. A autora (2017, p. 13) reforça que o “aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial transformador”. Essas palavras reforçam a importância da educação no papel social de transformar as realidades que permeiam as vidas de estudantes, professores e comunidade escolar. Paulo Freire (2021a) menciona que o diálogo entre educandos e educadores é um vínculo pedagógico que fará com que se construa uma autonomia intelectual e isso encaminhará o educando para uma cidadania democrática. Freire (2021a) também parte da premissa de que a democracia é essencial para se buscar superar as relações de dominação, exploração e alienação.

Em tempos de pandemia da Covid-19, de aumento do desemprego e de inflação e, conseqüentemente, de abandono escolar, pensar em democracia é pensar em luta por educação de qualidade, por comida na mesa, por saúde e vacina e tantos outros direitos que vão se perdendo à medida que as ideologias dominantes vão ganhando força. Gadotti (2013, p. 23) traz à discussão o papel do “neoliberalismo que concebe a educação como uma mercadoria reduzindo nossas identidades às de meros consumidores”. Para Gadotti (2013), ao reduzir a educação como mercadoria, há um “desprezo à dimensão humana” que a educação se propõe a estabelecer. Por fim, reafirma que negar educação é negar direitos humanos e que

o núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como direito à educação emancipadora. [...] O direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes (GADOTTI, 2013, p. 23).

Tal papel social da educação é entendido como um aspecto relevante na luta de classes, uma vez que é nas relações sociais estabelecidas no processo educacional que vão se desvelando as ideologias e as lutas hegemônicas. Saviani (2009) entende que existe um dilema na educação, pois ela pode estar a serviço da alienação e da domesticação, ou da conscientização e da libertação. A Pedagogia Crítica surge da necessidade de mostrar para educadores e educandos que o espaço escolar não é limitado e também não pertence a um só grupo. É nesse espaço de convivência e construção coletiva que o pensamento crítico vai possibilitando a relação pedagógica como prática de liberdade (HOOKS, 2017).

Sobre isso, hooks (2017) também traz o termo comunidade aberta de aprendizado e reforça que o entusiasmo no ambiente escolar é gerado pelo esforço coletivo. Entusiasmar estudantes e professores é mostrar novas possibilidades de ver as coisas que estão ao redor, é mostrar a necessidade de ser crítico diante das injustiças sociais, é reconhecer que o papel social de todos é não se calar perante as violências sofridas por negros, mulheres, pessoas com deficiência, grupos LGBTQIA+, entre outros. Assim, Freire (2021b, p. 41) complementa que “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças sociais, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador”. Portanto, convém propor uma educação crítica que não se cale diante de tantas mazelas impostas diariamente a estudantes, professores e demais profissionais que fazem parte da comunidade escolar.

As lutas de classes, tantas vezes negligenciadas pelos governantes, ganham no espaço escolar um forte aliado para protestar, sobretudo, contra as ideologias que não reconhecem as

lutas dos mais necessitados. Para Freire (2021b, p. 62), o espaço escolar também não pode “alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas dos seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”, pois é um espaço engajado na formação de educadores e educandos. Quando aqueles que são partícipes do ambiente escolar alheiam-se às lutas e histórias de vidas de povos subjugados, eles deixam de lado também a ética a qual Freire sempre apontava e a qual estão sujeitos. Ser ético é também permitir que as pessoas participem, seja lutando junto com elas ou instruindo-as para aprender a lutar. Lutar pela igualdade de direitos e contra as desigualdades sociais. Lutar contra o desemprego e contra a falta de moradia. Lutar, principalmente, para que as gerações futuras reconheçam seus direitos e tenham acesso a eles.

Por isso, devemos pensar em educação como a que hooks (2017, p. 20) praticava, cujas práticas pedagógicas eram “anticolonialistas”, “críticas” e “feministas”. Esse modelo de educação proposto por hooks (2017) mais do que nunca precisa ser posto em prática no Brasil, pois a cada dia conquistas que antes eram certas estão sendo retiradas do povo brasileiro e nada tem sido feito para evitar que isso aconteça. São tempos de luta para a educação, para a parcela mais pobre da população, para os negros e todos aqueles que estão à margem da sociedade.

Para complementar as abordagens teóricas da ADC e da Pedagogia Crítica, será apresentada na próxima seção a educação numa perspectiva decolonial.

1.6 Pedagogia Decolonial

A educação sob uma perspectiva decolonial pode parecer uma abordagem nova, o que pode até ser aceita se pensarmos apenas na questão do surgimento do termo decolonial, uma vez que as discussões que culminaram nessa concepção iniciaram em 2004, depois de um Congresso Latinoamericanista, que ocorreu em 2002, em Amsterdam. Oliveira e Candau (2010) apontam que, nesse evento, Arturo Escobar apresentou um trabalho envolvendo diversos outros autores em que apresentava o grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. Tal grupo era bastante heterogêneo e formado, em sua maioria, por intelectuais da América Latina. Os autores Oliveira e Candau (2010) apresentam como figuras centrais desse grupo o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

Entretanto, Mota Neto (2015, p. 48) ressalta que não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias das pessoas que desenvolveram o termo, visto

ser, mais importante que isso, a “concepção política, ética e epistemológica” que o termo envolve. Por isso, Mota Neto (2015) traz um estudo que consiste em retratar a educação a partir da ótica decolonial e sugere que a pedagogia se entrelace com a decolonialidade e lute por uma educação que rompa com o discurso colonial e promova novas perspectivas por meio do discurso pedagógico crítico.

Para entender essa possibilidade de entrecruzar o discurso educacional com o discurso decolonial, antes é preciso entender o que significam os termos colonialidade e decolonialidade, que, embora atuais, vêm sendo utilizados de forma expressiva no meio acadêmico.

Inicialmente, Mignolo (2003) aponta que é datado do século 16 o período em que os missionários espanhóis começaram a julgar e hierarquizar a inteligência dos povos, a partir de critérios como o domínio da escrita alfabética. Ademais, para Quijano (2006, p. 23), “esse foi um primeiro momento para a configuração da diferença colonial e para a construção do imaginário atlântico, que irá constituir o imaginário do mundo colonial/moderno”. Dessa forma, podemos entender que o primeiro critério utilizado pelos eurocêntricos para definir a capacidade cognitiva dos povos não levava em conta a diversidade de saberes que as populações possuíam, em razão dos contextos históricos e sociais que elas vivenciavam e ainda vivenciam cotidianamente. Mais adiante, especificamente entre o final do século 18 e início do século 19, deixaram de avaliar a escrita dos povos e passaram a avaliar a história desses povos. Quijano (2003, p. 23) menciona que esses povos eram definidos como “‘Os povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham”. Apesar dos apontamentos feitos por Quijano (2003), podemos perceber que ainda hoje as histórias dos povos ainda são deixadas em segundo plano. No âmbito desse estudo, por exemplo, vemos que as histórias dos estudantes da EJA são minimizadas, enquanto estudantes trabalhadores que têm particularidades em relação à aprendizagem.

Pensando no sentido de colonialidade para entender a decolonialidade, Quijano (2007, p. 342) define a colonialidade como um dos elementos que constituem o mundo global e o poder capitalista, que se originou e globalizou-se na América, pois “baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada uma das esferas e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana”. Quijano (2007, p. 344) reconhece que desde o século XVIII consolidou-se uma das principais referências da colonialidade/modernidade que é a concepção de humanidade, partindo da premissa que “a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Tais argumentos se baseiam na perspectiva do eurocentrismo que naturaliza as experiências dos povos nesse padrão

de poder, ou seja, coloca em evidência apenas os europeus e os que estão sendo educados sob essa hegemonia (QUIJANO, 2007). Entretanto, para o autor (2007), a revolta intelectual contra esse modo eurocêntrico de produzir conhecimento nunca esteve ausente, sobretudo na América latina.

No que se refere ao poder na perspectiva eurocêntrica, Quijano (2007) revela uma disputa em torno do controle de algumas esferas da sociedade. São elas: trabalho e seus produtos; natureza e seus recursos; sexo e a reprodução das espécies; subjetividade e seus produtos, incluindo o conhecimento; autoridade e seus instrumentos, que podem ser de coerção, para assegurar que esse padrão seja reproduzido. Todavia, algumas esferas não foram percebidas em sua totalidade na configuração de poder. Quijano (2007, p. 347) menciona que “a perspectiva eurocêntrica, em qualquer uma das suas vertentes, implica assim um postulado historicamente impossível: que as relações entre os elementos de um padrão histórico de poder têm suas relações já determinadas de qualquer história”, ou seja, as relações já se encontram definidas em diferentes contextos.

Quando pensamos de que forma a colonialidade poderia interferir nas relações entre os estudantes da EJA com o abandono escolar, podemos pensar em Mignolo (2003, p. 9) quando menciona que “No passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros da periferia”. Para o autor (2003), as experiências do mundo moderno, por muitos anos, vêm sendo descritas e teorizadas de dentro do sistema. Em contrapartida, as experiências históricas e coloniais vão sendo anexadas e contempladas no interior do sistema, ou seja, experiências vistas muitas vezes como secundárias são menosprezadas ou inferiorizadas. Isso posto, entendemos que a colonialidade era algo distante, concentrada nos grandes centros e distantes das pessoas mais simples da sociedade, mas hoje podemos perceber que ela reverbera em todos os campos da vida em sociedade, pois são estratégias adotadas para minimizar aqueles considerados subalternos, ou seja, pessoas tidas como inferiores na sociedade: pobres, favelados, negros, indígenas, entre outros.

Assim, Mignolo (2003) define que as disciplinas ligadas às ciências humanas não podem se desvincular das histórias locais, levando em conta apenas os aspectos do mundo globalizado. As histórias desses estudantes e professores, que são sujeitos que participam e fazem com que essa pesquisa aconteça, devem ser considerados parte relevante para superar e fornecer subsídios que rompam com as opressões vindas da colonialidade/modernidade. Mignolo (2003) ressalta que era natural pensar que modernidade e colonialidade fossem a mesma coisa, pois, para ele, era fácil compreender que a colonialidade era constitutiva da modernidade. Por isso,

ele utiliza o exemplo dado por outro autor para explicar o que o fez mudar tal pensamento acerca do que é colonialidade e modernidade.

Para García Candini, o colonialismo associa-se ao período colonial, aproximadamente do início do século 16 até o início do século 19. A partir daí, o que temos é o início da modernidade, o processo de construção de nações depois que diversos países obtiveram independência da Espanha ou autonomia em relação a Portugal. Assim, de forma linear, o colonialismo estruturou o passado da América Latina. Uma vez mais, visto nessa perspectiva, o “período colonial” é percebido como anterior à “modernidade”, não como sua face oculta (MIGNOLO, 2003, p. 81).

Ademais, para Mignolo (2003, p. 10), é nessa diferença colonial que emerge a colonialidade do poder, pois é nesse espaço que “os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados”. Ainda segundo o autor (2003), é nessa diferença colonial, tida ao mesmo tempo como espaço físico e imaginário, onde a colonialidade do poder atua. O autor (2003) reforça que a diferença colonial “cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica” (MIGNOLO, 2003, p. 11).

Nesse sentido, para os estudiosos da decolonialidade, decolonizar significa romper com as práticas colonizadoras que excluem e silenciam aqueles que não fazem parte dos projetos vislumbrados pelos colonizadores, sobretudo, os eurocêtricos (MIGNOLO 2003; WALSH 2005; QUIJANO 2007).

Walsh (2005) afirma também, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Mota Neto (2015, p. 49) sugere que o termo decolonialidade seja entendido a partir da sua diversidade como

um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Portanto, podemos entender o ato de decolonializar como uma forma de visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

No livro intitulado *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Walsh (2017) aponta alternativas de pensar sobre pedagogia e descolonização. Para a autora (2017), a partir das ideias de Freire e Fanon, é preciso pensar

sobre a descolonização “como processo e prática de re-humanização contra as estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade dos seres humanos”. Nesse sentido, inserir a pedagogia juntamente com a decolonialidade, neste estudo, permitirá compreender os pensamentos dos estudantes acerca das aprendizagens apontadas como significativas nas suas práticas sociais. Ademais, a pedagogia e a decolonialidade poderão orientar as análises em conjunto com os pressupostos da ADC, pois a ADC propõe uma análise de discurso a partir das práticas sociais; a pedagogia, por sua vez, propõe estudar a educação e o seu processo de ensino e aprendizagem e a decolonialidade objetiva superar a colonialidade. Juntas, essas abordagens se complementam dando vozes aos relegados e fazendo com que questões sociais que impactam as vidas dessas pessoas sejam superadas, por meio da educação ou da mudança de pensamento, a partir de outras visões que vão sendo apresentadas.

Para Madonaldo Torres no prefácio de Walsh (2017, p. 12), “a Pedagogia Decolonial é parte intrínseca do discurso sobre a colonialidade e a de(s)colonialidade do ser, mas também ligada ao fazer, ou seja, às práticas de desaprender e reaprender”. Tais argumentos apontados por Maldonado Torres reforçam a necessidade de se abordar a Pedagogia Decolonial no estudo das trajetórias escolares dos estudantes da EJA, pois são trajetórias de vidas que necessitam de atenção dos Estado, mas também dos professores, dos diretores e de toda comunidade escolar, pois muitas vezes são estigmatizadas por discursos eivados de ideologias discriminatórias. Por isso, ao dar voz aos estudantes e professores, é possível perceber como o aprender e desaprender apresentado por Maldonado Torres pode ser evidenciado nos planos teórico, artístico e da ação política.

No próximo capítulo serão apresentados os conceitos para definir a EJA, o contexto histórico da EJA, os sujeitos da EJA e as reflexões acerca do futuro da EJA como modalidade de ensino.

CAPÍTULO 2 - A EJA ONTEM, HOJE E AMANHÃ

O clima de respeito que nasce nas relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica, o caráter formador do espaço pedagógico.

(FREIRE, 2021b, p. 90).

Ao longo da história da educação brasileira, muitas são as lutas dos estudantes da EJA para concluir a educação básica no tempo previsto e adquirir, portanto, o seu direito à educação, e, conforme observado por Arroyo (2017), a uma vida “justa”, “menos injusta”, “humana”. Apesar das dificuldades encontradas nesse percurso escolar, muitos não desistem, pois veem na educação uma forma de libertação das amarras sociais que os impedem de prosseguir nos diversos campos da vida.

No Brasil, inúmeras são as políticas públicas que permeiam a EJA, porém ainda existem muitos desafios que precisam ser superados para o seu fortalecimento. Esses desafios vão desde a constante descontinuidade de políticas públicas para essa modalidade de ensino, como também a falta de políticas públicas para a permanência desses estudantes. Por isso, é preciso buscar a construção de um modelo de educação alicerçado em bases sólidas que possibilite uma educação emancipatória, e não uma trajetória marcada por ações descontínuas, com diversos programas que não apresentam, de fato, escolarização.

Logo, ao se falar das trajetórias escolares desses estudantes, não se pode deixar de falar em esperança. São trajetórias esperançosas de dias melhores, de empregos dignos, de comida na mesa, de justiça social. Arroyo (2017) descreve a luta desses estudantes da EJA como itinerários educativos e também menciona que esses itinerários vêm da infância-adolescência para as escolas públicas e por direito à justiça e igualdade. Mas, afinal, como estão hoje esses itinerários? Os estudantes da EJA ainda apresentam dificuldades para concluir seus estudos?

Neste capítulo, será apresentado um breve resumo do processo de construção da EJA, do seu caráter emancipador, das dificuldades que ainda apresenta e do contexto das políticas educacionais, principalmente no que tange à questão do abandono escolar na rede pública do DF, em especial, nas escolas pesquisadas.

2.1 A criação da EJA

Para entender como surgiu e se consolidou a Educação de Adultos, e depois Educação

de Jovens e Adultos (EJA), antes é preciso conhecer os conceitos que antecederam esses. Gadotti (2013) aponta que ao longo dos anos foram usados muitos termos para definir Educação de Adultos. Todavia, após a Segunda Guerra Mundial, o termo “educação moral” foi utilizado em documentos oficiais, pois a educação formal não havia alcançado o objetivo de formar seres humanos capazes de promover a paz. Segundo o autor (2013), posteriormente foram surgindo outros termos como “educação permanente”, “educação de base” ou “educação comunitária”, e essa Educação de Adultos tinha como objetivo “reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação”. Ao longo dos anos, a Educação de Adultos continuou recebendo novos termos (GADOTTI, 2013, p. 15).

No Brasil, a EJA, segundo o MEC, é uma política pública que visa à universalização da educação básica e tem como propósitos erradicar o analfabetismo e também promover desenvolvimento humano, social, político, econômico, cultural e ético da Nação. Tais preceitos apontados pelo MEC podem ser considerados uma forma de oferecer uma educação adequada, para os sujeitos que não a tiveram na idade certa. Isso implica ter suas vidas transformadas e que sejam capazes de participar da sociedade de forma crítica e plena, pois, segundo Reichardt e Silva (2020, p. 59), “Através da educação, todo ser humano é capaz de se socializar, acolher informações, criar sua identidade e conquistar seu espaço no mundo”. Entretanto, de acordo com a conjuntura dessa pesquisa, não é isso que tem sido evidenciado nos últimos anos. Santos (2018)⁷ aponta que, mesmo entre os grupos mais jovens, ainda é alto o percentual de estudantes que não frequentam escolas e não completaram a escolaridade básica ou nem mesmo o ensino fundamental. Santos (2018) também ressalta que os números de estabelecimentos de ensino que ofertam a EJA sofreram uma diminuição entre os anos 2014 e 2017, e isso é ainda mais preocupante nas áreas rurais. Além disso, Di Pierro (2008) conceitua a EJA como um conjunto de processos de formação relacionados ao desenvolvimento das habilidades, da personalidade, da qualificação profissional, de orientação dos valores e comportamentos dos sujeitos que dela participam e visa, sobretudo, promover as aprendizagens dos sujeitos considerados jovens e adultos.

Na conjuntura que me propus analisar, essas conceituações do papel da EJA e da sua importância para a diminuição das desigualdades tornam-se pontos a serem discutidos, pois, apesar de existirem leis e políticas públicas para a erradicação do analfabetismo, esse ainda é um fato que impacta a vida de muitas pessoas na sociedade. Somamos a isso, a pandemia da

⁷ Robson dos Santos é doutor em sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e também atua na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

Covid-19, que propiciou uma nova forma de aprender e ensinar para os estudantes dessa modalidade.

De acordo com Cunha (1999), o termo EJA é da história recente. No período colonial, quando os índios passaram a ser catequizados pelos jesuítas, falava-se apenas em educação para adultos, pois esses precisavam ser conhecedores das “cousas da nossa santa fé”. Além disso, o sistema educacional naquele período era bastante fragilizado, não havia interesse em tornar os cidadãos alfabetizados, uma vez que a mão de obra principal para aumentar a produtividade no país advinha dos escravos. Entretanto, no período do Brasil Império, já se vislumbrava a possibilidade de classes noturnas para atender aos adultos. A educação de adultos estava inserida no contexto de educação popular.

A partir do desenvolvimento industrial brasileiro, viu-se a necessidade de valorização da educação de adultos, pois o domínio da oralidade e da escrita possibilitava o manejo de máquinas industriais, além de promover a inserção social e, conseqüentemente, o progresso do país.

O processo de consolidação dessa modalidade de ensino foi bastante conflituoso para que se tornasse a EJA que temos hoje. Para se chegar a esse modelo de ensino, muitos outros foram se desenvolvendo e se ajustando para que atendessem aos anseios desses estudantes jovens e adultos com histórias de vida tão distintas. Ribeiro, Joia e Pierro (2001) abordam que, nos modelos instituídos anteriormente, não se levavam em conta os aspectos sociais, nem as peculiaridades relativas às aprendizagens desses estudantes, tampouco como os seus conhecimentos eram construídos. Só a partir de 1940, com o aumento substancial do analfabetismo no Brasil, é que a educação de adultos ganhou, de fato, relevância, segundo muitos autores, tais como Paiva (1987), Haddad e Di Pierro (2000), Jane Paiva (2004), Machado (1996), Rummert (2007). Nesse momento, criou-se também um fundo destinado à alfabetização e também à educação de adultos analfabetos, a partir da Política Educacional Nacional. A partir de então, nas décadas seguintes, a EJA teve expressão, ainda que sutil, em vários outros programas instituídos pelo governo que são apontados por Ribeiro, Joia e Pierro (2001)⁸.

Ribeiro, Joia e Pierro (2001) também relatam que, na década de 1950, a EJA ainda não se apresentava como uma política forte de educação para jovens e adultos. Somente a partir de 1960, com a efervescência das ideias apresentadas por Paulo Freire, é que ganhou novamente

⁸ Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (RIBEIRO; JOIA; PIERRO 2001, p. 59).

notoriedade. Nesse período, muitos grupos reivindicavam uma educação popular que fosse ao encontro dos ideais propostos por Freire, cujo objetivo era experienciar uma educação de jovens e adultos que fosse emancipatória, crítica e que atendesse aos anseios desses adultos, que, em sua maioria, eram trabalhadores. Algumas dessas experiências exitosas apresentadas por Freire ganharam apoio governamental⁹, e, conforme Ribeiro, Joia e Pierro (2001), em 1964, o Ministério da Educação deu início ao Programa de Alfabetização de Adultos, seguindo vários dos conceitos preconizados por Freire. Porém, todo esse movimento que surgia nessa década se desfez com o início da ditadura militar¹⁰ no Brasil, o que fez com que Paulo Freire partisse para o exílio, e o Programa de Alfabetização de Adultos deixasse de ser ofertado.

Ainda na década de 1960, mais especificamente no ano de 1969, o governo federal deu início à campanha para consolidação do ensino supletivo por meio do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo do Brasil em 10 anos. O programa partia do princípio de que – por meio de técnicas de leitura, de escrita e de cálculo – os cidadãos brasileiros poderiam se integrar à sociedade e também obter melhores condições de vida. Apesar de ter vigência nacional, a proposta não se consolidou, pois o modelo apresentado não levava em conta a formação humana. Além disso, por ser alicerçado no contexto da ditadura militar, todo o aparato para sua promoção era controlado. Não havia autonomia, e todos os procedimentos adotados na década de 1960 foram descartados, impossibilitando um projeto de educação com caráter crítico e emancipatório tão almejado por Freire, pois, segundo a ditadura da época, eram ameaças para o regime. Assim, por não atingir seus objetivos, o programa foi extinto em 1985.

Na década que se seguiu, os grupos populares que surgiram anteriormente continuaram nas suas lutas por educação pública coerente e que cumprisse com os anseios dos adultos trabalhadores das suas respectivas comunidades. Isso fez com que a luta pela EJA não acabasse, e, portanto, nessa mesma década, pela primeira vez, foi escrito um capítulo em lei federal que abarcou a educação supletiva (RIBEIRO; JOIA; PIERRO, 2001). Apesar de apenas instituir o ensino supletivo no ensino primário para adolescentes até 14 anos, novas iniciativas passaram a emergir. Assim, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, finalmente o direito à

⁹ Das experiências com educação de jovens e adultos apresentadas por Paulo Freire, algumas receberam aparato governamental, como é o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Cultural Popular de Recife e Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, dentre outros.

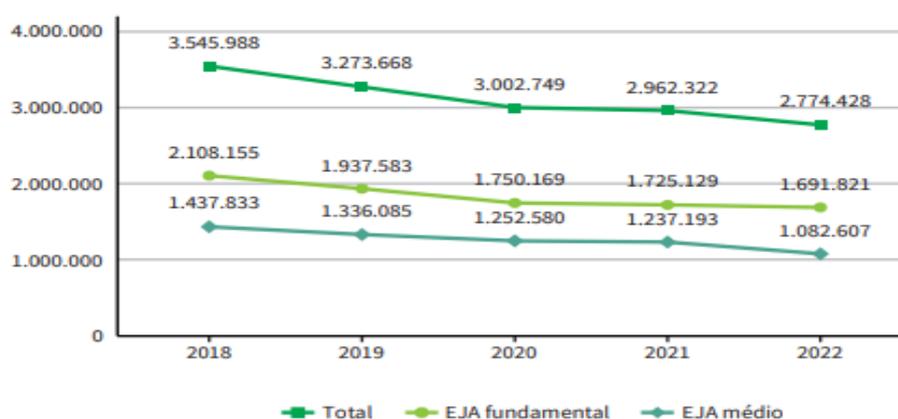
¹⁰ No dia 31 de março de 1964, tanques do exército foram enviados ao Rio de Janeiro, onde estava o presidente Jango. Três dias depois, João Goulart partiu para o exílio no Uruguai e uma junta militar assumiu o poder do Brasil. No dia 15 de abril, o general Castello Branco toma posse, tornando-se o primeiro de cinco militares a governar o país durante esse período. Assim se inicia a ditadura militar no Brasil, que vai durar até 1985. Nesse período, houve grande censura, restrição às liberdades individuais e muita repressão por parte dos militares.

educação básica é ampliado para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e que futuramente receberia nova redação (BRASIL, 1988) no artigo 208, parágrafo VI, aprovando a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, consolidando, então, os anseios daqueles que lutaram por essa modalidade de ensino.

Por fim, na última década do século surgem novos programas de alfabetização de adultos, mas a descontinuidade desses programas e a falta de investimentos por parte do governo federal, e posteriormente estaduais, fez com que seja a década com avanços mínimos na oportunização da EJA (RIBEIRO; JOIA; PIERRO, 2001). Em 1996, entretanto, com a nova LDB, surgem mudanças significativas nas idades¹¹ mínimas de acesso à EJA, mas, ao mesmo tempo, é retirada a obrigatoriedade do governo federal de erradicar o analfabetismo, conforme previa a CF/88. Somente no século seguinte, em 2008, a EJA passa a fazer parte da LDB e considerada Direito Público e posteriormente reconhecida como uma nova educação (RIBEIRO; JOIA; PIERRO, 2001).

Os desafios para a constituição da EJA como modalidade de ensino foram e continuam sendo muitos. Ainda que hoje esteja muito além daquilo que fora ofertado no final do século 20, de uns anos para cá, principalmente no período pandêmico, houve uma significativa queda no número de alunos matriculados nessa oferta de modalidade, conforme dados do Censo 2018-2022, apresentado na Figura 1.

Figura 1. Gráfico da evolução de matrícula na EJA Brasil 2018-2022



Fonte: INEP (2023, p. 31)

De acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2023, p. 31), “o número de matrículas da EJA diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022”. Esses dados podem

¹¹ Na nova LDB, a idade de acesso ao ensino fundamental 1 passa a ser de 15 anos e ao ensino médio 18 anos.

ser observados no gráfico apresentado na Figura 1. Ainda segundo o Inep (BRASIL, 2023, p. 31), “A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente”. Notamos, portanto, um número cada vez menor de estudantes matriculados na EJA.

A seguir também serão apresentados alguns dados históricos da EJA no DF.

2.2 A EJA no DF

A educação de adultos no DF começou a se desenhar antes mesmo da sua inauguração. Foi do início da sua construção, final da década de 1950, e se estendeu até o final do ano de 1990. Costa, Oliveira e Machado (2019), ao pesquisarem sobre o contexto histórico da EJA no DF, apontam que o DF se tornou referência aos estados pela forma que lutou para fazer com que seus moradores tivessem acesso à leitura e à escrita, enfrentando, assim, o analfabetismo. Além disso, as autoras (2019) reforçam que refletir sobre a alfabetização de jovens e adultos é estar em constante diálogo com a realidade de trabalhadores e trabalhadoras desse país e também é falar da inclusão pela qual passaram e ainda passam esses sujeitos. Por isso, as lutas para uma educação de jovens e adultos é sempre marcada pelo esforço contínuo dessas pessoas que buscam incessantemente o seu lugar de direito na sociedade, sobretudo, no que diz respeito ao seu direito à educação.

Além disso, o ideal de uma nova cidade que abrigasse os anseios de uma população que se despontava por aqui fez Brasília ser considerada a “capital da esperança”, como as autoras (2019) mencionam. Porém, o que se pôde ser observado por aqui foi uma cidade como tantas outras pelo Brasil, marcada pelos mesmos problemas que afetam a população: desemprego, baixos salários e desigualdades (FREITAG, 2003).

O primeiro registro que se tem de alfabetização de adultos na capital é datado de 1959, a partir de Decreto Presidencial que previa a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília. Tal decreto determinava que a educação de adultos fosse mantida pelo MEC. Porém, esse mesmo decreto menciona apenas educação de adultos, os jovens seriam incluídos muito tempo depois, e era voltado para atividades culturais ou voltadas para aprendizagem de trabalho.

Só em 1962 o DF viria a se tornar referência nacional de mobilização contra o analfabetismo, a partir de um movimento iniciado por Paulo Freire na capital. Esse movimento ficou conhecido como Plano Nacional de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e foi iniciado em parceria com o MEC, tornando, assim, Brasília como sede (COSTA; OLIVEIRA;

MACHADO, 2019).

Percebemos que a história de Paulo Freire em muitos momentos se encontra com a história da educação no DF. Foi por meio dele e dos seus círculos de cultura¹² que muito do que temos hoje no que se refere à EJA teve destaque. Além de Paulo Freire, também teve grande participação nas conquistas da EJA a UnB, a partir dos seus estudantes e professores, movimentos sociais, igrejas, sindicatos, dentre outros, conforme Costa, Oliveira e Machado (2019) apontam.

Nesse período que o DF despontava na EJA muitas pessoas vinham para a capital para ajudar na sua construção, dentre os quais muitos analfabetos. Foi, portanto, um período de grandes avanços na educação. Até que em 1964, com o golpe militar, as ações deixam de ser centralizadas nas iniciativas de Paulo Freire e passam a ser voltadas para o Mobral. Contudo, Costa, Oliveira e Machado (2019) também mostram que os ideais freirianos ainda se faziam presentes na capital. Por fim, no contexto final do regime militar, houve uma intensa mobilização dos órgãos governamentais para que a educação contemplasse não só os adultos, mas também os jovens que se encontravam fora da idade escolar prevista para o período diurno. Essas mobilizações, sobretudo de mestrandos da UnB, culminaram na criação do Centro de Educação Paulo Freire da Ceilândia (Cepafre), que resiste até os dias de hoje na luta pela EJA, bem como na defesa de outros grupos sociais, conforme apontam Costa, Oliveira e Machado (2019). A partir de então, a EJA no DF enfrentou grandes entraves para que os projetos criados fossem implementados, culminando, assim, numa emenda popular à Lei Orgânica que viria a definir o público da EJA.

Hoje, a SEEDF disponibiliza educação para jovens, adultos e idosos. As escolas que oferecem a EJA ofertam aulas de modo presencial, combinada com a educação profissional e também a distância, sendo a última apenas uma escola no DF, o Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília (CEJAEP), conforme Quadro 5.

¹² Método criado por Paulo Freire, de caráter democrático e libertador, cujo objetivo era propor uma aprendizagem significativa e integral. Essa proposta rompe com a horizontalidade do professor no processo educacional e permite a valorização das culturas locais, da oralidade e, também, uma educação mais humanística.

Quadro 5. Quantitativo geral de escolas e estudantes da EJA no DF em 2020¹³

Escolas	Estudantes/Geral	Estudantes
105 unidades	40.218	Presencial 36.881
		Combinada (EP) 1.331
		A distância 2.006

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020a, s/p)

A história da EJA no DF foi consolidada por lutas populares e esforços de várias entidades para que essa educação transformadora, cujos sujeitos são na sua maioria pessoas de classes sociais menos favorecidas e trabalhadores, muitas vezes braçais, tenham suas vidas transformadas a partir da educação. É sabido que, em tempo de desemprego, aumento de preços de itens básicos de subsistência e das desigualdades, a educação acabe não sendo prioridade. Entretanto, não ofertá-la ou deixá-la exaurir só piora mais ainda a vida dessas pessoas, pois só a educação é capaz de fazer transformação social, mormente num país que investe pouco e desampara esses sujeitos em situações como essas.

2.3 Os sujeitos da EJA

Os sujeitos da EJA, por muito tempo, foram considerados os adultos trabalhadores do campo e posteriormente moradores da cidade, mas com características de homens do campo. Khol (2005, p. 1) aponta o adulto da EJA como “o migrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de escolaridade”. A autora (2005) define os jovens, por sua vez, como não-crianças, excluídos da escola, mas com maiores chances de concluir a escolaridade completa (KHOL, 2005). Todavia, essa modalidade de ensino passa por um fenômeno chamado juvenilização, que tomou forma nos últimos anos e que corresponde hoje à maioria dos estudantes que frequentam a EJA. Para Carrano (2007), esse fenômeno quase sempre é visto de maneira negativa pelos professores

¹³ De acordo com dados da SEEDF, atualizados em fevereiro de 2023, o número de escolas que ofertam a EJA passou para 95 unidades e o número de estudantes para 32.958. Desse número de estudantes, 29.911 com matrícula presencial, 1.151 com matrícula combinada (EP) e 1.896 com educação a distância. Portanto, houve uma significativa diminuição de matrículas e também de escolas, em relação à 2020. Fonte: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação EJA – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br). Acesso em 13/06/2023.

que trabalham nessas classes, e que tanto professores quanto alunos mais velhos parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem supletiva, ou seja, não são reconhecidos como sujeitos que deveriam frequentar a escola feita inicialmente para adultos trabalhadores.

Esse fenômeno da juvenilização pode ser percebido nos dados das matrículas em redes de ensino que ofertam a EJA. Santos (2018, p. 144) menciona que as matrículas da EJA em 2016 apontavam baixa participação de sujeitos acima dos 35 anos. Além disso, existiam muitas desigualdades na possibilidade de os sujeitos concluírem o ensino fundamental e a educação básica, “em prejuízo para os jovens do sexo masculino, os residentes no campo, os de menor renda, os negros e os sem ocupação”.

Nesse viés, assegurar que esses jovens voltem às classes escolares ainda é um desafio, mas a EJA continua sendo a escola da segunda chance, pois, para muitos desses jovens, é a única chance de serem inseridos do mercado de trabalho, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001)

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65)

Miron e ScharDOSim (2021) ressaltam que somos marcados historicamente e socialmente por muitas diferenças, que não devem ser negadas e nem excluídas. É preciso, segundo elas, que essas diferenças sejam compreendidas e aceitas, como as Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2020), propõem. Em vista disso, Miron e ScharDOSim (2021) sugerem que devemos refletir sobre os novos perfis que surgem a cada dia a partir desse fenômeno conhecido atualmente com juvenilização. Mas, afinal, quem são esses jovens?

Na tentativa de responder quem são esses sujeitos chamados de jovens, Miron e ScharDOSim (2021) buscam nos documentos norteadores do Ministério da Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) uma referência, mas chegam à conclusão que não há uma definição clara da faixa etária que corresponde a esses sujeitos. Por isso, apesar de haver faixas etárias para estabelecer critérios do que seriam os jovens hoje no Brasil, isso, por si só, não é capaz de suprir as necessidades que o termo demanda.

Assim, entendemos que a juventude que compõe a atual sociedade brasileira deriva de uma construção histórica e social. Dessa forma, temos como base de reflexão, dentro desse trabalho, os pressupostos de diversidade, que partem da valorização das

diferenças dentro das instituições de ensino e confrontam um paradigma de estruturação e de definição padronizado das juventudes (MIRON; SCHARDOSIM, 2021, p. 36).

Entretanto, Bourdieu (1997) define esses jovens estudantes como jovens oriundos de famílias com baixo capital cultural, com trajetórias acidentadas que os fizeram deixar de frequentar a escola no tempo certo de escolarização e que veem a EJA como uma alternativa para vencer essas dificuldades que se apresentaram nos seus caminhos. Geralmente, são estudantes que participam, juntamente com as suas famílias, do processo de manutenção das responsabilidades da casa. Por isso, são inseridos cada vez mais jovens no mercado de trabalho, e como consequência precisam abandonar cada vez mais cedo os estudos. Quando decidem retornar ao ambiente escolar, encontram dificuldades para se adaptar, pois precisam conciliar com jornadas de trabalho no diurno e aulas no período noturno, além de um ambiente escolar que não se adequa, muitas vezes, à sua especificidade de jovem trabalhador, fazendo com que sua trajetória de vida escolar seja descontínua e com períodos marcados por abandono escolar. Para Carrano (2007, p. 5), “para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando a juventude”.

Vargas e Gomes (2013, p. 45) reconhecem esses estudantes jovens e adultos como “sujeitos dotados de conhecimento e experiências acumulados ao longo da vida” e que não são apenas “depositários de conhecimento, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizagem”. Definição distorcida por professores que, muitas vezes, não reconhecem as potencialidades desses sujeitos, e preferem acreditar que são apenas estudantes jovens e adultos. Para Khol, (2005, p. 2), “tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população”, diferentemente dos estudantes que verdadeiramente frequentam a EJA e deixando, portanto, de se atentar às singularidades e às trajetórias de vida de cada um. Torres (2009), por sua vez, volta-se para o fato de que precisamos mudar a visão do sujeito da Educação de Adultos, pois ele não é alguém considerado apenas carente e vulnerável, mas um sujeito de direitos capaz de criar muitos saberes essenciais à vida e à conservação do planeta.

Logo, compreendemos que são muitos os sujeitos da EJA, mas que principalmente são sujeitos de direitos que estão em busca do seu direito à educação, mas que precisam, sobretudo, ser reconhecidos como tal, para que possam sair do *status* de excluídos da escola (KHOL, 2005). Além disso, reconhecê-los como jovens ou adultos trabalhadores que precisam de um modelo de educação que seja compatível com o seu perfil é de extrema importância para que a

EJA se fortaleça e promova uma educação emancipatória.

Por isso, na próxima seção serão feitos apontamentos de como a EJA tem resistido a esse modelo de políticas públicas descontínuas e o que será do seu futuro enquanto modalidade de ensino.

2.4 A resistência e o futuro da EJA

Em relação ao direito à educação, Gadotti (2013, p. 13) enfatiza que não é responsabilidade apenas do Governo Federal, mas sim das três esferas de governo. Quando o governo deixa de dar atenção ao analfabetismo, ele não apenas nega o direito à educação, mas ofende gravemente o direito à cidadania. Para o autor (2013, p. 13), é como “negar o direito à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado”. Isso demonstra claramente a necessidade de fortalecimento da EJA na atualidade, pois dados do Relatório do Inep (2020), referentes às metas de alfabetização para o cumprimento do PNE (Programa Nacional de Educação), revelam que o analfabetismo ainda é um problema que requer atenção, principalmente em razão da pandemia, que favoreceu para que muitos estudantes da EJA deixassem de frequentar as aulas remotas, e muitos ainda não voltaram para o ensino presencial. Assim, é evidente que reforçar a importância da educação de jovens não é só fazer com que os estudantes retornem à escola, mas promover garantias para que permaneçam e não tenham seus direitos negados mais uma vez.

Carreira (2014) aponta para dificuldades de mudar a realidade da EJA, uma vez que a oferta difere em várias regiões do país, pois, em alguns estados, tal oferta se mantém estável, enquanto em outros apresenta dificuldades de se consolidar devido à baixa oferta de vagas. Esse problema, segundo ela, advém do fato de a EJA

não ser reconhecida efetivamente como um direito pela sociedade e por grande parte da gestão pública e isso decorre do fato de os sujeitos a quem ela é destinada serem constituídos, em sua gigantesca maioria, por pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos (CARREIRA, 2014, p. 202).

A constatação da falta de continuidade das políticas públicas para a EJA apontada por Carreira nos faz refletir sobre a urgência do fortalecimento dessa modalidade, uma vez que, sem um esforço conjunto da sociedade, a EJA no Brasil tende a desaparecer, pois a responsabilização pela não escolarização recai apenas sobre os estudantes, fazendo com que os gestores educacionais reconheçam que esse grupo não escolarizado é um grupo em que não

vale a pena insistir.

À vista disso, Gadotti (2013, p. 18) reforça a importância de se valorizar a aprendizagem no Brasil e aponta também que “o direito à educação não se limita ao acesso”, mas sim “garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs”. Portanto, o Estado tem como responsabilidade a educação, seja ela de crianças, jovens ou adultos. Não cabe a responsabilização apenas dos sujeitos, que muitas vezes são compelidos a abandoná-la. Apesar de saber da sua responsabilidade com a educação, o Estado tem agido de maneira a enfraquecer o ensino de jovens e adultos. Gadotti (2013, p. 19) denuncia essa falta de zelo quando afirma que “os Fóruns de EJA vêm evidenciando a enorme pulverização de esforços e os recursos insuficientes destinados a essa modalidade da educação básica”. Essa negação de direito à educação promovida pelo Estado esbarra naquilo que o autor (2013) aponta como direito “social” e “humano”.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural (GADOTTI, 2013, p. 19).

A EJA segue resistindo e buscando uma educação que promova não só as aprendizagens, mas que ofereça a todos, sem distinção, um modelo de educação que considere as especificidades de cada segmento social, porque não podemos pensar só na EJA que promova educação aos adultos trabalhadores. É preciso lutar para que os indígenas, os quilombolas, as mulheres, os deficientes, as pessoas que vivem no campo também tenham acesso, mas num modelo que se adeque ao espaço, ao tempo e ao modo de vida de cada um desses grupos. Além disso, a EJA não pode continuar sendo vista como uma modalidade de ensino coadjuvante e estigmatizada em relação às demais, pois o analfabetismo impacta significativamente os diversos campos da vida social e contribui para que o país perca a possibilidade de estar em melhores posições nos índices de desenvolvimento humano. Isso é explicitado por Gadotti (2013, p. 20-21) quando diz que “impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social”, ou seja, quanto mais estudo as pessoas tiverem, mais qualidade de vida para todos.

Pensar na EJA como investimento de futuro, e não como custo desnecessário, é pensar num país fortalecido. Por isso, a EJA não deve prosseguir nesse caminho de políticas públicas descontínuas, e, como bem reforça Gadotti (2013, p. 21), “é estratégico investir na alfabetização

de adultos para desenvolver um país”.

Pensando nisso, o PNE – que começou a se desenhar no ano de 2008, ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva, e só foi aprovado em 2014 no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff – define 20 metas que deverão ser alcançadas na educação no período de 2014 a 2024. Quando proposto, o objetivo era melhorar significativamente a educação básica do país, tanto que resolveria o problema da destinação de verbas que financiariam a educação. Dentre as metas, a meta 8 propõe

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, s/p).

Além disso, as metas 9 e 10 do PNE, Brasil (2014, s/p), respectivamente, também apontam a necessidade de “elevar a taxa de alfabetização para estudantes com 15 anos ou mais para 93% até 2015” e, até a vigência do plano, “a diminuição funcional e erradicação total do analfabetismo absoluto, além de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Compreendemos, portanto, que muitas são as ações para melhorar a EJA, além de promover a educação profissional.

Para o acompanhamento das metas estabelecidas, o INEP ficou responsável por publicar os dados estatísticos do PNE a cada dois anos. Entretanto, passados oito anos de vigência do Plano, o último relatório publicado pelo Inep com dados de 2018 a 2019, publicado em 2020, aponta que o caminho ainda é longo e apresenta lentidão em alguns pontos, pois o indicador que mede a meta 8, pertencente aos 25% mais pobres e a razão entre a escolaridade dos negros e não negros, revelou taxas relativamente lentas de crescimento nos períodos analisados. Ademais, no que se refere à meta 9, faltam 6,6 pontos percentuais para que a meta de 100% de alfabetizados em 2024 seja atingida, (BRASIL, 2020). Todavia, os números apresentados se referem ao período anterior à pandemia, o que pode ter regredido, em razão das especificidades que esse modelo de ensino nos impôs, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Essas especificidades podem ser compreendidas como a implementação de ensino remoto por meio de plataformas ou envio de atividades para serem feitas em casa, sem auxílio do professor. Outro ponto notório é que ainda é grande a desigualdade em relação à taxa de alfabetização entre negros (91,1%) e brancos (96,4%), ficando mais em destaque quando se trata dos 25% mais ricos (97,8) e 25% mais pobres (87,5%) em 2018 (BRASIL, 2020).

É conveniente salientar que, em relação às taxas de analfabetismo funcional, o DF apresentou um dos menores índices em relação ao restante do país, enquanto a diferença entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres é quatro vezes maior, o que demonstra uma enorme desigualdade social. Por fim, na meta 10, que prevê educação profissional integrada com a EJA, o percentual é de 1,6%. Assim, um resultado muito aquém do previsto para 2024 (INEP, 2020).

Apesar de percebermos um avanço considerável na oferta de educação em relação ao início do século XXI, ainda há muito por fazer, sobretudo em tempo de pandemia, em que o desemprego, a fome, as desigualdades se acentuam consideravelmente. Logo, pensar em educação às vezes se torna uma utopia. O ideal de uma educação emancipatória precisa estar presente, principalmente para nós educadores. E como diz Torres (2009, p. 90) devemos “fortalecer o caráter alternativo [...] do Movimento de Educação Popular [...], reconhecendo a dimensão política da educação para a transformação social”, pois só assim poderemos vislumbrar uma EJA forte, crítica e emancipadora.

Partindo desse viés de que educação também é política, convém ressaltar a importância da EJA na constituição de cidadãos politizados e preocupados com o bem-estar de todos e a garantia de acesso às diversas áreas, sejam culturais, sociais, educacionais, entre outros. Por isso, Machado (2016) ressalta que a EJA não se reduz apenas à escolarização. Para Machado, 2016, p. 432),

sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

Esperamos, portanto, que a EJA se fortaleça como política pública de Estado cujo objetivo central seja promover uma educação para todos, mas uma educação de qualidade e que seja a alternativa possível para que os sujeitos progridam em todas as áreas das suas vidas.

Na próxima seção, serão apresentados os dados do abandono escolar nas duas escolas públicas que serviram de *locus* dessa pesquisa. Assim, poderão ser analisados os números anteriores ao período da pandemia e os que serão lançados posteriormente¹⁴.

¹⁴ Os dados apresentados são referentes ao Censo Escolar 2020, cuja coleta de dados foi realizada no ano anterior. Os próximos resultados deverão ser lançados em 2023, assim será possível comparar um período com o outro.

2.5 Aspectos gerais do abandono escolar na EJA no DF

Não é possível pesquisar sobre a EJA e não mencionar o fenômeno do abandono escolar. Esse fenômeno é discutido ano após ano, mas ainda não surgiu qualquer política pública que acabasse definitivamente com o problema.

Dados do último Censo (2020) reforçam que, antes mesmo da pandemia da Covid-19 se instaurar no DF, já era alto o índice de abandono na EJA. A Figura 2 apresenta em números esse índice na Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (CRE-NB).

Figura 2. Dados do abandono escolar na CRE-NB

CRE: NUCLEO BANDEIRANTE															
Movimento	1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matrícula Inicial em 20/03/19	83	47	85	91	306	196	277	268	324	1.065	385	325	291	1.001	
Admitidos após 20/03/2019	12	5	4	16	37	17	16	11	20	64	13	18	16	47	
Afastados por Transferência						6	7	11	7	31	5	10	8	23	
Óbito															
Resultado Final	Apto Sem Dep.	19	10	17	38	84	54	97	107	164	422	173	187	182	542
		20,00%	19,23%	19,10%	35,51%	24,49%	26,09%	33,92%	39,93%	48,66%	38,43%	44,02%	56,16%	60,87%	52,88%
	Apto Com Dep.														
	Não Apto	24	20	46	40	130	61	40	35	75	211	45	37	39	121
		25,26%	38,46%	51,69%	37,38%	37,90%	29,47%	13,99%	13,06%	22,26%	19,22%	11,45%	11,11%	13,04%	11,80%
Abandono	52	22	26	29	129	92	149	126	98	465	175	109	78	362	
	54,74%	42,31%	29,21%	27,10%	37,61%	44,44%	52,10%	47,01%	29,08%	42,35%	44,53%	32,73%	26,09%	35,32%	
TOTAL	95	52	89	107	343	207	286	268	337	1.098	393	333	299	1.025	

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020a, s/p)

Ao olharmos para a Figura 2, que aponta os índices das escolas que fazem parte da CRE-NB, podemos perceber que, no primeiro segmento, que contempla estudantes das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, o percentual é de 37,61%, ou seja, de cada 343 alunos matriculados, 129 abandonaram as classes escolares. No segundo segmento, o índice é ainda maior, pois 42,35% não concluíram. Assim, são 465 alunos que deixaram suas trajetórias escolares. No Ensino Médio, o percentual é de 35,32%, número menor que nos outros segmentos.

Figura 3. Dados do abandono escolar - Escola 1

Movimento	1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matrícula Inicial em 20/03/19	3	5	14	17	39	24	33	28	46	131	42	45	43	130	
Admitidos após 20/03/2019		1		2	3	9	6	3	3	21	7	1	7	15	
Afastados por Transferência								2		2			1	1	
Óbito															
Resultado Final	Apto Sem Dep.	1 33,33%	1 16,67%	3 21,43%	11 57,89%	16 38,10%	9 27,27%	15 38,46%	12 41,38%	21 42,86%	57 38,00%	7 14,29%	19 41,30%	26 53,06%	52 36,11%
	Apto Com Dep.														
	Não Apto	1 33,33%	4 66,67%	9 64,29%	5 26,32%	19 45,24%	6 18,18%	7 17,95%	6 20,69%	18 36,73%	37 24,67%	12 24,49%	8 17,39%	10 20,41%	30 20,83%
	Abandono	1 33,33%	1 16,67%	2 14,29%	3 15,79%	7 16,67%	18 54,55%	17 43,59%	11 37,93%	10 20,41%	56 37,33%	30 61,22%	19 41,30%	13 26,53%	62 43,06%
	TOTAL	3	6	14	19	42	33	39	29	49	150	49	46	49	144

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020a, s/p)

Figura 4. Dados do abandono escolar - Escola 2

Movimento	1º Segmento					2º Segmento					3º Segmento				
	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total	5ª Etapa	6ª Etapa	7ª Etapa	8ª Etapa	Total	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	Total	
Matrícula Inicial em 20/03/19	32	20	25	29	106	67	85	86	82	320	99	85	76	260	
Admitidos após 20/03/2019	6			2	8	7	5	5	11	28	6	11	7	24	
Afastados por Transferência															
Óbito															
Resultado Final	Apto Sem Dep.	3 7,89%	3 15,00%	4 16,00%	4 12,90%	14 12,28%	20 27,03%	24 26,67%	36 39,56%	47 50,54%	127 36,49%	57 54,29%	56 58,33%	44 53,01%	157 55,28%
	Apto Com Dep.														
	Não Apto	8 21,05%	9 45,00%	12 48,00%	21 67,74%	50 43,86%	7 9,46%	17 18,89%	13 14,29%	16 17,20%	53 15,23%	10 9,52%	8 8,33%	10 12,05%	28 9,86%
	Abandono	27 71,05%	8 40,00%	9 36,00%	6 19,35%	50 43,86%	47 63,51%	49 54,44%	42 46,15%	30 32,26%	168 48,28%	38 36,19%	32 33,33%	29 34,94%	99 34,86%
	TOTAL	38	20	25	31	114	74	90	91	93	348	105	96	83	284

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020a, s/p)

Nas duas últimas figuras apresentadas, estão os dados das duas escolas que são *locus* desta pesquisa. Para fins de comparação sobre as trajetórias escolares interrompidas e compreensão das causas do abandono escolar de estudantes da EJA no período da pandemia, foi necessário evidenciar o problema.

São duas escolas em regiões distintas e com algumas questões sociais semelhantes. Entretanto, apesar de, em números absolutos, a escola 2 ter mais alunos, ainda é alto o número de estudantes que deixam de concluir seus estudos, sobretudo no segundo segmento, pois dos 320 alunos matriculados no período pesquisado, 168 deixaram de concluir. Portanto, são muitas

histórias de vida marcadas por insucesso escolar que refletirão na escola, na família e na sociedade, pois são jovens e adultos que continuarão na obscuridade e terão negados seus direitos à formação para o trabalho, a empregos dignos e, conseqüentemente, à dignidade humana.

Assim, é conveniente que o governo do DF estabeleça meios para que esses estudantes tenham condições de continuar suas trajetórias, mas antes é preciso entender as causas do problema. Por isso, esta pesquisa ajudará não só na compreensão do período pesquisado, mas também dos que já passaram ou ainda estão por vir.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

(FLICK, 2013, p. 24-25)

O presente capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos que envolvem esta pesquisa, com o intuito de atingir os objetivos geral e específicos definidos no capítulo introdutório do presente estudo e justificar a abordagem escolhida. A pesquisa está situada na área de Linguística, tendo como fundamento teórico os referenciais da ADC, os estudos sobre a Pedagogia Decolonial e sobre a Pedagogia Crítica. É necessário informar que essas perspectivas propõem uma abordagem prática e crítica para o estudo de transformações sociais.

Para que as transformações sociais aconteçam, é preciso analisar os novos usos linguísticos em suas múltiplas dimensões e funções situadas, aplicando os papéis dos discursos na consolidação ou, com mais ênfase, na ruptura de estruturas sociais desiguais de poder e a concepção da linguagem como prática social e, portanto, lugar de interação.

Esta pesquisa é um estudo qualitativo a partir de um levantamento etnográfico da comunidade escolar pesquisada, pois a etnografia, segundo Cançado (2012, p. 55), é “literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural”, por isso também pode ser considerada uma abordagem metodológica adequada para se estudar a prática social. Cançado (2012) também aponta que a etnografia é guiada por dois princípios básicos: êmico e holístico. O princípio êmico requer do pesquisador uma visão que deixe de lado os padrões pré-estabelecidos e que considere a sala de aula a partir do ponto de vista do dia a dia, enquanto a etnografia guiada pelo princípio holístico requer um exame da sala de aula como um todo, ou seja, que se observem todos os aspectos sociais, pessoais, físicos, entre outros (CANÇADO, 2012).

Esta pesquisa é guiada, portanto, pelo princípio holístico, pois busca observar principalmente os aspectos pessoais e sociais desses estudantes e professores entrevistados. Além disso, para todas as inquietações postas, ao ouvir os sujeitos que experienciam o período em que as aulas estiveram remotas podemos encorajá-los a lutar por uma educação democrática

e emancipadora.

Assim, buscamos compreender como ocorreu o abandono escolar nesse período sob as diferentes óticas, seja do estudante ou do professor. A partir dessa compreensão, podemos refletir sobre o aumento do abandono escolar como também das motivações que o levaram a ocorrer nesse período de pandemia. E isso foi fundamental para o estudo, pois foi possível examinar vários aspectos da vida social, bem como fatores internos e externos do ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal que contemplam a EJA. Neste trabalho, os alunos participantes, considerados colaboradores da pesquisa, foram preferencialmente¹⁵ os maiores de idade e que abandonaram a sala de aula no período da pandemia. Também participarão professores desses alunos.

Ademais, esta pesquisa respeitou os critérios éticos da resolução n. 510, de 7 de abril do Conselho Nacional de Saúde, e foi submetida à Plataforma Brasil em dezembro de 2021, tendo tido o parecer autorizativo pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília em 28/01/2022. Também recebeu parecer favorável da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) para fazer pesquisas nas duas escolas públicas do DF com anuência das direções.

Convém ressaltar que, por ser uma contribuição voluntária para participação nas pesquisas, participaram somente aqueles que se sentiram confortáveis em responder às perguntas feitas pela entrevistadora. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento. De acordo com o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília, todos os documentos solicitados seguem os protocolos e não causam danos aos entrevistados.

3.1 ADC e a pesquisa qualitativa

ADC é um modelo teórico-metodológico que busca, a partir dos discursos, debater a linguagem como prática social. Busca, portanto, discutir as lutas sociais e a partir delas promover mudanças que impactam positivamente na vida das pessoas. Além disso, tem como

¹⁵ A preferência por estudantes maiores de idade se deu em razão da dificuldade em fazer com que os estudantes trouxessem o TCLE assinado pelos pais. Mesmo indo várias vezes à escola, notei grande resistência desses estudantes em participar das entrevistas.

princípio a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Por isso, neste estudo, a ADC foi ao mesmo tempo referencial teórico e metodológico. Resende e Ramalho (2011, p. 14) apontam que “ela não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva”. Com isso, é possível afirmar que a ADC surge a partir de diferentes estudos e com o propósito de estudar o poder do discurso, pois, segundo Fairclough (2001, p. 91),

o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares como o direito ou a educação e por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante.

Ao se buscar o entendimento ou a resolução de alguns problemas, faz-se necessário o desenvolvimento de uma teoria para, então, dar início ao trabalho de pesquisa, pois, segundo Flick (2013), “a pesquisa social é a análise sistêmica das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos”, como perguntas, observações, análise de dados e tantos outros. Além disso, Flick (2013) também aponta que a pesquisa pode ser aplicada em vários “campos de aplicação”, como educação, política e saúde. Todavia, não podemos esperar que a pesquisa social resolva os problemas que assolam a humanidade. Ela irá nos auxiliar e fará com que possamos entender alguns fenômenos que estão envolvidos em nossas práticas sociais e, a partir disso, desvelar as estruturas de dominação e as relações de poder onde as ideologias são operadas.

Além disso, a pesquisa social tem como intuito buscar informações sobre a vida e, a partir disso, gerar dados que posteriormente serão usados para investigação de problemas existentes e que impactam na vida das pessoas. Essa busca por informações pode vir a ocorrer por meio da linguagem, uma vez que somos seres sociais e usamos a linguagem como forma de comunicação e de estar no mundo, conforme Fairclough (2001) aponta ao afirmar ser por meio do discurso que representamos e significamos o mundo, constituindo e ajudando a construir identidades.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa vem ao encontro da transdisciplinaridade proposta por Fairclough (2001), que pressupõe que não há neutralidade na pesquisa, quando se trata de luta hegemônica e ideológica. Ademais, a pesquisa qualitativa tende a ser aberta e propiciar aos pesquisadores uma liberdade de adentrar o ambiente a ser

estudado com os participantes “experenciaram a situação da pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida” (FLICK, 2013, p. 24). Por isso, a escolha por duas escolas em diferentes regiões do DF contribuiu para que a pesquisa cumprisse seu papel social de demonstrar diferentes experiências e visões de fatos da vida social. E isso corrobora com o que Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) propõem no que se refere às possibilidades da pesquisa qualitativa:

Na pesquisa qualitativa, é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que lida com a interpretação de dados numéricos, a pesquisa qualitativa tende a se envolver com interpretações das realidades sociais que se apresentam. Assim, as maneiras mais comuns de se chegar a essas análises interpretativas são por meio das entrevistas e das observações, que, por sua vez, são vistas como instrumentos que buscam uma profundidade maior com os entrevistados. Uma outra característica da pesquisa qualitativa é que as decisões sobre o andamento da pesquisa não acontecem com antecedência, mas sim no seu desenvolvimento, conforme Flick (2013, p. 63) aponta:

Na pesquisa qualitativa, estes passos são mais interligados. As decisões sobre a amostragem são tomadas durante a coleta de dados, e a interpretação dos dados deve ser iniciada imediatamente com os primeiros dados [...] você também vai começar imediatamente a comparar seus dados- por exemplo, a segunda com a primeira entrevista, e assim por diante.

Entretanto, é importante salientar que, durante a definição de métodos para a geração de dados, é preciso ser flexível, pois em algum momento poderá ser necessário mudar os rumos ou complementar com outros, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 162) sinalizam, ao mencionarem que “a flexibilidade é um princípio fundamental a todo planejamento de pesquisa, especialmente àqueles de caráter etnográfico”.

Além disso, a pesquisa qualitativa surge como uma “maneira de dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos”, e também atribui sentidos de maneira que seja vista como uma pesquisa mais crítica e emancipatória (BAUER E GASKELL, 2008, p. 30). Analisando assim, fica perceptível que a pesquisa qualitativa é capaz de extrair dos participantes elementos que

não estariam tão evidentes se fossem analisados apenas superficialmente ou só levando em conta aspectos quantitativos. Tais elementos podem expressar diferentes formas de ver o mundo e fazer com que a sociedade promova uma transformação social.

3.2 Etnografia na pesquisa qualitativa

Fazer etnografia é descrever, interpretar e explicar atividades sociais. Sendo assim, o pesquisador tem a necessidade de conhecer o contexto social para que, no momento em que for analisar os textos, possa descrever com clareza as atividades sociais existentes e fazer uma descrição escrita da forma como os grupos se organizam, as atividades sociais e culturais acontecem, e as simbologias estão presentes. Angrosino (2009, p. 16) define etnografia como

a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo.

Para Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 152), etnografia e ADC se complementam em pesquisas que não se limitam a descrever o mundo social, mas pretendam interpretá-lo e fornecer uma explanação de suas conexões, porque o “estudo do discurso como prática social exige o contato regular por um determinado tempo com o local e o contexto pesquisado”. Isso corrobora com as minhas vivências como professora nas duas escolas pesquisadas, pois estive como professora e coordenadora no período em que as escolas mantiveram aulas remotas.

Ademais, Angrosino (2009, p. 31) também revela que a “etnografia é feita *in loco* e o etnógrafo é, na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, assim como um observador objetivo daquelas vidas”. Sendo assim, a escolha do tema e do *locus* da pesquisa condizem com o que Angrosino (2009) enuncia, pois o etnógrafo precisa ser alguém que participa ou participou da vida daqueles que serão colaboradores da pesquisa. Portanto, a presença do pesquisador no estudo etnográfico nas duas escolas pesquisadas foi necessária para que pudesse ser observado cuidadosamente o comportamento das comunidades participantes da pesquisa.

3.3 Métodos aplicados na pesquisa qualitativa

Anteriormente foram feitos apontamentos sobre o processo de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. A partir de agora, serão explicitados os métodos aplicados na pesquisa qualitativa e que foram usados neste estudo. Erickson (1981) sugere que a geração do *corpus* é possível por meio de duas perspectivas: olhar e perguntar. Para o autor (2012), olhar se refere às possibilidades de observar os participantes da sala de aula, por meio de anotações, áudios e vídeos que poderão ser transcritos. Perguntar se refere às entrevistas, diários que professores e estudantes utilizam, estudo de documentos, entre outros.

Além disso, para todas as inquietações postas, ao ouvir os sujeitos que experienciaram o período em que aulas estiveram remotas podemos encorajá-los a lutar por uma educação democrática e emancipadora. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16-17)¹⁶, a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um “campo de investigação”, também vista como uma atividade que “localiza o observador no mundo”. Ela permite que todos os fenômenos relevantes possam ser investigados por meio de técnicas de entrevistas, observações, análises de conteúdo, estudos de casos e estudos etnográficos

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 155), por sua vez, apontam que não é adequado considerar “a materialização discursiva em textos (pesquisa documental) como única ferramenta para a construção do conhecimento”. Sendo assim, o método de pesquisa para análise textual em ADC precisa ser complementado por outros métodos e

que um desafio intelectual que se impõe é ampliar a relação entre Ciência Social Crítica e Análise do Discurso Crítica por meio de uma abordagem etnográfica multimetodológica capaz de acessar práticas, eventos, discursos, ideologias, identidades e relações sociais na pesquisa discursiva crítica, a fim de tornar coerentes as perspectivas ontológica e epistemológica em ADC (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 164).

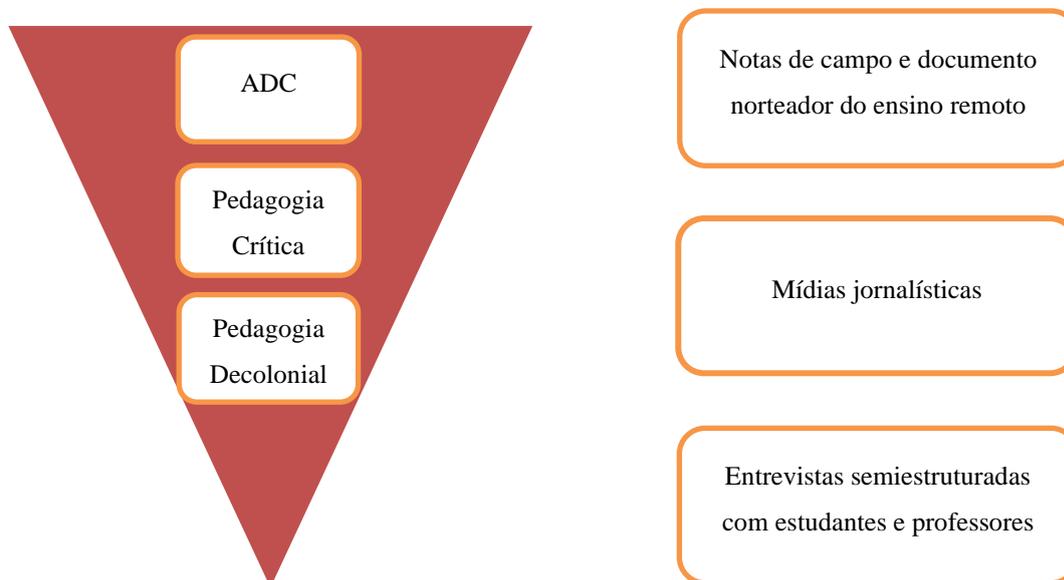
Como a etnografia nos possibilita estudar adequadamente as práticas sociais e estar presentes, como pesquisador e professor, nas rotinas escolares¹⁷ desses estudantes, inicialmente

¹⁶ Os autores Denzin e Lincoln (2006) apontam que a pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um contexto histórico, por isso os significados podem ser diferentes. No entanto, os autores apresentam uma definição genérica, inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

¹⁷ Fui professora e também coordenadora escolar nessas duas instituições de ensino e pude vivenciar os períodos

fizemos uma pré-análise das transcrições e das notas de campos. Após as transcrições, seguimos para análise do documento norteador do ensino remoto¹⁸ e de matérias veiculadas em mídias jornalísticas que abordaram a temática abandono escolar no período da pandemia, a fim de compararmos com os discursos dos entrevistados. Após a análises desse material, foram analisadas as entrevistas semiestruturadas, representando as “vozes dos estudantes e dos professores”. Portanto, para geração de dados que possibilitou a efetividade dessa pesquisa foi apresentada a seguinte triangulação metodológica que se juntou aos dados gerados a partir do estudo etnográfico, pois, conforme Flick (2013, p. 187), a “triangulação significa assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando [...]. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas”. Ademais, Cançado (2012), afirma que o fato da etnografia em sala de aula conceber uma análise subjetiva das análises, sugere-se a triangulação que, segundo ele, “é o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação alvo da pesquisa, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 2012, p. 57).

Figura 5. Triangulação Teórico-metodológica



em que aulas estiveram de forma presencial e de forma remota. Além disso, frequentei o ambiente escolar enquanto realizava as entrevistas com estudantes e professores.

¹⁸ A SEEDF disponibilizou à comunidade escolar um documento nomeado como Orientação Pedagógica para a Permanência Escolar com orientações sobre o ensino remoto. Tal documento poderá ser citado para nortear as análises e também definir o que é considerado abandono escolar nesse período da pandemia da Covid-19.

Fonte: Produção própria

Na Figura 5, podemos observar a triangulação teórico-metodológica presente nesta pesquisa. As notas de campo, o documento norteador do ensino remoto, as mídias jornalísticas e as entrevistas se entrecruzaram com os pressupostos teóricos definidos no primeiro capítulo deste estudo.

3.3.1 As entrevistas

Um dos instrumentos mais utilizados por cientistas sociais para a coleta de dados subjetivos¹⁹ é a entrevista que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 94), é o “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. Os principais tipos de entrevistas dentro da pesquisa qualitativa são as semiestruturadas, abertas ou entrevistas por meio de grupos focais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por fazer entrevistas semiestruturadas por permitir uma comunicação mais direta entre a analista do discurso, os alunos e professores participantes, também ser mais reativa e dinâmica, permitindo, assim, que os conhecimentos de todos fossem considerados.

Bauer e Gaskell (2008, p. 21) apontam que, na pesquisa social, o interesse é “na maneira que as pessoas espontaneamente se expressam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e as dos outros”. Por isso, no momento da entrevista o pesquisador não deve intervir na forma como as pessoas se expressam para que não as induzam a responderem de maneira equivocada ou de acordo com o que o entrevistador espera. Também deve reconhecer as tentativas de falsear dados que, porventura, o entrevistado apresentar.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A entrevista não é apenas uma troca de perguntas e respostas que são preparadas previamente, mas sim uma produção de linguagem – e, portanto, discurso – que permite uma relação dialógica entre entrevistador e entrevistado. É por meio desse processo dialógico criado a partir da interlocução que é possível conhecer as trajetórias de vida e escolares desses colaboradores que embasaram o estudo. Na

¹⁹ Os dados subjetivos referem-se às convicções e às opiniões das pessoas entrevistadas. Os dados objetivos, por outro lado, são métricas e características pessoais. Quer dizer, os dados subjetivos dependem do ponto de vista da pessoa entrevistada, enquanto os dados objetivos são fundados em observações imparciais.

entrevista, por exemplo, os sujeitos não carregam apenas as suas vozes, carregam as vozes de muitos e com isso é possível refletir sobre a realidade de seu grupo, gênero, etnia, bem como momentos históricos que possam estar vivenciando. É por meio da entrevista que é possível uma aproximação, a partir do discurso, das realidades, dos pensamentos sobre determinados assuntos e de evidenciar questões sobre si e principalmente poder ouvir o que está sendo dito, pois quando se fala, é possível ouvir, refletir, fazendo com o que é dito também ecoe.

Convém ressaltar que, para entrevistar os colaboradores desta pesquisa, foi preciso ir à escola em várias ocasiões, pois era final de semestre e muitas turmas estavam fazendo avaliações. Além disso, precisei retirar os estudantes da sala de aula com a autorização dos professores e levá-los para um ambiente silencioso em que as entrevistas pudessem ser viabilizadas. Em relação aos professores, entrei em contato anteriormente e agendei as entrevistas para os dias em que estavam em coordenação individual, a fim de não atrapalhar o dia letivo. Saliento que para geração de dados as entrevistas foram feitas por meio de um gravador de áudio simples e posteriormente transcritas para serem analisadas

3.4 Locais da pesquisa

Quando decidi estudar o abandono escolar a partir de um estudo crítico discursivo das trajetórias escolares em tempo de pandemia da Covid-19, já sabia quais seriam as escolas que deveriam ser o *locus* da minha pesquisa, pois como professora e também coordenadora em duas escolas públicas que atendem a EJA pude vivenciar as realidades desse período. Para tanto, utilizei-me dos PPPs²⁰ (Projeto Político Pedagógico) dessas escolas, como fonte auxiliar, para descrever um pouco dos aspectos físicos e político-pedagógico, pois este é uns dos documentos mais importantes das instituições escolares, uma vez que são construídos coletivamente e são eles que vão nortear o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo como é descrito por Veiga (1998, p. 1-2):

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por

²⁰ O PPP agora também é conhecido por PP (Projeto Pedagógico). O termo “político” foi removido de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) em 2019.

todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

A primeira escola está localizada na região Administrativa do Núcleo Bandeirante. Essa escola foi inaugurada em 1963 com atendimento apenas no noturno, mas no ano seguinte passou a atender também o turno diurno. Em 2001, passou a ser um centro de ensino médio para atendimento exclusivo dessa modalidade e, em 2012, passou a atender mais de 1800 alunos, jovens e adultos, em duas modalidades de ensino (médio regular e 3º segmento EJA), em seus três (3) turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno), mas só no ano de 2016 passou a atender os demais segmentos da EJA. Em 2021 atendeu 30 turmas de Ensino Médio regular, 2 turmas de Classe Especial e 11 turmas da EJA (1º, 2º e 3º Segmentos). Por se tratar de uma escola grande, tornou-se um polo de oferta da EJA na região que engloba Núcleo Bandeirante, Candangolândia²¹, Vargem Bonita e Park Way, uma vez que as escolas dessas regiões foram fechadas no período noturno. A escola conta com 21 salas de aula, sala de apoio ao estudante, laboratórios de Química, Biologia e Informática, quadra poliesportiva, pátio coberto, auditório, biblioteca de acesso livre à comunidade escolar, além de vários outros espaços à disposição dos estudantes e servidores da escola. Além disso, algumas salas de aulas são climatizadas e também possuem televisores. Percebo que se trata de uma escola com uma infraestrutura considerada boa para atendimento dos estudantes e isso possibilita que os seus espaços sejam também utilizados pela comunidade com atividades diversas como aulas de capoeira, yoga, crossfit, jiu jitsu e escoteiros, conforme previsto no PPP

A reforma e a democratização da educação passam obrigatoriamente por um envolvimento direto com a comunidade, num processo de influências, visando combater as distâncias educativas, buscando a abertura e aproveitamento dos espaços e promovendo ações que contribuam para a identidade das mesmas. A diversidade que constitui o universo do Centro de Ensino Médio Urso Branco, permite, diariamente, que essa aproximação aconteça. Sendo assim, são disponibilizadas na escola, parcerias voltadas diretamente para a nossa comunidade escolar, de segunda-feira a sábado (DISTRITO FEDERAL, 2021a, p. 51-52).

Ressalto que a escola mencionada tem como projeto interventivo o nivelamento dos

²¹ Na Candangolândia ainda funciona uma escola no período noturno, todavia só oferta, no momento, 3º segmento da EJA e ensino médio regular.

estudantes oriundos de projetos de aceleração, bem como os que são retidos do ano anterior, com o intuito de sanar o problema de distorção idade-série, após anuência da equipe. Conforme consta no PPP (DISTRITO FEDERAL, 2021a), ficou acertado que os alunos seriam agrupados de acordo com suas características educacionais, com a finalidade de respeitar o histórico e o ritmo de cada grupo, buscando o sucesso de todos. No PPP (DISTRITO FEDERAL, 2021a, p. 74-75) também consta que a escola “sequencial, recebe alunos das escolas circunvizinhas, de diferentes cidades do Distrito Federal e de outros estados da Federação, com níveis cognitivos variados formando grupos muito heterogêneos de aprendizagem” e que o intuito do projeto interventivo também é “resgatar valores, conteúdos e autoestima”.

Ao longo da leitura do PPP, notei a preocupação em abordar o período da pandemia da Covid-19 e também as estratégias que foram utilizadas nesse período. Ademais, consta como um dos objetivos da instituição o de diminuir os índices de evasão, retenção na série e distorção idade série em relação aos dados de 2020. No entanto, no PPP da escola a EJA é pouco citada nos projetos desenvolvidos e também não há nenhuma página que fale especificamente dessa modalidade de ensino ou do ensino noturno, de modo geral.

A segunda escola escolhida está localizada no Riacho Fundo 2. A comunidade é formada por pessoas de diversos lugares do país. A região conta com pouca infraestrutura e serviços públicos que atendam às necessidades da população. Também não há opções de lazer para os moradores, nem empregos que atendam a demanda. As escolas não são suficientes, por isso muitos estudantes do diurno precisam se locomover para regiões mais afastadas para conseguirem estudar. Todavia, isso não ocorre no noturno, pois existem duas escolas que atendem ao público noturno. No PPP da escola é possível compreender como inicialmente se deu a oferta da EJA para a comunidade.

Atendendo às reivindicações da comunidade, [...]; foi inaugurado no dia trinta e um de agosto de dois mil (31/08/2000). O objetivo de sua criação foi suprir a crescente demanda devido ao aumento populacional da cidade. A Instituição iniciou com atendimento aos alunos de 1ª à 4ª séries no diurno e 1º e 2º segmentos de EJA no noturno. A partir de 2001, o CEF 01 passou a atender de 5ª à 8ª séries no diurno, e 2º e 3º segmentos no noturno, pela necessidade que se fez presente, pois era o único Centro de Ensino Fundamental da cidade [...]. Atualmente, o público atendido compreende do 6º ao 9º anos, no diurno e 1º, 2º e 3º segmentos, no noturno (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 7).

Além de estudantes do ensino regular, a escola também conta com alunos com necessidades educacionais especiais e também tem salas de ensino especial. Segundo o PPP

(DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 7), o número de alunos matriculados em 2019 era de aproximadamente 2067 alunos, distribuídos em quinze turmas de 6º anos, onze turmas de 7º anos, quinze turmas de 8º anos e onze turmas de 7º anos, no diurno e aproximadamente 700 alunos na EJA, no noturno. Por atender um número bastante expressivo de estudantes, a escola passou por reformas. O prédio está em bom estado de conservação e conta com 28 salas de aulas dispostas em dois andares, além de contar também com pátio coberto, auditório, quadra poliesportiva coberta, sala de leitura, entre outros. Além disso, pela ausência de locais públicos de lazer, a escola cede seus espaços para programas direcionados ao lazer da comunidade.

A escola atende um público vasto e heterogêneo. Porém, apesar da escola dispor de uma boa infraestrutura, os alunos apresentam muitas dificuldades na aprendizagem, conforme descrito no PPP.

[...] há algumas características cognitivas que ocorrem com frequência relevante, como falta de habilidade na leitura, dificuldade na interpretação e produção de textos e no desenvolvimento do raciocínio lógico. Com a construção das novas moradias do programa “Minha casa, minha vida”, a região tem recebido mais de 11 mil famílias, o que tem superlotado as salas de aula dessa Unidade Escolar e dificultando o trabalho pedagógico, uma vez que os espaços e recursos se tornaram insuficientes (DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 10).

Compreendo, portanto, que os entraves nas aprendizagens desses estudantes se devem à superlotação das salas de aulas e falta de recursos pedagógicos que possibilitem uma aprendizagem significativa. Para complementar, há pouco envolvimento familiar com a escola, o que aumenta o índice de abandono escolar, e apresenta retenção acima do desejado pela escola. Esses problemas apontados não são específicos do diurno, pois os estudantes que reprovaram em anos anteriores acabam por migrar para a EJA, fazendo com que os problemas também se apresentem no noturno. Saliento que o PPP da escola é quase em sua totalidade construído de acordo com as necessidades dos estudantes do diurno. Entretanto, há um anexo de uma página e meia com um plano de ação para o noturno, o que pode ser considerado um ponto significativo para o público da EJA.

Ao fazer a leitura do PPP das duas escolas, é possível observar que as estratégias de aprendizagens e projetos descritos nem sempre são direcionados para a EJA, fica evidente um fato apontado por Kohl (2005), quando diz que o público da EJA é excluído nos seus aspectos sociológicos e pedagógicos ou psicopedagógicos, pois há uma adequação da escola para um público que não é alvo original da instituição. Isso faz com que os métodos de ensino que muitas

das vezes funcionam bem no diurno, não sejam tão eficazes no noturno. Isso ficou muito evidente no período da pandemia em que as aulas foram remotas, pois as ferramentas de ensino disponibilizadas para o diurno eram as mesmas para o noturno, ou seja, não se adequaram às especificidades do público atendido no noturno, composto, muitas vezes, por adultos e idosos que não dominam as ferramentas tecnológicas ou que não são totalmente alfabetizados.

Logo, a escolha por estas instituições de ensino levou em consideração as diversidades culturais, sociais e econômicas apresentadas, para que as análises e comparações discursivas entre as duas escolas pesquisadas levassem em conta essas especificidades.

3.5 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa, como mencionado, são alunos, professores de duas escolas públicas do DF que ofertam EJA. Dentre os estudantes escolhidos, estão jovens a partir de 16 anos e adultos com até 56 anos. Entretanto, os colaboradores do grupo de discentes foram, majoritariamente, os maiores de idade, pois muitos alunos menores de idade não trouxeram o TCLE assinado pelos pais e isso inviabilizou as entrevistas com esses estudantes. Apesar desses entraves, alguns estudantes menores de idade também participaram. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tratando-se dos alunos menores de idade, foi providenciada a devida documentação aos pais para que ficassem cientes da pesquisa que tem cunho puramente acadêmico e que as identidades dos participantes seriam resguardadas, participando da pesquisa apenas os alunos cujos responsáveis autorizaram com assinatura do TCLE e os alunos que assinaram o Termo de Assentimento. Por ser uma pesquisa voluntária, foram entrevistados cinco professores e 24 estudantes, perfazendo um total de 29 entrevistas. Das entrevistas com os estudantes, apenas 13 foram utilizadas, uma vez que foi preciso delimitar o corpus, pois, segundo Cançado (2012), em pesquisas etnográficas em sala de aula, mesmo que se tenha um número pequeno de entrevistados, ainda assim, será possível obter uma grande quantidade de registros. Desse conjunto de entrevistas com estudantes e professores, 18 foram transcritas e analisadas. Nesta pesquisa, o critério de saturação²² proposto por Fontanella et al. (2011) foi utilizado por haver informações muito parecidas. Segundo os autores, devemos nos justificar quando interrompemos as observações e a participação de novos

²² Fontanella et al. (2011, p. 390-2) traz uma proposta de como proceder para constatar saturação teórica em pesquisas qualitativas.

participantes. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, a identidade dos estudantes foi mantida em sigilo.

Assim, para identificá-los, usei nomes relacionados ao universo das plantas, por acreditar que as flores simbolizam as culturas e os valores de cada povo. Além disso, retratam a diversidade, pois cada uma se apresenta com uma característica diferente, mas todas possuem seu valor diante da sociedade.

Quadro 6. Nomes fictícios dos estudantes participantes e suas respectivas idades

ESTUDANTES PARTICIPANTES	IDADES
Acácia	41 anos
Açucena	47 anos
Camélia	37 anos
Dália	45 anos
Érico	17 anos
Florêncio	54 anos
Gardênia	55 anos
Íris	41 anos
Jasmim	39 anos
Lisianto	43 anos
Melissa	43 anos
Rosa	56 anos
Violeta	25 anos

Fonte: Produção própria

Quadro 7. Nomes fictícios de professores participantes e tempo no magistério

PROFESSORES PARTICIPANTES	TEMPO NO MAGISTÉRIO
Alisson	19 anos
Azaleia	29 anos
Caliandra	22 anos
Hortênsia	13 anos
Margarida	24 anos

Fonte: Produção própria

Nos Quadros 6 e 7, foram descritos os nomes de todos os colaboradores das pesquisas. No caso dos estudantes, achei relevante especificar as idades; no caso dos professores, relevante foi a especificação de tempo de magistério.

3.6 Geração de dados

A geração de dados a partir das vivências etnográficas se juntou às manifestações da

mídia e serviram como norteador para análises das entrevistas posteriores. No caso das entrevistas, elas questionaram aspectos relacionados às motivações dos estudantes para o abandono escolar, metodologias de ensino utilizadas no período da pandemia, condições de trabalho dos professores e alunos, resposta da escola/governo para o enfrentamento da pandemia e aulas remotas, consequência do abandono escolar na vida desses estudantes entrevistados e perspectivas futuras para estudantes e professores em relação à EJA. Todo esse instrumento foi previamente analisado para que fosse estabelecido um plano de leitura e análise com base na ADC.

No caso das mídias jornalísticas, representantes da “voz dos outros”, foram definidas três reportagens de jornais locais cujos assuntos estavam relacionados ao ensino remoto e abandono escolar nesse período. A escolha, nesse caso, foi a partir de pesquisas com as palavras chaves “pandemia”, “Covid-19”, “ensino remoto”, “abandono escolar”, “EJA” e “DF” em sites de buscas. A delimitação para apenas três reportagens de jornais locais relacionadas ao assunto se deu em razão do objeto principal de análise serem as entrevistas com as “vozes de dentro” da escola, ou seja, dos colaboradores da pesquisa. Dentre os colaboradores, estão jovens, adultos e professores de duas escolas do DF que ofertam a EJA. Para a escolha dos colaboradores, foram levados em consideração os participantes que estiveram matriculados nas escolas pesquisadas no período da pandemia. Para tanto, foram feitos dois roteiros que nortearam as entrevistas.

Quadro 8- Roteiro de entrevistas com estudantes

ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ESTUDANTES DA EJA
Parte 1: Dados dos entrevistados
1. Nome
2. Região onde mora
3. Ocupação atual
Parte 2: Opinião do entrevistado sobre algumas questões do fenômeno da pesquisa- Abandono escolar no período da pandemia da Covid-19
1. No período da pandemia da Covid-19, você deixou de participar das aulas remotas? Se sim, por quanto tempo?
2. Se você abandonou as aulas em algum momento da pandemia da Covid-19, qual foi o principal motivo?
3. Suas aulas foram por meio de aplicativos ou atividades impressas?
4. No período de aulas remotas, o que você considerou mais difícil?
5. Na sua opinião, existiu algum tipo de dificuldade (precariedade) para o professor dar aulas no período da pandemia? (Ex.: falta de recursos didáticos, falta de internet, etc.)
6. E para você, faltou algum recurso nesse período?
7. Esses fatores contribuíram de alguma forma para que você abandonasse a escola?

8. Quais os motivos que você considera importantes para a sua permanência na escola neste momento?
9. Você acha que o papel do professor nesse período foi importante?
10. Em sua opinião, o que a escola/governo fez para favorecer a permanência do aluno na escola?
11. Você acha que as ações do governo/ escola foram suficientes?
12. Você se arrepende por ter desistido das aulas em algum momento ou isso é indiferente
13. Como era a sua aprendizagem na EJA antes da pandemia? (Relate um pouco das facilidades e/ou dificuldades enfrentadas)
14. Qual a sua expectativa em relação ao futuro e a sua vida estudantil e profissional?

Fonte: Produção própria

Quadro 9- Roteiro de entrevistas com os professores

ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES DA EJA
Parte 1: Dados dos entrevistados
1. Nome
2. Cargo ou função
3. Tempo de experiência no magistério
Parte 2: Opinião do entrevistado sobre algumas questões do fenômeno da pesquisa- Abandono escolar no período da pandemia da Covid-19.
1. Você percebeu um aumento nas taxas de abandono escolar no período da pandemia da Covid-19?
2. Na sua opinião, quais fatores mais contribuíram para o abandono dos alunos da EJA?
3. Quais os principais motivos que você considera importantes para a permanência do aluno da EJA?
4. Quais principais dificuldades que você percebeu que o aluno da EJA enfrentou para dar continuidade às aulas no período da pandemia da Covid-19?
5. Em sua opinião, o que o governo/escola fez para favorecer a permanência do aluno na escola?
6. No período da pandemia da Covid-19, você participou de cursos de formação para atuar no ensino remoto? Se participou, foi suficiente?
7. Qual ferramenta didática você utilizou para dar aulas no período da pandemia? Foi viabilizada pelo governo ou por recursos próprios?
8. Ao retornar ao ensino híbrido/presencial, o quantitativo de alunos se manteve em relação ao período anterior à pandemia?
9. Para você, as condições de trabalho dos professores no período da pandemia contribuíram para o abandono dos alunos da EJA? Por quê?
10. Você acredita que o abandono são problemas de longos anos ou vêm do período recente?
11. Teve alguma situação de abandono escolar nesse período que chamou a sua atenção? Comente.

Fonte: Produção própria

Os Quadros 8 e 9 serviram para nortear as entrevistas. Entretanto, por serem entrevistas semiestruturadas, alguns questionamentos podem ter sido feitos para alguns e para outros não, em razão das especificidades de cada sujeito.

3.7 Tratamento do corpus e escolhas analíticas

Em relação ao tratamento do corpus, Cançado (2012), propõe que as transcrições sejam feitas o mais rápido possível e pelo próprio pesquisador. As notas de campos ajudaram neste

momento, pois o guiaram. No momento em que as transcrições são feitas, o pesquisador é capaz de captar o que o autor (2012) refere como *insights*, ou seja, momentos que não constam nas gravações, mas que foram retomados pelo pesquisador, a partir das vivências etnográficas. Esses *insights* auxiliaram nas análises e interpretação dos dados, pois é por meio das transcrições que as pré-análises têm início (CANÇADO, 2012).

Em posse das transcrições das entrevistas dos estudantes e professores, mídias jornalísticas e documentos, iniciei as análises, propriamente ditas. Para fins de tratamento do material, foram escolhidas as seguintes categorias de análise, conforme os pressupostos teóricos-metodológicos propostos pela ADC apontados por Magalhães, Martins e Resende (2017), além de outras que foram emergindo dos dados gerados.

- Primárias: poder, ideologia, trabalho (prática social mais ampla); infância, educação e família (prática social mais pessoal).
- Secundárias: representação dos atores sociais, representação discursiva, representação de eventos e metáfora.

Essas escolhas analíticas se deram porque, segundo Fairclough (2003, p. 15), “para avaliar os efeitos causais e ideológicos de textos, é necessário emoldurar a análise textual dentro, por exemplo, da análise organizacional, e ligar as ‘micro’ análises de textos com as ‘macro’ análises [...]”. A partir das ligações dessas micro e macro análises foi possível perceber de que forma as relações de poder aplicam-se por meio de redes de práticas e estruturas (FAIRCLOUGH, 2003).

Para uma melhor compreensão dos dados gerados, e baseado numa proposta metodológica qualitativa, o *corpus* das entrevistas foi reduzido ao mínimo significativo, a fim de facilitar a estruturação da redação da pesquisa. Do conjunto de 29 entrevistas, apenas 18 foram utilizadas neste estudo, sendo 13 com estudantes e cinco com professores, uma vez que foi necessário delimitar o *corpus*, para que as análises não se tornassem repetitivas. A partir dessa delimitação de *corpus*, foi possível iniciar as análises. Fairclough (2003), entende que a análise de discurso oscila entre textos específicos e também no que ele chama de “ordem de discurso”, “que é a estruturação social de uma língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3). Assim, não basta apenas ler um texto e analisar, é preciso levar em consideração as ordens do discurso presentes nele, ou seja, as práticas sociais imbricadas que permitirão a construção das análises. Para complementar, Fairclough (2003, p. 3) reforça que “a análise de texto não é vista como análise linguística, pois

inclui [...] “análise interdiscursiva”, quer dizer, abarca ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam”.

Além disso, as contribuições da Pedagogia Crítica, voltada para superar relações de poder e desigualdades, auxiliaram nessas análises, bem como, as contribuições de visões da decolonialidade, pois, segundo Resende (2019, p. 36), “nossa contribuição pode ser mais relevante se assumirmos uma postura decolonial pela superação da colonialidade do poder, do saber e do ser”. A autora (2019) aponta, também, que nós já trazemos esses três domínios em nossas análises, entretanto, elas não são colocadas de maneira clara. Por isso, é preciso

reconhecer a conexão entre a colonialidade do poder e os gêneros discursivos de nossa ação, entre a colonialidade do saber e os discursos que nos permitem compreender a práticas, e entre a colonialidade do ser e os estilos com os quais nos identificamos (e, obviamente, o papel do discurso no trabalho ideológico que sustenta esse tripé) é já uma contribuição dos estudos discursivos críticos à discussão em torno da decolonialidade. (RESENDE, 2019, p. 36)

A partir das contribuições da ADC, juntamente com a abordagem decolonial e os pressupostos da Pedagogia Crítica, as análises e interpretações foram iniciadas, pois para Fairclough (2003, p. 11)

Interpretação pode ser vista como um processo complexo com vários aspectos diferentes. Em parte, a interpretação é uma questão de entendimento -entendimento do que expressam as palavras, orações ou extensões mais longas de texto, do que os falantes ou escritores querem dizer (o que envolve atribuições problemáticas de intenções). Porém, em parte, a interpretação também é uma questão de julgamento e avaliação, por exemplo: julgar se o que alguém diz é sincero ou não, sério ou não, julgar se as alegações das pessoas, quanto ao que está implícito ou explícito, são verdades; julgar se o que as pessoas dizem ou escrevem estão de acordo com os dados sociais, institucionais etc, relacionando com o contexto onde a fala ocorre ou como essas relações se mistificam.

Assim, não basta apenas descrever e analisar o que está expresso nas vozes das mídias jornalísticas e dos colaboradores das pesquisas, é preciso ir além, ou seja, interpretar se o que está sendo dito se relaciona com o que é pesquisado e se são estão de acordo com o que os dados também nos apresentam. Segundo Fairclough (2003, p. 12), “a análise de textos está preocupada com a forma linguística de textos, e a distribuição de diferentes formas linguísticas através de diferentes tipos de textos”. O autor (2003) também reconhece que nenhuma análise de texto é capaz de dizer tudo sobre o texto, pois não há finitude para as análises. Nesse sentido, a metodologia aplicada nesta pesquisa foi um meio que permitiu analisar muitos aspectos nas

trajetórias escolares dos sujeitos da EJA, bem como, dos professores, com o intuito de responder aos objetivos apresentados.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises a partir do referencial teórico-metodológico explicitado nos capítulos 1 e 3 desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - DESVELANDO AS TRAJETÓRIAS DE ABANDONO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA EJA

“Ninguém pode estar no mundo e com o mundo de forma neutra”

(Freire, 2021b, p. 75)

Neste capítulo, discorro acerca das trajetórias escolares de estudantes de duas escolas públicas que ofertaram a EJA no DF no período da pandemia e as relações que se estabelecem com os discursos dos professores, que também vivenciaram esse período, e com outras vozes a partir de reportagens em mídias jornalísticas do DF. Essas vozes estão presentes neste trabalho, porque são representativas de uma parcela da sociedade que vivenciou o período da pandemia e, conseqüentemente, as aulas remotas. Para tanto, foram utilizados três objetos de análise: reportagens de mídias jornalísticas²³ que abordaram o ensino remoto no DF período da pandemia, entrevistas semiestruturadas com estudantes e entrevistas semiestruturadas com professores. O documento da SEEDF que norteia o ensino remoto serviu de apoio para confrontar as informações repassadas pelos estudantes e que carecem de comprovação, por isso não houve uma seção específica para ele. Além disso, serviu para definir alguns conceitos empregados neste estudo.

Para compreender e interpretar as “outras vozes”, consideradas as “vozes de fora”, recorro às mídias jornalísticas; para as “vozes de dentro” – identificadas como estruturantes do *locus* específico de ensino – recorro às entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores. A escolha por estes objetos de estudo não foi aleatória, mas guiada pelas relações que o discurso estabelece, pois como propõem Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 41) ao falar do processo discursivo como um revelador da heterogeneidade de textos, os textos “são constituídos em uma continuidade discursiva, de sorte que vão se sucedendo, uns fazem referência a outros, incorporando sentidos, projetando outros para novos textos que o sucederão [...]”. Sendo assim, os textos escolhidos para as análises vão se entrelaçando para dar sentido ao que é proposto neste estudo.

Para análise dos dados coletados e gerados, este capítulo se organiza em seis seções: a

²³ Foram escolhidas apenas três mídias, porque sintetizam a maior parte das notícias.

primeira é dedicada a demonstrar o histórico familiar, a infância, a família e a educação dos estudantes colaboradores desta pesquisa; a segunda, a demonstrar como os estudantes, familiares e professores são categorizados como atores sociais; a terceira, a analisar o que as “vozes de fora”, ou seja, mídias jornalísticas revelam; a quarta, a analisar as vozes dos professores colaboradores da pesquisa, isto é, como agem, representam e se identificam; a quinta, a analisar as vozes de estudantes colaboradores da pesquisa; a sexta, a avaliar as perspectivas para o futuro presentes nas vozes dos estudantes e professores.

4.1 Apresentação dos estudantes: infância, família e educação

A apresentação familiar a partir dos relatos da infância, da família e da educação são categorias relevantes para entender o abandono escolar, geralmente evidenciado na infância e que perdurará até a vida adulta. Analisar essas categorias a partir do que os estudantes apresentam discursivamente permitiu refletir sobre as constituições identitárias, as formas como o abandono escolar é representado e também as ações que o motivaram.

O colaborador Florêncio descreve a sua infância e relata a razão por não ter estudado nesse período da sua vida “Começava a trabalhar muito cedo. Papai botou a professora em casa quando a gente era pequeno, mas a gente quando criança nunca imagina que vai precisar, né? Aí a gente saiu pelo mundo, aí que eu viajei e vi que precisava estudar”. Embora Florêncio não tenha tido acesso à educação formal nos primeiros anos de escolarização, seu pai propiciou que os filhos tivessem acesso a alguém que pudesse ensiná-los em casa. Entretanto, as demandas com o trabalho e a falta de perspectiva não permitiram que ele aproveitasse a oportunidade dada pelo pai.

Diferentemente do que Florêncio aponta, nem todos os estudantes entrevistados deixaram de estudar devido a imaturidade na infância. No caso das mulheres, a maioria relata que a maternidade, o casamento e os cuidados com algum familiar foram as causas do abandono escolar no período considerado adequado para a escolarização. Nas representações dadas pelas mulheres, é possível perceber que o sistema patriarcal ainda hoje se apresenta hegemônico e atrelado às estruturas sociais de forma profunda.

Pesquisadora: Você se arrepende de ter desistido das aulas em algum momento?

Colaboradora Acácia: Muito.

Pesquisadora: Muito?

Colaboradora Acácia: Muito. **Talvez se não tivesse desistido eu não estaria nem aqui hoje, né?** Eu já teria terminado, entendeu? Mas, né? São dificuldades, né? **Mãe adocece, largava o estudo, terminou que me casei, abandonei e não procurei mais, né?**

Pesquisadora: Quando parou de estudar você tinha quantos anos?

Colaboradora Acácia: **Eu tinha dezoito anos.** (Colaboradora Acácia, grifo nosso).

Acácia diz que se arrepende de estudar utilizando o advérbio de intensidade *muito* e o repete para enfatizar a resposta dada a pesquisadora. Ademais, a estudante reforça dizendo “Talvez se não tivesse desistido eu não estaria nem aqui hoje, né?”. A casualidade do tempo no discurso dela ao dizer que poderia não estar aqui hoje reforça as agruras das estudantes que são compelidas, em razão da maternidade, a abandonarem suas trajetórias escolares. Além da colaboradora Acácia, temos também a Jasmim, a Dália, e tantas outras mulheres, ainda nos dias atuais, que precisam escolher entre ser mãe e estudar, porque para elas, ao contrário dos homens, nem sempre é possível se dedicar às duas funções ao mesmo tempo. A realidade imposta às mulheres desde sempre é a de cuidadora do lar, dos filhos e do marido. Assim, a interseccionalidade nas relações de gênero se apresenta aos estudantes que frequentam a EJA.

Nesse viés, o discurso de Jasmim, uma migrante nordestina de 39 anos que estudou até a 3ª série do ensino fundamental, quando interpelada sobre a última vez que frequentou as aulas, reflete ainda mais essa realidade “Eu tinha desde o presencial que eu morava no Nordeste, né? No Maranhão... aí eu tive filho, essas coisas, aí vim embora para cá, essas coisas. Aí abandonei esses estudos, aí comecei de novo”. A estudante faz uso dos verbos *ter* e *morar* no pretérito imperfeito quando diz que “tinha desde o presencial que eu morava no Nordeste”, dando a entender que teria frequentado a última vez a sala de aula quando ainda morava naquela região.

Para a colaboradora Dália, a escolha entre ter que estudar e cuidar dos filhos também se fez necessária:

Pesquisadora: E qual foi a última vez que a senhora frequentou as aulas?

Colaboradora Dália: **Já tem bastante tempo.**

Pesquisadora: A senhora, então, frequentou quando era mais jovem, depois parou ou você chegou só a frequentar a EJA?

Colaboradora Dália: Eu cheguei a frequentar a EJA, **mas aí eu não segui em frente.**

Pesquisadora: E por qual motivo?

Colaboradora Dália: Não consegui **depois que eu tive a minha filha**, aí eu voltei ainda às aulas, aí eu tentei estudar, mas eu me achava muito **desinteligente.** (Grifo nosso)

Dália, depois de ter deixado de estudar em razão da maternidade, relata um outro problema que as mulheres enfrentam: a dificuldade em retomar os estudos. Quando abandonam

suas classes ainda jovens, elas deixam para trás todos os amigos, professores, sonhos. Retomar e não encontrar essas pessoas, traz insegurança, principalmente porque as idades já não serão mais as mesmas, gerando assim uma baixa autoestima como a que Dália relata “eu voltei ainda às aulas, aí eu tentei estudar, mas eu me achava muito desinteligente”. Notamos que a estudante utiliza o termo depreciativo *desinteligente* para definir como se sentia. Por esta razão, muitos estudantes demoram muito para retornar e quando retornam são para as classes da EJA. Para Camélia não foi diferente “Engravidei, aí tive que cuidar da minha filha, trabalhar, tudo ao mesmo tempo. Aí a prioridade naquele momento era essa”. Mais uma vez coube à mulher, não só as obrigações que o lar impõe, mas também o desafio de abandonar a escola para trabalhar e criar os filhos, mesmo diante de todas as dificuldades que a falta de escolarização lhe impõe.

Nessa direção, a maternidade não se reflete apenas quando os filhos nascem, ela perdura por toda a vida da mulher. No relato da Açucena, podemos inferir que no período da pandemia também coube às mães o ensino dos filhos menores “Porque eu tinha que ensinar meus filhos e não tinha como eu estudar e ensinar eles e cuidar da casa”. A estudante completa relatando as sequências de atividades que precisava fazer no decorrer do dia para adequar o ensino dos filhos aos cuidados com a família “Porque eu tinha que ensinar as crianças. Era pegar, é ... atividade impressa nas escolas, voltar para casa e chegar, ajudar eles e devolver. Aquela correria toda, então não dava tempo para mim, que é dois, é uma de doze e um de nove”.

Com a mudança nas na dinâmica da família, surgiram outros problemas que, segundo a estudante, impactaram também na vida da família “Tudo para mim ficou tudo difícil. A correria com as crianças e para levar para escola, para pegar as matérias na escola e fazer as atividades com eles, e financeiramente. Tudo. Bagunçou a minha vida completamente. Profissional, financeira”. Em relação à vida financeira, a estudante menciona que foi preciso contratar ajuda profissional, pois ficou difícil ensinar os filhos, uma vez que a estudante ainda está em processo de escolarização e coube a ela essa função.

Quadro 10. Representação dos eventos sociais presentes nas práticas sociais dos estudantes

EVENTOS APONTADOS PELA ESTUDANTE AÇUCENA	
AÇÕES	CONSEQUÊNCIAS
“Porque eu tinha que ensinar meus filhos[...]”	“[...]não tinha como eu estudar[...]”
“[...]ensinar eles[...]”	“[...]para mim não dava tempo”
“[...]cuidar da casa”	“[...]ficou tudo difícil”

“[...]era pegar, é atividade impressa nas escolas[...]”	“[...]financeiramente [...]”
“[...]voltar para casa[...]”	“Tudo.”
“[...]chegar e ajudar eles”	“Bagunçou a minha vida completamente.”
“[...]devolver[...]”	“Profissional, financeira.”
“[...]fazer as atividades com eles[...]”	“[...]foi muito difícil para mim ensinar eles.”
“Eu tinha que pagar reforço[...]”	“[...]eu não dava conta de ensinar eles.”

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 10, há uma sequência de eventos que contribuíram para o abandono da estudante Açucena. Ela faz uso de verbos no infinitivo como ensinar, cuidar, pegar para numerar as diversas atividades que precisava desenvolver ao longo período em que as aulas estiveram remotas. Como consequência desses eventos, as atividades que caberiam a ela não foram executadas e isso trouxe danos: “Bagunçou a minha vida completamente”. Tais eventos podem ser considerados socialmente significativos no que diz respeito à representação, principalmente no que tange à divisão do trabalho entre homens e mulheres.

Nesse sentido, para fins de estudo sobre o trabalho no DF, a Codeplan²⁴, órgão do Governo, promoveu uma pesquisa com homens e mulheres sobre as suas principais ocupações. Além de outros aspectos, considerou também a incidência de trabalho não remunerado nos lares regidos por homens e mulheres. Como podemos observar na Figura 6, a seguir, quando se trata de serviços não remunerados, a carga de cuidados com os filhos menores e também com os afazeres domésticos recai, em grande parte, sobre as mulheres.

²⁴ A Companhia de Planejamento do DF (Codeplan) é um órgão criado pelo Governo do DF para fins de planejamento, pesquisas e estudos socioeconômicos, cuja produção técnica contribui para o planejamento integrado do Distrito Federal com as áreas que estão sob sua influência.

Figura 6. Distribuição do trabalho não remunerado no DF

Atividades de cuidado de crianças e adolescentes			
Rotinas de alimentação (dar a comida) e higiene pessoal, dar medicação, colocar para dormir ou monitorar		25%	15%
Auxílio em tarefas escolares ou participação em reuniões de creche ou escola		21%	13%
Transporte para escola, consultas, terapias e exames médicos		7%	5%
Leitura, participação em jogos e brincadeiras, atividades de lazer, cultura ou convívio social		24%	18%
Atividades em afazeres domésticos			
Preparação de alimentos		85%	54%
Limpeza e organização da casa (lavar louças, varrer, aspirar)		88%	65%
Cuidados com as roupas (lavar, passar e guardar)		81%	43%
Fazer compras, pagar contas, contratar serviços, orientar e pagar empregados		62%	50%
Reparos e manutenção da casa, veículos e utensílios		13%	20%
Cuidado de animais domésticos (cachorro, gato, aves)		36%	29%

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2021b, p. 7)

Os números relativos aos cuidados com a casa demonstram uma divisão bastante desigual. Historicamente, o homem sempre foi considerado o provedor do sustento familiar e à mulher cabia os cuidados com os filhos e os afazeres da casa, sem direito a qualquer remuneração e muitas vezes desprestigiadas por não contribuírem financeiramente com as despesas da família. Passados os anos, a mulher ganhou espaço no mercado de trabalho e com isso acumulou as funções. Essa divisão desigual do trabalho reflete, conseqüentemente, em suas trajetórias de vida, pois a mulher sobrecarregada acaba desempenhando funções, na maioria das vezes, de serviços e com baixa remuneração.

Além disso, com uma jornada extensa de trabalho, no lar e fora dele, o tempo acaba não sendo suficiente para buscar outras formas de capacitação. Essa desigualdade entre homens e mulheres não pode ser definida apenas como uma cultura machista. É preciso que haja reconhecimento da necessidade de uma divisão justa do trabalho, para que as mulheres possam alcançar a igualdade, não apenas no campo familiar, mas também nos campos trabalhista e educacional. A respeito disso, o relatório sobre pobreza e equidade elaborado pelo do Banco

Mundial em 2022²⁵ aponta que

Os resultados sociais e econômicos continuam sendo influenciados pela desigualdade de gênero. A ampliação do acesso das mulheres ao mercado de trabalho contribuiu para a redução da desigualdade [...]. Apesar disso, a participação das mulheres no mercado de trabalho ainda é bastante inferior à dos homens, e a participação das mulheres pobres é ainda pior. De modo geral, apenas 42 por cento das mulheres participam do mercado de trabalho. Essa situação deve-se, em parte, à remuneração menor que recebem apesar de terem qualificações até superiores à dos homens, o que limita os potenciais benefícios — tanto individuais como para a economia em geral — da elevada mobilidade educacional relativa alcançada pelas mulheres brasileiras (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 9).

Esse relatório apontou, ainda, que a probabilidade de as mulheres terem perdido seus empregos no período da pandemia foi duas vezes maior que a dos homens. Isso se deu em razão de estarem envolvidas em trabalhos no setor de serviços, impactados pelo fechamento de vários postos de trabalho e também devido ao aumento ao que comumente associamos como papéis sociais de gênero, como o trabalho doméstico não remunerado. O relatório nomeia a situação das mulheres como “fardo do acompanhamento da educação dos filhos”, nos períodos que as aulas estiveram remotas devido à Covid-19.

Apesar disso, mulheres como Dália, Açucena, Camélia e tantas outras continuam persistindo, resistindo. E mesmo diante de todas as dificuldades a resposta de Camélia para criar forças e retomar os estudantes mostra mais ainda a importância da educação na vida dessas mulheres “Conhecimento. Trabalho que exige, né, bastante”.

Esta seção se conecta ao objeto de estudo, o abandono escolar no período da pandemia, uma vez que demonstra que os atravessamentos narrados pelas mulheres contribuem para explicar os índices de abandono escolar e o modo como isso influencia nas representações dadas a elas. Essas mulheres, nas suas práticas sociais e familiares, são atores sociais, por isso retomaremos nas próximas seções as análises dessas práticas.

A seguir, veremos como os atores sociais são representados pela mídia, professores e estudantes.

4.2 Representação dos atores sociais: mídia, professores e estudantes

²⁵ Banco Mundial. 2022. Relatório de Pobreza e Equidade no Brasil. Mirando o futuro após duas crises. Sumário Executivo. Washington D.C.: Banco Mundial.

Nesta seção, trago alguns fundamentos da teoria da representação dos atores sociais, de acordo com a abordagem de van Leeuwen (1997), nas vozes dos “outros” e nas entrevistas feitas com os estudantes e professores da EJA. Nesse sentido, van Leeuwen (1997) propõe delinear um levantamento social e semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados nos textos, para depois observar o modo como essas representações se realizam linguisticamente.

Nos discursos apresentados pelos estudantes entrevistados, notamos a ausência, em alguns casos, do governo como ator social. Entretanto, há uma constância na representação dos familiares e também dos professores. A ausência do governo como um ator social importante na representação do evento configura como uma ausência de culpabilidade nos demais eventos que sucederam a pandemia. Dessa maneira, pode ser entendida inclusão ou exclusão como ausência de percepção acerca das ideologias que permeiam o ensino público. Assim, convém perguntar: a quem se responsabilizar pelo abandono escolar no período da pandemia? O que foi feito para que os estudantes tivessem acesso às aulas remotas? Por que eles não participaram dessas aulas? Pensar nas respostas para essas perguntas pode trazer algumas explicações para outros eventos anteriores e posteriores à pandemia do coronavírus, uma vez que as análises trarão as “visões de dentro” e as “visões de fora” do processo educacional nesse período.

Convém observar, também, se houve uma supressão do governo como ator social representado nos discursos ou se ele foi apenas colocado em segundo plano. No caso das notícias de jornais, por exemplo, essas exclusões podem ser intencionais e com intuito de trazer medo, preocupação ou também podem ser meramente um rito, por ser tratar de informação pormenorizada.

De acordo com van Leeuwen (1997), quando se escolhe apenas excluir esses atores é menos radical do que os suprimir, pois atores excluídos podem não ser citados, mas podem ser inferidos de alguma forma, tornando-se não tão visíveis, mas colocados em uma outra posição. Van Leeuwen (1997) afirma que é muito difícil recuperar atores suprimidos. Além disso, essa supressão não permite que os atores sociais envolvidos sejam de alguma forma contestados dentro das práticas sociais envolvidas. Ao analisar se os estudantes suprimem ou excluem o governo, foi observado que alguns deles não reconhecem a escola como uma representante do governo, enquanto outros conseguem fazer essa associação, como é o caso da estudante Melissa que responde “Ele incentivou os alunos a vir participar das aulas”, ao ser questionada se recebeu ajuda da escola ou do governo. Fica claro para a estudante que o fato de a escola a ter contatada

pode ser entendido como uma ação proposta pelo governo, o que, de fato, ocorreu.

Em virtude das considerações apresentadas, veremos a seguir as representações dos estudantes pelos “outros”, dos estudantes pelos professores, dos estudantes pelos estudantes, dos familiares pelos estudantes e dos professores pelos estudantes.

4.2.1 Representação dos estudantes pelos “outros”

Quando falamos de representação dos atores sociais a partir dos “outros”, a intenção é mostrar o olhar das pessoas acerca da representação dos estudantes, ou seja, como eles são representados linguisticamente e qual a relação dentro do contexto social desta pesquisa. No caso das “vozes de fora”, que são aquelas advindas das mídias jornalísticas que foram analisadas com o intuito de introduzir o contexto da pandemia, percebemos o uso recorrente das expressões *alunos, o pessoal, muita gente, o pessoal aí, muitos jovens, A EJA, esses estudantes, alunos, estudantes de escolas públicas, aluno da EJA, as pessoas, alunos afastados, estudantes faltosos, adolescentes, os filhos, jovens e adultos, alguns, outros*. Os estudantes dessa modalidade de ensino são reconhecidos como jovens ou adultos que, de fato, são. Entretanto, podemos ver que em alguns casos foram empregados adjetivos e locuções adjetivas para caracterizá-los: de escolas públicas, da EJA, afastados, faltosos. Representá-los como afastados e faltosos faz com que se tenha uma visão estigmatizada e generalizadora, pois nem todos os estudantes que frequentam a EJA têm essas especificidades. Nos exemplos, também temos a presença de pronomes indefinidos, demonstrativos, adjetivos e substantivos que caracterizam grupos de pessoas. Nesses casos, portanto, temos atores sociais representados a partir de uma personalização, isto é, identificados a partir de atributos que lhes são imputados, características humanas e também expressões generalizadoras.

4.2.2 Representação dos estudantes pelos professores

Neste estudo, os professores também são protagonistas, uma vez que vivenciaram juntamente com os estudantes as agruras que o ensino remoto impôs. Além disso, conhecendo a realidade desses estudantes mais do que qualquer outro servidor, podem representá-los como atores sociais a partir de suas experiências.

Analisando, portanto, os usos mais frequentes das representações dadas aos alunos

pelos professores, temos as expressões *muitos alunos*, *alunos*, *alguns alunos*, *esses alunos*, *todos os alunos*, *meus alunos*. Nesses casos, especificamente, há uma tendência para o uso da personalização por indeterminação, que pode ser realizada por pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios, adjetivos ou substantivos. Entretanto, usar as expressões *esses alunos*, *todos os alunos*, *alguns alunos*, é diferente de usar *meus alunos*, uma vez que os pronomes trazem sentidos diferentes. Ao dizer *todos*, por exemplo, o professor traz uma generalização, fazendo-nos entender que são todos os estudantes da EJA.

Ao fazer uso da expressão *meus alunos*, o professor sugere ao leitor que há uma relação de proximidade, uma vez que utiliza o pronome possessivo *meu*, ou seja, sugerindo conhecer muito bem os alunos por ter convivido com eles. Nesse caso, van Leeuwen (1997) define como uma identificação relacional, que pode ser entendida pelas relações de parentesco, pessoais ou de trabalho. Além dessas representações, também foram utilizadas expressões como *participantes* (das aulas remotas), *eles*, *os adolescentes do diurno*, *pessoas idosas*, *aluno cozinheiro*, *os adultos*. Há uma tendência em definir quem seriam esses estudantes da EJA: adolescentes, adultos e idosos, ou seja, os sujeitos que, pelo MEC, fazem parte da EJA. Esses exemplos podem ser classificados, portanto, como identificação por classificação, uma vez que pode ser definida a partir da idade, sexo, origem, raça, religião, entre outros. Dos exemplos citados, podemos definir *aluno cozinheiro* como categorização por funcionalização, pois se refere à profissão do estudante, o que van Leeuwen (1997) define como referência em termos de ocupação ou função.

4.2.3 Representação dos estudantes pelos estudantes

Como vimos no referencial teórico presente no capítulo 2, van Leeuwen (1997) apresenta uma rede de sistemas para categorizar os atores sociais. A relevância de se considerar os alunos como ator social se dá em razão de serem protagonistas do problema social a ser analisado. No caso dos estudantes colaboradores desta pesquisa, podemos perceber a inclusão por personalização como a mais representativa, pois, segundo o autor (1997), a personalização é realizada por pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios, adjetivos ou substantivos que incluem características humanas.

- (1) “[...]porque tudo era muito novo para eles (professores) como para nós alunos, principalmente para nós alunos da EJA [...]” (Íris)
- (2) “Aí eu falava um pouco com um, os alunos também ficavam entrando, né?” (Melissa)
- (3) “Ah, o medo de você ficar desempregada [...]” (Gardênia)
- (4) “Você estar na sala de aula é uma coisa super diferente do que você estar atrás de uma tela.” (Gardênia)
- (5) “A nossa mente ela não está tão fresca quanto a da criança e do adolescente.” (Gardênia)
- (6) “Então tudo isso contribuiu para que nós adultos não se empenhasse tanto para o estudo.” (Gardênia)
- (7) “Não só minha, mas de todos que aqui estamos.” (Gardênia)
- (8) “Depende da situação, porque tem uns que têm condições, né? [...] agora nem todo mundo consegue.” (Acácia)
- (9) “A pessoa só não aprende se ela não quiser, realmente, porque ela tem tudo na palma da mão dela, entendeu?” (Acácia)
- (10) “Inclusive da escola que a gente não pôde frequentar. Muita coisa a gente não pôde fazer.” (Gardênia)

Nos excertos (1) e (2), os estudantes utilizam as expressões *nós alunos*, *os alunos da EJA*, *os alunos* para se referirem a si mesmos e aos colegas de classe. No primeiro momento, temos um exemplo de categorização por funcionalização, ou seja, os atores sociais são representados em termos de atividade, ocupação ou função que desempenham, no caso, alunos. No entanto, observamos que ao fazer uso do pronome pessoal *nós* para se incluir no grupo de estudantes, o ator social é configurado como um caso de especificação, isto é, participantes que são sujeitos específicos e identificáveis. Nesse caso, há, portanto, uma aproximação com os demais colegas e a explícita inserção de estudantes na escola. Além disso, ao fazer uso da locução adjetiva *da EJA*, para explicar que não se trata de alunos comuns, mas estudantes inseridos numa modalidade específica de ensino, temos um caso de identificação por classificação, que se refere ao que os atores ou grupos de atores são, ou seja, como a sociedade os intitula a partir das características, da origem, da idade, sexo, raça, classe social, orientação

sexual, etc. Nos exemplos (3) e (4), os estudantes utilizam o pronome de tratamento *você* dirigido à professora e fazendo uma alusão a eles mesmos, mas ao mesmo tempo se distanciando da situação. Esse distanciamento pode ser entendido como uma forma de generalizar, ou seja, explicar que todos podem perder o emprego ou até mesmo sentirem dificuldades ao estudar por telas. Essa utilização do pronome de tratamento sugere, também, um contraste entre a inclusão e a exclusão desses estudantes, pois, ao sentirem dificuldades de estudar por telas e precisarem trabalhar, conseqüentemente, serão excluídos do processo educacional.

Nesse viés, temos outros exemplos de personalização como *nossa* (5), *minha* (7), *ela* (9). Entretanto, o exemplo (6), *nós adultos*, também é acompanhado do adjetivo, tratando-se, portanto, de identificação por classificação. Por fim, nos exemplos (7), (8), (9) e (10), ao fazerem uso das expressões *todos*, *todo mundo*, *a pessoa* e *a gente*, temos a indeterminação, que é definida por van Leeuwen (1997) como indivíduos ou grupos não especificados e se realiza por meio de pronomes indefinidos como *alguém*, *alguns*, *algumas pessoas*. Podemos concluir que o uso da classificação e da indeterminação sugere uma tentativa de afastar-se do problema, ou até mesmo da escola, pois, nos excertos, os estudantes apontam para as dificuldades que teriam que superar, caso continuassem a estudar. Nos exemplos (8) e (9), não há referência específica ao ator social e o estudante se distancia do que é dito em relação aos demais colegas. Entretanto, no exemplo (7), o verbo é flexionado na primeira pessoa do plural no presente do indicativo, ou seja, ao utilizar somente o pronome indefinido *todos* a representação do ator social é indefinida, mas acompanhada do verbo na primeira pessoa “*todos que aqui estamos*” é possível inferir que o estudante está inserido como ator social nessa construção, pois a primeira pessoa é definida por van Leeuwen (1997) como a principal marcação do processo de inclusão. No exemplo (10), mesmo sendo uma locução pronominal de uso coloquial, semanticamente é equivalente a nós. Por isso, pode ser compreendida como um processo de inclusão por individualização, pois os atores são referidos como indivíduos ou grupos.

4.2.4 Representação dos familiares pelos estudantes

Nas entrevistas foram encontradas as representações dadas aos familiares. Semelhante aos estudantes colaboradores da pesquisa, a relevância de representar os familiares como ator

social se dá em razão de também serem protagonistas do problema social apontado, uma vez que estiveram presentes no convívio social dos estudantes no período em que as aulas estiveram remotas.

Assim, para van Leeuwen (1996, p. 38), “as representações incluem ou excluem atores sociais, para servir seus interesses e propósitos em relação aos leitores a que se dirigem”. No caso das representações dadas aos familiares, notamos a predominância da personalização por determinação, devido ao uso constante de pronomes possessivos.

- (11) “Porque eu tinha que ensinar meus filhos.” (Açucena)
- (12) “Voltar para casa, chegar e ajudar eles.” (Açucena)
- (13) “Não consegui depois que tive a minha filha [...]” (Dália)
- (14), “Mas o problema é que meu filho estuda, né?” (Gardênia)
- (15) “Aí meu marido não tinha tempo para me ensinar.” (Íris)
- (16) “[...]que às vezes meus meninos é a mesma coisa que pergunto para eles” (Acácia)
- (17) “Engravidei, aí tive que cuidar da minha filha [...]” (Camélia)
- (18) “Meu pai estudou sim. Ele era policial. Só minha mãe mesmo.” (Érico)
- (19) “[...]não vou ter minha filha sempre comigo para estar me ajudando a resolver as minhas coisas.” (Dália)

Notamos uma tendência dos estudantes se referirem aos familiares utilizando os pronomes possessivos meu, minha, meus, minhas. Essas escolhas denotam proximidade e inclusão com os atores sociais, como nos exemplos (11), (12), (13), (14), (15), (16), (17), (18), (19). Por fazerem referência ao parentesco que compartilham, também podem ser classificados em identificação relacional. Ressaltamos que a personalização não se refere apenas à presença de pronomes possessivos, é comum também usarmos os pronomes pessoais, como nos exemplos “Voltar para casa, chegar e ajudar eles” (12) e “Ele era policial” (18). Além dessas maneiras de se referirem aos familiares, outras maneiras também foram encontradas, como veremos a seguir.

- (20) “Que eu tinha que ensinar as crianças.” (Açucena)
- (21) “E colocava para os meninos estudar [...]” (Açucena)
- (22) “Aqui todos (os irmãos) terminaram.” (Érico)
- (23) “Era um aparelho para todos.” (Gardênia)
- (24) “[...]perder alguém da sua família ou até mesmo você ficar doente.” (Gardênia)

Nos exemplos (20), (21), (22), (23) e (24) podem ser percebidos exemplos de personalização por indeterminação, pois o ator social não é especificado. Entretanto, no caso dos exemplos acima, não caberia a identificação, pois o ator social já está incluído, de alguma forma, no contexto social. Os estudantes usam termos genéricos como *as crianças*, *meninos*, *todos*, *alguém da família*. Nesses casos, especificamente, não é marcada tanta proximidade e nem alusão a quem seriam esses familiares, diferentemente dos exemplos anteriores.

- (25) “Mãe adoce, largava o estudo [...]” (Acácia)
- (26) “[...]a minha mais de doze está na sétima e o de nove está na quarta.” (Açucena)

Em relação ao excerto (25), também pode ser classificado como um exemplo de identificação relacional, que consiste nas relações de parentesco, pessoais e de trabalho; enquanto o excerto (26) como um caso de identificação por classificação, pois a colaboradora da pesquisa se refere aos filhos a partir de suas idades “a minha de doze”, “o de nove”.

A inserção dos familiares como ator social apontados por estudantes demonstra a que as relações sociais podem impactar na forma como somos representados. Podemos perceber, portanto, o grau de proximidade entre os estudantes e os seus familiares, uma vez que, quanto mais próximos, mais ajuda poderiam obter.

4.2.5 Representação dos professores pelos estudantes

Os professores também foram muito afetados pelo problema social. Nesse sentido, torna-se relevante caracterizá-los como atores sociais de liderança de um processo, pois

participaram ativamente da inserção do ensino remoto e ficaram com a incumbência de contatar os estudantes. Pensando a partir dessa perspectiva, a relação aluno-professor é voltada para uma relação respeitosa e quase sempre o ator social é classificado como uma categorização por funcionalização, que é definida por van Leeuwen (1997) como uma referência em termos de atividades, ocupações e funções, além de depender do que os atores ou grupos de atores fazem, como veremos a seguir.

(27) “Nem eu indo para casa do professor, imagine esse negócio de protocolo.” (Jasmim)

(28) “[...]eu falei para professora que dá vontade de desistir.” (Jasmim)

(29) “Faltou ...faltou mais, assim, profissionais, entendeu?” (Gardênia)

(30) “Temos excelentes professores profissionais que além seres humanos, eles entendem o nosso lado.” (Dália)

Em vista disso, nos exemplos (27), (28), (29) e (30), por se referirem aos atores sociais como professores, os estudantes demonstram respeito e também se distanciam deles. No caso do exemplo (30), podemos perceber que o estudante caracteriza o professor como profissional enquanto que no exemplo (29) ele apenas nomeia os profissionais que faltaram nesse período, podendo, assim, ser entendido como qualquer outro servidor e não necessariamente o professor. Seguimos com mais exemplos para melhor compreensão dessa relação professor-aluno.

(31) “Aí eu falava um pouco com um (professor), aí os alunos também ficavam entrando, né? (Melissa)

(32) “Muito mais importante o professor do que online [...]” (Íris)

(33) “Ela passava.” (Érico)

(34) “Irmã, agora tu chegou numa pergunta que às vezes é a mesma coisa[...]” (Acácia)

No excerto (31) o estudante faz uso do pronome indefinido *um* para se referir ao professor, trazendo, portanto, a ideia de indefinição, ou seja, poderia ser qualquer professor que

estivesse online naquele momento da aula. No exemplo (32), como em outros exemplos citados, refere-se ao professor a partir da função que exerce. O excerto (33), entretanto, pode ser classificado como personalização por indeterminação, por se tratar do uso da terceira pessoa, o que faz com que o ator social não seja especificado. O exemplo (34) é o único em que o professor é representado utilizando um termo que demonstra proximidade, uma vez que o colaborador usou o vocábulo *irmã*, que denota uma relação de parentesco, sendo classificado, portanto, como identificação relacional. Nesse exemplo, ao ser referir à professora como irmã, é possível perceber uma proximidade da estudante com os professores com quem ela teve contato.

Dado o exposto, podemos inferir que os estudantes colaboradores dessa pesquisa, ao se reconhecerem como atores sociais, demonstram um distanciamento, pois há pouco uso da primeira pessoa. Esse distanciamento pode ser compreendido como uma forma de não serem vistos como pessoas que possuem direitos, pois na maioria das vezes se colocam como estudantes, alunos da EJA, como se essas características os tornassem pessoas sem muitas perspectivas, portanto, não devem ser enfatizadas. A tendência se deu para o uso de pronomes indefinidos ou por termos generalizadores. Enquanto que, ao fazerem referência aos familiares nos seus discursos, os estudantes têm uma tendência a utilizarem os pronomes possessivos, denotando, assim, uma relação de posse e ao mesmo tempo proximidade. Na representação dos professores como atores sociais, a relação foi de respeito e ao mesmo tempo distanciamento, o que demonstra, ainda hoje, uma relação vertical, em que o professor detém o poder e é responsável pelas decisões no ambiente escolar. Ademais, em tempos difíceis como o da pandemia, não foi possível uma relação de proximidade entre estudantes e professores, em alguns casos, o que pode tê-los distanciados e inviabilizado, portanto, uma relação de parceria.

Após a representação dos estudantes da EJA, dos professores e dos familiares como atores sociais importantes para compreensão do fenômeno de pesquisa, o abandono escolar no período da pandemia, convém analisar as “vozes de fora”, mídias jornalísticas; e “vozes de dentro”, professores e estudantes, para buscar atingir os objetivos geral e específicos elencados na introdução.

4.3 As vozes de fora: o que os “outros” revelam?

No início deste trabalho, foi apresentado o relato como professora que fui entre o período de março de 2020 a dezembro de 2021 em que as aulas no Distrito Federal estiveram remotas. Foram memórias a partir das vivências como professora e coordenadora pedagógica nos períodos diurno e noturno de duas escolas públicas, na CRE-NB. Ao vivenciar de maneira intensa esse período, surgiu a curiosidade em entender a história por trás das trajetórias escolares abandonadas pelo Estado, pelas famílias, pela sociedade. Entender para que casos assim não voltem a acontecer ou, se voltarem, que seja possível saber como a escola, o Estado e a sociedade devem agir.

A necessidade de pesquisar por que esses jovens e adultos abandonaram suas trajetórias escolares ficou mais evidente ao observar a quantidade de matérias veiculadas em mídias jornalísticas²⁶ que tentavam mostrar para a sociedade um problema já existente há muitos anos, mas que se evidenciou nos meses seguintes, em razão da pandemia da Sars-Covid-19. São relatos preocupantes de diretores e professores em razão das escolas estarem sendo fechadas por não ter o número de alunos suficientes nas salas de aulas; como, também, de estudantes relatando as dificuldades vivenciadas nesse período. Por isso, esta seção tem o objetivo de demonstrar as vozes de fora da pesquisa, ou seja, o que é dito pelas mídias jornalísticas a partir de entrevistas com outros sujeitos que também vivenciaram a pandemia.

4.3.1 O abandono escolar a partir das notícias veiculadas no período da pandemia no DF

O intuito desta seção não é analisar pormenorizadamente essas mídias jornalísticas, mas introduzir o contexto da pandemia a partir das vozes “de fora”, ou seja, das vozes daqueles que não participaram das entrevistas semiestruturadas, mas que também vivenciaram o período da pandemia. A partir disso, fazer um comparativo sobre o que é publicado e o que é, de fato, vivenciado pelos colaboradores da pesquisa. Por isso, a apresentação do abandono a partir de análise de mídias jornalísticas permitirá comparar “vozes de fora da escola” com os discursos dos estudantes, dos professores das escolas pesquisadas e entender o contexto pandêmico o qual estiveram inseridos. Todavia, é necessário ressaltar que “quando passamos do diálogo falado para, por exemplo, os textos publicados, os problemas se tornam compostos porque nós perdemos o momento da negociação do sentido no diálogo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11).

²⁶ As cópias das mídias jornalísticas que foram utilizadas nesta seção estão anexadas no final da pesquisa.

Dessa forma, pode ocorrer de as reportagens publicadas nesse período não estabelecerem relação com o momento em que os dados da pesquisa serão analisados, pois o tempo e espaço são dinâmicos e em alguns momentos algumas coisas podem deixar de fazer sentido. Além disso, Fairclough (2003) menciona que é por meio do diálogo que evidenciamos como as coisas são intencionadas, interpretadas, recontextualizadas e abertas a outras interpretações. Por isso, a utilização desses diferentes *corpora* em práticas sociais diferentes, torna-se relevante para que surjam diferentes maneiras de interpretar o mesmo problema social, pois para o autor (2003) a produção de significados das coisas não está necessariamente naquilo que está escrito de maneira explícita no texto, mas também nas suposições que são construídas, ou seja, naquilo que está implícito.

Inicialmente, foram analisadas as vozes presentes em reportagens veiculadas no DF nos anos 2021 e 2022. Em alguns dos relatos²⁷ encontrados nessas reportagens são expressas as dificuldades em manter um estudo com aulas remotas e também as denúncias das mazelas sociais que afetaram e ainda afetam milhares de famílias, não só no DF, mas em todo o Brasil. Em umas das reportagens veiculadas em um jornal local²⁸, há o relato da conselheira tutelar entrevistada: “Desde que começou a pandemia, começamos a receber uma demanda maior das escolas, de evasão, de não cumprimento das tarefas escolares”. A conselheira relata, ainda, que essas famílias estão em vulnerabilidade social “São famílias que estão em vulnerabilidade social, que não têm internet em casa, muitas perderam o emprego”. De acordo com a reportagem, as escolas vinham se comunicando com as esferas públicas responsáveis pela resolução do problema. Porém, o problema era mais complexo do que as escolas imaginavam, pois nem sempre era possível encontrar os estudantes, apesar da busca ativa.

Outro fato percebido no trecho da reportagem é que o problema do abandono já existia, entretanto, a demanda cresceu nesse período. Cresceu também o número de famílias em vulnerabilidade social, que perderam seus empregos e, conseqüentemente, as que não possuem internet. Em outro relato a conselheira menciona que “um grande fator [para o abandono] foi o desemprego. A internet seria o menor dos problemas, as pessoas queriam arroz e feijão para

²⁷ Foram retirados trechos das reportagens em que os entrevistados dão suas opiniões sobre as causas do abandono escolar no período da pandemia. Dentre essas opiniões, estão as vozes da conselheira tutelar entrevistada, da diretora de uma escola que oferta a EJA e também de representantes da SEEDF.

²⁸ Reportagem do G1 acessada em 03/02/2021. Evasão escolar na pandemia: diretores e conselheiros tutelares contam histórias que estão fora das estatísticas do DF | Distrito Federal | G1 (globo.com)

colocar dentro de casa e poder alimentar os filhos”. Fica claro nesse trecho da reportagem que a preocupação das famílias era fazer com que seus filhos tivessem alimentos na mesa. Logo, a escola seria um projeto secundário que em outro momento poderia ser retomado, pois a fome não espera. Ela chega e precisa ser sanada. A conselheira também aponta outro fato relevante: os casos de invisibilidade.

Na maioria, os **endereços estão defasados**. Se não tiver casa própria, as famílias mudam muito [de residência]. O endereço que a escola tem, que nos é fornecido, a gente vai procurar, e a família não mora mais lá. **Nós não temos um banco de dados para saber onde essa família está, explica.** (Grifo nosso).

A informação apontada vai ao encontro do relato de professores que, ao fazerem a busca ativa, notaram que muitos estudantes se tornaram invisíveis, pois ninguém, nem mesmo o Estado, sabia onde estavam, tornando-se, então, parte da estatística de estudantes que abandonaram suas trajetórias escolares em tempo de pandemia da Covid-19.

Em outro trecho da reportagem, a diretora de uma escola que oferta a EJA menciona que há baixa procura por matrículas no período noturno, mesmo as aulas já tendo sido retomadas no modelo híbrido. Ela relata que “há turmas com quatro, três alunos frequentando. Nossa sala pode colocar no máximo 15 estudantes [considerando o distanciamento]”. A diretora também aponta que no momento ainda seria precoce avaliar o motivo do abandono na EJA, mas que segue tentando atrair os jovens e adultos para as salas de aula. Ao longo da reportagem, outros diretores vão sendo entrevistados e fazem suposições dos motivos da baixa procura pelo ensino na EJA. Um dos diretores entrevistados supõe que “alguns não vieram por medo, estão em casa devido à pandemia e outros falaram que, simplesmente, não virão”. Nessa mesma reportagem, a SEEDF ressalta que há um número alto de abandono escolar, sobretudo na EJA, confirmando que se trata de um problema antigo, pois em 2019, ano do último levantamento, os números já apontavam para 32,8%. Embora aumento tenha sido evidenciado pela SEEDF, na reportagem não houve menção do que estaria sendo feito para amenizar o problema. Assim como essa reportagem, outras foram surgindo e apontado o problema do abandono nas escolas públicas do DF.

Em 2022, o Jornal G1 publicou outra reportagem²⁹ com um alerta da SEEDF sobre o

²⁹ Reportagem retirada do site <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/bom-dia-df/video/secretaria-de-educacao-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-de-alunos-do-eja-10332475.ghtml>

aumento do abandono e da evasão³⁰, mesmo já tendo passado o período de aulas remotas. Nessa reportagem, é relatado o quantitativo de quase 50% de vagas ociosas em uma escola de Taguatinga que oferta somente a EJA nos três turnos. Segundo os números apontados na reportagem, a escola tem capacidade para dois mil alunos e no momento relatado só estavam matriculados 850. A repórter afirma que isso acontece porque “muita gente trabalha nesses horários e precisou procurar um segundo emprego, enfim... aí acaba priorizando o emprego que vai te dar um salário, né, em detrimento da educação”³¹. Apesar de a repórter não ser uma especialista em educação, ou desconhecer a realidade desta modalidade, ela fala a partir do que ouviu dizer. Isso pode ser evidenciado quando ela diz que “a gente buscou saber da secretaria de educação, de especialistas em educação por que acontece [...] e o que eles disseram é que isso acaba sendo tradicional nessa modalidade de ensino, porque muita gente trabalha, né, e prioriza isso”. Compreendemos que ela faz uso da intertextualidade por meio do discurso indireto “eles disseram” para justificar as suas conclusões sobre o assunto.

A diretora da escola onde aconteceu a reportagem reconhece a importância da educação na vida desses jovens e adultos e finaliza dizendo que “voltar a estudar significa resgatar a história de vida, significa mudar a sua história”, com intuito de sensibilizar os estudantes que abandonaram as aulas a retornarem aos bancos escolares. Acerca das escolhas lexicais, a diretora faz uso de verbos que impactam: *resgatar*, *mudar*. Isso se deve, justamente, por ser uma reportagem que seria transmitida em um jornal de grande alcance.

Esse encadeamento de discursos se concretiza nas vozes da representante da SEEDF e do especialista em educação inseridos na reportagem. Assim, segundo a representante da SEEDF, a pandemia foi um grande desafio para todos os estudantes da educação básica, mas os estudantes dessa modalidade “precisaram, então, deixar mais uma vez a escola, para que pudessem garantir o seu sustento”. A ênfase em *mais uma vez* demonstra a preocupação com a descontinuidade nos estudos em que esses estudantes são acometidos. Quando ela enfatiza que foi um desafio para todos, podemos supor que tal evidência representa a crença geral sobre o assunto. A representante da SEEDF reafirma, ainda, que “para que pudessem garantir o seu

³⁰ Ao longo das pesquisas para compor o *corpus*, percebi uma confusão acerca dos termos evasão e abandono, pois nas reportagens não há clareza sobre os dois conceitos, por isso, em alguns momentos, o termo evasão também precisará ser mencionado.

³¹ Essa reportagem e também as entrevistas com os colaboradores da pesquisa foram transcritas por meio do aplicativo *Transkriptor*. A fim de manter uma mínima adequação, mas sem que houvesse modificação do contexto, algumas palavras foram ligeiramente adaptadas para a norma culta.

sustento, muitos deles (estudantes) entraram no mercado informal para complementar a sua renda e isso dificultou essa continuidade e essa permanência na EJA”. Apesar de não apontar dados estatísticos que comprovassem a sua fala, é evidente que esse foi um dos problemas para o abandono nesse período, pois, pelos dados gerados, até então, foi possível perceber essa mesma constatação a partir das vozes representadas pelos “outros”, diretores de escolas, conselheiros tutelares, representantes da SEEDF, e pelos estudantes e professores

De acordo com a representante da SEEDF, “o nosso principal objetivo durante toda a pandemia [...] foi a continuidade e manutenção desse vínculo. Que esse estudante entendesse que por mais que tivesse uma situação pandêmica a gente tinha condições de estar atendendo”.

Em contraste com o discurso da representante da SEEDF, na reportagem publicada em dezembro de 2022³², o Tribunal de Contas do DF (TCDF) aponta dados que reforçam a falta de acesso dos estudantes aos meios tecnológicos e também uma divergência no número de abandonos nesse período. No período crítico da pandemia, o percentual de abandono informado foi de 5,7%, três vezes menor do que foi constatado posteriormente, pois “O percentual de 16,29% de alunos com abandono escolar em 2020 é demasiadamente alto”, conforme destaca o TCDF. Além disso, ao perguntar se os estudantes tiveram acesso a meios que possibilitassem as atividades remotas, constatou-se que de 6.803 entrevistados apenas 55 receberam equipamentos, ou seja, menos de 1%. A pesquisa foi replicada para 1.200 professores e apenas 20 tiveram esse tipo de apoio tecnológico. Esses dados apresentados pelo TCDF corroboram para confirmar o que foi relatado pelos estudantes e professores colaboradores da pesquisa.

Ressaltamos que os gestores das escolas fizeram aquilo que estava ao alcance para que os estudantes mantivessem o vínculo com a instituição de ensino, entretanto, algumas ações não cabiam a eles, como é o caso da distribuição de suporte tecnológico.

Por fim, o especialista em educação entrevistado nessa mesma reportagem, em 2022, pelo G1, afirma que “independentemente da pandemia, a evasão (abandono) de estudantes nessa modalidade EJA sempre foi um problema”. Entretanto, ele reconhece que existem muitas pesquisas pelo Brasil que comprovam que a pandemia contribuiu para dificultar o acesso desses estudantes ao ensino e finaliza “Tudo o que foi difícil para os estudantes das escolas públicas, torna-se ainda mais difícil para os alunos da EJA, dada as suas condições estruturais que são

³²<https://www.metropoles.com/distrito-federal/ensino-publico-do-df-teve-evasao-de-16-no-periodo-critico-da-pandemia>

naturalmente mais complicadas”. Tal argumento reforça as dificuldades que os estudantes da EJA enfrentam naturalmente, mas que foram potencializadas em razão do que tiveram que enfrentar nos anos em que as aulas estiveram remotas.

Para finalizar, temos o relato de uma estudante entrevistada, também em 2022 pelo G1, sobre o que a motivou a voltar a estudar e com o intuito de conscientizar os estudantes que estavam fora da escola:

O que me motivou a voltar a estudar foi para ajudar o meu filho, porque eu não sabia ensiná-lo. Eu fui tão acolhida nessa escola, como se fosse uma mãe abraçando o seu filho voltando de uma viagem. Uma coisa me transformou muito depois de 30 anos ter voltado. Foi uma transformação tão linda para mim, tão renovante eu poder levantar todos os dias de manhã e falar assim: nossa, eu vou para a escola. Isso é tão lindo. Gente, vamos voltar a estudar!

O relato da estudante permite concluir que a EJA representa mais que uma modalidade de ensino. Representa o sonho e a transformação de vida de milhares de estudantes não só do DF, mas de todo o Brasil.

Podemos afirmar que esta seção se alinha ao objetivo deste estudo, pois as mídias jornalísticas, de forma recorrente e a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, apresentam dados que confirmam que as inscrições da EJA reduziram significativamente em razão da pandemia. Demonstrem, ainda, que os estudantes dessa modalidade de ensino precisaram trabalhar e por isso deixaram de estudar no período pesquisado.

Considerando, portanto, que os relatos apresentados nesta seção abordaram as diferentes visões de atores sociais em contexto de mídia acerca do abandono na EJA no período da pandemia, convém verificar se as vozes dos professores, consideradas “as vozes de dentro”, na próxima seção, irão responder aos objetivos propostos na introdução desta pesquisa.

4.4 As vozes dos professores: como agem, representam e se identificam

Nesta seção, serão reveladas as considerações dos professores acerca das aulas que ocorreram de forma remota, a formação profissional que experienciaram e os impactos da pandemia no contexto educacional, com o objetivo de refletir sobre constituições identitárias dos estudantes e professores na problematização do abandono escolar.

Nessa perspectiva, devemos pensar na representação dos professores como mediadores

importantes no processo educacional. Todavia, compreendemos que a educação no Brasil vem sendo, desde os primórdios, consolidada sobre perspectivas que demonstram que de um lado temos professores moldados para ensinar o conteúdo que lhes compete e, de outro, educandos aptos a assimilar os conteúdos repassados. Entretanto, Freire (2021) apregoa que ensinar exige bom senso. Esse bom senso é necessário para entender que o professor deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando. Por isso, o autor (2021) afirma que o trabalho do professor deve ser compartilhado com o educando e não se voltar a si mesmo, pois a educação é a mudança e a capacidade de aprender deve vir “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. Nesse sentido, a educação não pode ser vista de forma banalizada, pois é a partir dela que as realidades vão sendo recriadas (FREIRE, 2021b, p. 67). Nessa perspectiva, devemos responder às ofensas à educação de maneira coerente, pois isso é uma luta “política, consciente, crítica e organizada”, conforme Freire (2021b) nos apresenta. Mas o que seria uma ofensa à educação? De que maneira os professores podem contribuir para essa mudança na educação? Ofender a educação é deixar de prover, ou prover de forma precária, meios que possibilitem aos estudantes essas mudanças e cabe aos professores, juntamente com os educandos, buscarem na educação a força motriz necessária para promover a transformação. Todavia, Freire (2021b, p. 77) reconhece que não devemos impor uma rebelião, mas “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta”. Nessa perspectiva de promover mudança social, postulamos que a voz dos professores deve se fazer presente neste estudo.

Em vista disso, Fairclough (2003) refere-se ao discurso como elementos da prática social que se figura em gêneros (modos de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser) e postula, como vimos anteriormente, que os principais tipos de significação textual são: ação, representação e identificação. Nesse sentido, ao observarmos os discursos dos professores, podemos perceber como essas significações textuais se apresentam, pois as vozes dos docentes, a partir das suas vivências no período da pandemia, consistem numa parte indispensável neste estudo, pois requerem uma aproximação e, conseqüentemente, permitem adentrar nas práticas sociais que envolveram esse período na vida dos estudantes, bem como dos professores.

Sendo assim, começo a análises a partir da voz da professora Hortênsia quando diz que “O mundo mudou, né? Os alunos vão ter que mudar também”. A mudança sugerida pela

professora Hortênsia se refere à maneira de ver o processo de ensino e aprendizagem. Para ela, é importante que os estudantes entendam a necessidade de cada vez mais se apropriarem de aprendizagens que envolvam a utilização dos recursos tecnológicos. Isso porque a maioria do abandono estudantil que ocorreu na pandemia foi pela inabilidade em acessar os meios tecnológicos, que permitiram que os estudantes participassem das aulas nesse período em que estiveram aulas remotas. Esse mesmo entendimento também é apontado pela professora Caliandra:

Primeiro eu acho que eles têm que ser preparados, né, com relação a tecnologia para que eles entendam como que é acesso uma aula, como que eles fazem uma pesquisa. **Não é só dentro da sala de aula que a gente tem que fazer esse trabalho. A gente tem que ensiná-los a mexer com o celular, a mexer com o computador**, uma vez que eles são idosos, que já são pessoas mais velhas, têm mais dificuldades. Então **acho que eles têm que ter que ter acesso aos meios, né?** Aos instrumentos tecnológicos como celular, o computador e aprender onde que eles vão para mexer. Tem gente que sabe mexer com YouTube, mas tem gente que não sabe. Tem gente que sabe acessar a plataforma, mas não sabe entrar no link e aprender a mexer no link. **Então eu acho que é importante a escola também preparar esses alunos para isso.** (Grifo nosso)

Segundo a professora Caliandra, esse ensino deve ir além do que é praticado em sala de aula. Por isso, ela faz uso da expressão *fazer esse barulho* no sentido de que os professores devem iniciar e chamar atenção do governo, da sociedade e de quem mais puder ajudar esses estudantes. Ensiná-los a usar as ferramentas tecnológicas permitirá que sejam inseridos na sociedade, pois, conforme o discurso inicial da professora Hortênsia, as pessoas precisam acompanhar as mudanças. Coincidentemente, no dia que estive na escola para entrevistar a professora Caliandra, ela estava no laboratório de informática com os estudantes do primeiro segmento. Eles estavam atentos aos ensinamentos da professora e eram, em sua maioria, alunos acima de quarenta anos, muitos deles abandonaram as aulas na pandemia e naquele dia estavam tendo aulas no laboratório de informática que a escola montou.

Pesquisadora: No caso, você dando aula de informática é justamente já pensando essa formação tecnológica para esses alunos?

Professora Caliandra: É. O que eu acho que eles precisam não só aprender a ler, a escrever, mas algumas outras coisas para vida deles. Que eles vão ficar somente na leitura. O meio tecnológico está aí e está para todos. **Então, ensiná-los a acessar um programa para eles já fazerem o próprio cartaz deles. Fazer um template de propaganda de algo que eles fazem.** Por exemplo, eu tenho um aluno que faz, que é cozinheiro. **Ensiná-lo a mexer no Canva para ele talvez seja fundamental para ele fazer a propaganda do trabalho dele.**

Pesquisadora: Com certeza.

Professora Caliandra: Eu tenho uma outra que faz bolos. **Ensiná-la a mexer naquele instrumento que é gratuito e que tem já tem modelos de tudo quanto é coisa para eles de cartaz, de post para eles fazerem a propaganda do trabalho**

deles para divulgar. Eu quero, se eu conseguir, eu quero ensiná-los até mexer no INSTAGRAM para eles conseguirem divulgar o trabalho deles, conseguirem postar, fazer postagem.

Pesquisadora: Aprendizagem para vida.

Professora Caliandra: **Aprendizagem para vida, porque eu acho que a EJA tem que ser, eu penso que a aprendizagem vai ser para vida. Né?**

Pesquisadora: E Paulo Freire ele tinha essa visão, né? Que o aluno tinha que aprender para a vida.

Professora Caliandra: Sim. Então eu acho superinteressante o que ele colocou quando ele fala que a gente tem que aprender para vida. E não só para cá. **É muito fácil aprender a ler, escrever, e interpretar, mas se eu não aprender a forma prática de colocar esse conhecimento, não adianta nada.** (Professora Caliandra, grifo nosso)

Ao observar a aula da professora Caliandra, pude perceber a sua preocupação em ensinar aos estudantes como utilizar o computador e os aplicativos que ali estavam em seu benefício. Um problema encontrado na maioria das escolas públicas do DF é a ausência de conexão com a rede de internet, o que faz com que o ensino da ferramenta tecnológica não seja tão eficiente. No caso apontado pela professora, ao dizer que deseja que os seus estudantes possam criar *templates* que auxiliem na divulgação de trabalhos, é imprescindível que tenham acesso à rede de internet. Na escola, pelo que percebi, os estudantes passaram a ter acesso ao laboratório com internet após a pandemia, o que revela uma tentativa da escola em fazer com que a tecnologia adentre, definitivamente, nos espaços escolares. Nessa perspectiva, Magalhães, Martins e Resende (2017), apontam que ao examinar um contexto discursivo, dando enfoque aos textos que por si só podem ser constituídos por processos, mas que também podem ser considerados produtos deste, podemos nos deparar com textos que carregam padrões linguísticos semelhantes, apesar de o *corpus* ser limitado. Essas sequências de eventos apontados pela professora com o intuito de ajudar os estudantes podem ser observadas no Quadro 11.

Quadro 11. Representação dos eventos sociais presentes nas práticas sociais da professora

EVENTOS SOCIAIS APONTADOS PELA PROFESSORA CALIANDRA	
AÇÕES	CONSEQUÊNCIAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS
“Então, ensiná-los a acessar um programa [...]”	“[...]para eles já fazerem o próprio cartaz deles.”
“Ensiná-lo a mexer no Canva para ele talvez seja fundamental [...]”	“[...]para ele fazer a propaganda do trabalho dele.”
“Eu quero, se eu conseguir, eu quero ensiná-los até mexer no INSTAGRAM [...]”	“[...]para eles conseguirem divulgar o trabalho deles, conseguirem postar, fazer postagem.”
“Ensiná-la a mexer naquele instrumento que é gratuito e que tem já tem modelos de tudo quanto é coisa para eles de cartaz [...]”	“[...] para eles fazerem a propaganda do trabalho deles para divulgar.”

Fonte: Produção própria

As marcas linguísticas apresentadas pela professora Caliandra, consciente da sua função social como educadora, apontam uma regularidade presente nas vozes dos outros professores: seleção lexical, representação dos atores sociais e também a representação dos eventos. O Quadro 12 apresenta a sequência de eventos discursivos e as consequências nessas práticas sociais. No caso específico da professora Caliandra, podemos perceber a recorrente utilização do verbo *ensinar*, para especificar as ações que pretende executar com os estudantes “[...]ensiná-los a acessar um programa [...]”, “Ensiná-lo a mexer no Canva [...]”, “Ensiná-la a mexer naquele instrumento que é gratuito [...]”. Além disso, a docente faz a representação dos atores sociais a partir das funções que desempenham: cozinheiro, boleira. Como vimos, tal classificação é definida por van Leeuwen (1996) como categorização por funcionalização, definida pelas ocupações desses estudantes. A utilização desses padrões linguísticos pela docente demonstra a preocupação em fazer com que as aprendizagens adquiridas em sala de aula façam sentido além dos muros da escola. Assim, podemos inferir que os contextos discursivos devem ser explorados a partir dos vínculos entre prática social e prática discursiva, alinhando os pontos que são significantes no processo discursivo (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Isto é, explorar as realidades sociais com o intuito de desvendar as contradições, aquilo que se encontra implícito, os conceitos ideológicos presentes no texto e propiciar uma análise crítica que fortaleça os discursos dos professores e estudantes, promovendo, assim, as mudanças necessárias.

Em relação à formação de professores, no DF, os servidores da educação têm disponível um programa de formação continuada promovido pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação (EAPE). A EAPE é considerada um dos pilares SEEDF para todas as ações que visam formar os profissionais da área há mais de três décadas, sendo referência para muitos estados. No período da pandemia, a Escola possibilitou aos professores uma formação introdutória das ferramentas do Google Sala de Aula, para que todos pudessem iniciar o ensino remoto no DF em julho de 2020. Entretanto, o cenário de incertezas no âmbito educacional nesse período foi um dos fatores que dificultou inicialmente a formação de professores. Os professores entrevistados tiveram os seguintes posicionamentos aos serem questionados se tiveram formação e se ela foi suficiente:

(35) Não. Acho que foi muito breve, né? Acho que a pandemia pegou todo mundo de surpresa e acredito que a secretaria não fez um plano de ação de forma rápida, né? Tanto é que inicialmente a gente ficou bastante tempo em casa porque também era tudo muito novo, né? Mas eu acredito que os cursos foram muito, e, assim, eu tive que procurar formação complementar. Eu não fiquei só com a formação que a gente teve da própria instituição. (Professora Hortênsia)

(36) Não. Porque é um curso muito rápido. Nós, a maioria dos professores da minha geração, não estávamos prontos para pegar uma pandemia e mexer com tecnologia. Não era só o aluno, professor também. Então eu tive que me qualificar em pouco tempo e comprar equipamentos para trabalhar, então eu tive muita dificuldade, muita dificuldade. (Professora Margarida)

(37) Porque, também, os professores não estavam preparados para trabalhar pelas ferramentas, utilizando as tecnologias, porque eles não tiveram capacitação e eles não sabiam. O que nós recebemos da EAPE um curso para ensinar a trabalhar com o Moodle, mas na realidade a gente não trabalhou com o Moodle, e o Moodle é muito difícil ser trabalhado com ele. Eu já estudei pelo Moodle e acho muito, muito difícil, e nós trabalhamos com o Meet e muita gente não sabia acessar o Meet, inclusive eu tive colegas de outras escolas que não conseguiam dar aulas, não conseguiam acessar, foi motivo de estresse, de depressão, de afastamentos de alguns professores. (Professora Caliandra)

(38) Sim. Foi, no meu caso, foi que além dos cursos que você trabalha facilitaram bastante. Alguns não, mas a maioria foi útil sim. (Professor Alisson)

Nos excertos anteriores, os quatro professores entrevistados falaram a respeito da formação para dar aulas remotas. As professoras Hortênsia e Margarida consideraram que o curso foi rápido e que, por isso, tiveram que buscar outro tipo de formação. A professora Margarida fazendo uso da interdiscursividade, ressalta que as professoras da sua geração não estavam prontas para mexer com as ferramentas tecnológicas. Inclusive compara a situação dos professores à situação dos estudantes, pois, segundo ela, ambos tiveram dificuldades semelhantes. Ao fazer uso da expressão “a maioria dos professores da minha geração”, ela

evidencia que a maioria dos professores que adentraram na educação há 24 anos, como é o seu caso, não estavam preparados para o ensino remoto, uma vez que a efervescência das ferramentas tecnológicas só surgiu mais recentemente. A professora Hortênsia enfatiza o tempo que a SEEDF teve para apresentar um curso e que não o fez de forma rápida. A professora Caliandra, excerto (37), afirma que o curso não estava adequado, pois abordava uma plataforma diferente do que eles usaram. Além disso, ao abordar os incômodos que a formação impôs, a professora Caliandra menciona a condição dos colegas professores que adoeceram por não conseguirem acessar as ferramentas necessárias: “[...]inclusive eu tive colegas de outras escolas que não conseguiam dar aulas, não conseguiam acessar, foi motivo de estresse, de depressão, de afastamentos de alguns professores”. Diferente dos demais professores, o professor Alisson, excerto (38), menciona que os cursos facilitaram bastante e que a maioria foi útil para sua formação. A professora Azaleia, entretanto, no trecho seguinte, não responde de maneira clara se participou ou não da formação:

(39) Acho que o momento foi muito impactante para todo mundo, bem assustador e a gente se deparou assim. Poxa vida como que o nosso sistema educacional é defasado, dá tão pouca importância às ferramentas tecnológicas, né? As redes sociais então a gente se sentiu, assim, muito desvalorizado como profissional da educação em relação até o ensino da escola particular. Que a escola particular ela tem o quê? Estrutura, ela tem um laboratório de informática, ela tem um profissional para trabalhar com as crianças, né, as aulas de informática, os professores são mais atendidos em termos até materiais, né? A gente sabe que a estrutura da escola particular é uma outra vida em questão de data show, e em questão de computadores disponíveis né? Então quando você se depara numa pandemia dessa e que você vê que aquilo ali é uma coisa assim pronta para ser enfiada goela abaixo, desculpa o termo né? Mas você fica assim reflexiva, porque poxa agora a gente vai ter que ter que se ajustar, porque no momento exige que você esteja preparada para aquilo e você se dá conta que a escola pública não dá a menor importância para uma coisa tão importante, né? Então, é fundamental. E a partir dali eu acredito que muita gente se deu conta como o trabalho informatizado é essencial na vida como sociedade, né? (Professora Azaleia)

A professora Azaleia, excerto (39), reconhece os impactos do período na vida de todos e traz uma reflexão sobre as diferenças entre o ensino público e o ensino privado. Podemos

inferir, a partir da sua argumentação, que há relações de poder em evidência no trecho “a gente se sentiu, assim, muito desvalorizado como profissional da educação em relação até o ensino da escola particular”. Como Van Dijk (2015, p. 85) aponta, “o poder pressupõe conhecimento, crenças ideologias afim de sustentar-se e reproduzir-se”. Nesse caso, há relação de poder quando os professores se sentem incapazes de promover uma educação de qualidade em razão da falta de recursos disponíveis. A professora complementa: “mas você fica assim reflexiva, porque poxa agora a gente vai ter que se ajustar, porque o momento exige que você esteja preparada para aquilo e você se dá conta que a escola pública não dá a menor importância para uma coisa tão importante, né?”. Ademais, lamenta a falta de investimentos ao longo dos anos para a formação tecnológica de estudantes e professores e os impactos na educação numa situação pandêmica como a que ocorreu. Nesse viés, podemos inferir que para a professora não há equidade quando comparamos o ensino público com o privado, por isso o discurso de indignação apresentado por ela.

Em vista das representações que os professores deram às suas formações, é possível inferir que eles buscaram se qualificar além do que foi proposto pela SEEDF. Todos tiveram, de alguma forma, limitações acerca da sua capacidade de manusear equipamentos eletrônicos, mas buscaram se aperfeiçoar, mesmo não tendo os recursos necessários. Assim, percebemos que cada professor está inserido numa prática social distinta e que pode ser compreendida sob diferentes perspectivas, conforme aponta Van Dijk (2015, p. 32), “para cada prática discursiva precisamos examinar cuidadosamente os contextos, normas e valores específicos que definem a prática adequada”, ou seja, algo que não foi adequado para alguns, poder ter sido adequado para outros.

Para compreendermos, portanto, como os discursos se apresentam nas práticas sociais, convém perceber as ações, representações e identificações dadas pelos professores a partir das suas vivências. A partir das ideias de Fairclough (2003), as representações podem estar relacionadas aos conhecimentos adquiridos a partir das formações que foram oferecidas aos profissionais da educação. Ações, no entanto, podem ser compreendidas como as manifestações dos professores sobre como agir diante desses cenários, ou seja, buscando formas de conceber uma aprendizagem significativa a partir de outras formações que buscaram fazer, permitindo, assim, que tivessem domínio do conhecimento. Por fim, suas identificações partem dos conhecimentos adquiridos, valores e crenças que os sujeitam. Logo, não se pode pensar numa educação significativa diante de uma crença hegemônica de que a oportunidade esteve ao

alcance de todos de estudantes e professores.

Pensando nas representações presentes no discurso das professoras e sabendo que as escolhas lexicais tendem a trazer significações, na próxima subseção analisaremos as expressões metafóricas usadas pelos estudantes e professores colaboradores da pesquisa e os sentidos que elas trazem aos discursos quando são questionados sobre o ensino na pandemia.

4.4.1 Metáforas discursivas presentes nas vozes dos estudantes e professores

Ao usarmos a linguagem cotidianamente, empregamos expressões que ganham sentidos diferentes dos habituais e são conhecidas como metáforas, expressões metafóricas, entre outros. Tais expressões nem sempre recebem atenção por parte dos pesquisadores da língua por serem vistas como situações extraordinárias no momento da fala. Lakoff e Johnson (2002), por sua vez, asseguram que as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana e não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação, portanto, podem ser compreendidas como as representações que são dadas pelos sujeitos às suas ações e aos seus sentimentos.

Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas não surgem ao acaso, partem do sistema que permite que possamos pensar e agir, por isso é metafórico por natureza. A estudante Açucena, por exemplo, na tentativa de explicar como a pandemia da Covid-19 impactou na sua vida, relata que “Bagunçou a minha vida completamente”. Para Gardênia, “A vida parou”. Nos exemplos apresentados temos as representações de fatos a partir de eventos que transcorreram no período da pandemia e que foram significativos na vida dessas estudantes. A colaboradora Açucena usa o verbo *bagunçar* para se referir aos transtornos pessoais, financeiros e culturais que vivenciou. Para Gardênia, usar o verbo *parar* no sentido metafórico e representativo do período que vivíamos é uma alusão ao fato de que, mesmo estando vivos, a vida não estava como antes do evento. A privação de ações rotineiras não dava sentido à vida.

(40) “Aí a gente saiu pelo mundo[...]” (Florêncio)

(41) “Eu quero esquecer que esse ... que esse ano de 2020 (risos) passou pela minha vida.” (Gardênia)

(42) “A nossa mente ela não está tão fresca quanto a da criança, do adolescente.” (Gardênia)

(43) “Ah, o medo de você ficar desempregada, ou medo de você é ... amanhã perder alguém da família [...]” (Gardênia)

- (44) “Agora mesmo eu estou apanhando. Tenho muita dificuldade nas, nas matérias.” (Melissa)
- (45) A pessoa só não aprende se ela não quiser realmente, porque ela tem tudo na palma da mão dela, entendeu?” (Acácia)
- (46) “Eu tenho um monte de problemas por causa da Covid.” (Jasmim)
- (47) “Por causa que eu peguei a Covid, né?” (Jasmim)
- (48) “Acho que mais da minha parte mesmo que não corri atrás para pegar material.” (Jasmim)
- (49) “[...]eu falei para professora que dá vontade de desistir porque tem coisas que não aprendo e não consigo botar na cabeça [...]” (Jasmim)

Para Lakoff e Johnson (2002, p. 71), “os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura”, ou seja, para os autores (2002), as expressões metafóricas são carregadas de valores que representam momentos vivenciados culturalmente e cotidianamente, por isso precisam ter coerência. Além disso, somente os valores culturais que estão arraigados em nossa cultura podem ser compatíveis com o nosso sistema metafórico (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 72). Em vista disso, podemos depreender que expressões metafóricas presente nos excertos (41), (42), (43), (44), (46), (47), (48) e (49) são reconhecidas por esses sujeitos a partir das suas experiências cotidianas no contexto de estudantes que vivenciaram a pandemia, como podemos perceber nas expressões “[...] não corri atrás para pegar material”, “Por causa que eu peguei a Covid, né?”, “Eu tenho um monte de problemas por causa da Covid”.

Nesse ínterim, Fairclough (2003) aponta que os discursos podem ser diferenciados pela metáfora a partir do que ele chama de metáforas lexicais e de metáforas gramaticais. As primeiras são como as palavras representam uma parte do mundo; a segunda como os processos são representados como coisas e entidades a partir do que ele nomeia como nominalização. Assim, podemos inferir, a partir desses autores (2002), que as metáforas podem ter diferentes representações do mundo e também estão profundamente arraigadas na nossa cultura (LAKOFF e JOHNSON, 2002; FAIRCLOUGH, 2003). Em vista disso, no exemplo (40), para demonstrar que a falta de escolarização se tornou uma preocupação, o estudante Florêncio utiliza a expressão “sair pelo mundo”, culturalmente conhecida como deixar o lugar onde nasceu para buscar outro onde possa viver. Esse emprego pode ser representativo de como Florêncio pretendia viver a vida, isto é, buscaria lugares onde pudesse fixar residência, trabalhar e consequentemente constituir a sua família. Além disso, Florêncio faz uso do termo *a gente*,

dando a entender que, além dele, outros irmãos também saíram pelo mundo. Também temos no exemplo (45) “A pessoa só não aprende se ela não quiser realmente, porque ela tem tudo na palma da mão dela, entendeu?” uma palavra representando parte do mundo *ter tudo nas mãos*, ou seja, ter controle das suas ações e da sua vida.

Nessa perspectiva de buscar compreender as expressões metafóricas, Lakoff e Johnson (2002, p. 76) apresentam o conceito de metáforas ontológicas, isto é, “formas de conceber eventos, atividades, emoções, ideias, etc. como entidades e substâncias”. Logo, nos exemplos apresentados é possível compreender a Covid-19 como uma entidade que permite se referir à experiência dos estudantes como a causa do abandono escolar, “Por causa que eu peguei a Covid, né?” (47), e a identificação de aspectos que dificultam a aprendizagem como, “Agora mesmo eu estou apanhando” (44), e “[...]eu falei para professora que dá vontade de desistir porque tem coisas que não aprendo e não consigo botar na cabeça [...]” (49).

Assim, ao reconhecer a Covid-19 como entidade, podemos encontrar uma característica concebida pelos autores: a personificação. Tal característica permite compreender uma grande variedade de experiências que as entidades “não-humanas” possibilitam, como motivações, características e atividades humanas. Ademais, as metáforas ontológicas representativas dos processos mentais são descritas por estes autores (2002) também como entidades mentais e trazem a concepção da mente como algo que pode estar ligado ou desligado, inclusive fazendo uso de exemplos como “Eu estou um pouco enferrujado hoje” ou também “A sua mente pifou” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 79). Então, quando o estudante diz que não consegue botar nada na cabeça, que está apanhando para aprender ou que a mente não está tão fresca as metáforas ontológicas evidenciam as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o nível de eficiência e capacidade produtiva que a mente apresenta encontra-se comprometido nesse momento.

Sabendo que as metáforas discursivas têm como intuito trazer significados às expressões utilizadas pelos falantes da língua, no caso dos professores também há uma presença significativa de expressões metafóricas nos discursos. É o caso, por exemplo, da professora Margarida. Ela tem uma vasta experiência na EJA e por meio das suas falas podemos perceber a preocupação com os estudantes dessa modalidade de ensino.

(50) A escola nesse período fez o papel de assistente social. Alunos que perderam o emprego e as escolas e professores ficavam todos os meses ajudando com cestas e correndo atrás da

comunidade para poder ajudar. (Professora Margarida)

A professora inicia o seu relato fazendo uso da interdisciplinaridade ao citar a relação da escola com o seu papel social e referindo-se a outro campo de atuação, o serviço social, ou seja, coube a escola prover, a partir de doações, ajuda necessária para que os estudantes matriculados na instituição tivessem acesso a cestas básicas. Com isso, ela usa expressão metafórica “correndo atrás da comunidade”, excerto (50), para reafirmar que tiveram que mobilizar integrantes da sociedade para que também pudessem ajudar. Lakoff e Johnson (2002, p. 83), afirma que “usamos as metáforas ontológicas para compreendermos eventos, ações, atividades e estados”. Logo, as expressões metafóricas usadas pela professora Margarida podem ser compreendidas como uma forma de trazer significado para as condições dos eventos e práticas sociais que ela vivenciou e vivencia cotidianamente, como nos exemplos a seguir:

(51) [...] porque muitos deles vêm para cá sem capacitação. Eles fazem mais bicos”. (Professora Margarida)

(52) A EJA tem que trabalhar junto com o curso profissionalizante”. (Professora Margarida)

(53) Dentro dessa escola é uma escola viva. Você pisa no chão dessa escola e you sente essa escola viva. (Professora Margarida)

(54) É muito difícil você passar um conteúdo, porque não é só conteúdo que você passa, é contato olho no olho com o aluno”. (Professora Margarida)

(55) “Não fica só no papel”. (Professora Margarida)

Nos exemplos (51) e (52), a professora menciona a questão da formação para o trabalho. Cita também a informalidade que, para ela, atinge os estudantes da EJA ao usar a expressão metafórica “fazer bico” se referindo aqueles que não têm registro formal de trabalho, trazendo, portanto, a discussão de que os estudantes precisam aliar o estudo formal ao estudo profissionalizante, algo bastante pertinente e que está como uma das metas do PNE. No exemplo (53), a professora busca exaltar o trabalho desempenhado pela escola, pois, segundo ela, o diretor faz com que os alunos pertençam à escola. Esse pertencimento evidenciado pela docente se concretiza na postura do diretor em ceder os espaços da escola para que a comunidade usufrua “[...]ele mesmo (o diretor), junto com a comunidade, foi buscar

profissionais que pudessem dar cursos na escola, por conta própria e isso está funcionando”. Notamos que a professora demonstra admiração e reconhecimento pelo trabalho que a escola desenvolve com as famílias “[...]aluno que vem aprender a fazer ginástica, que vem mãe e vem aluno e isso está ajudando para que os alunos retornem à escola”.

No exemplo (54), ela descreve como se dá a relação do professor com a aprendizagem dos alunos, pois, segundo ela, a aprendizagem não se apresenta apenas em um conteúdo ministrado de forma distante, sobretudo no caso de estudantes da EJA que costumam ter uma relação de muita proximidade com os docentes. Esse contato *olho no olho* é o que caracteriza tal proximidade. No exemplo (55), a metáfora do papel representa os conteúdos ministrados. No caso dos estudantes da EJA, uma abordagem que desconheça as peculiaridades dessa modalidade não se consolida, pois os estudantes necessitam de um ensino que considere mais os conhecimentos práticos e menos formais.

Nessa perspectiva de buscar entender as representações metafóricas empregadas pelos docentes, temos também o discurso da professora Azaleia, uma docente com vinte e nove anos de magistério. Quando ela relata o que a escola fez para a permanência dos estudantes no período da pandemia, utiliza a expressão:

(56) Aqui este ano nós fizemos as coisas. A gente está faltando carregar no colo. (Professora Azaleia)

No decorrer da entrevista, a docente relata uma série de medidas tomada por ela e demais professores para que os estudantes não desistissem. Quando se utiliza da expressão *carregar no colo* (56), ela demonstra um esforço significativo para algo que não seria considerado função apenas dos docentes. Outro aspecto que evidencia esse esforço é a preocupação em fazer com os estudantes se sintam prestigiados. Isso fica evidente no trecho “Nós fizemos um jantarzinho para as mães, aí nós montamos uma mesa bem decorada com rosas”. Esse cuidado com os estudantes da EJA é uma tentativa de inseri-los no processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo possibilitar um resgate da autoestima, pois, segundo ela, “A gente fez esse jantar para acolher, para debater com nossas alunas e até os alunos também, a questão da desvalorização da mulher, né, e ainda em meio a sociedade o feminicídio”. Precisamos, neste

ponto, nos aprofundar sobre o aumento da violência contra a mulher no período da pandemia³³. A professora aborda de uma forma que não gere impacto, mas que ao mesmo tempo faça com que os estudantes reflitam sobre o assunto. Primeiro ela faz um jantar exaltando as estudantes mães pelo seu dia, mas sem deixar de abordar um assunto tão necessário como a violência contra a mulher. Além disso, a professora Azaleia, de maneira segura, afirma que “E a gente está sempre procurando mostrar para eles que aqui é o lugar deles. É acolhedor. E a outra questão também é a gente estar mostrando para eles que eles importam. Então, tem muito essa questão da humanização do conteúdo”. Entretanto, a professora também faz críticas ao ensino no período da pandemia.

(57) Então, quando você se depara numa pandemia dessa e você vê que aquilo ali é uma coisa enfia da goela abaixo, desculpa o termo, mas você fica reflexiva, porque [...] a escola pública não dá a menor importância para uma coisa tão importante, né? (Professora Azaleia)

Essa expressão usada pela professora, excerto (57), resvala numa tentativa de mostrar sua indignação perante a realidade vivenciada, principalmente quando menciona que a escola pública não dá importância aos seus anseios.

Nesta seção, os discursos apresentados pelos professores apontam para a falta de iniciativa do governo em possibilitar melhor acesso aos meios tecnológicos necessários no período da pandemia. Os professores também mencionaram a necessidade de maior formação e, de forma recorrente, relataram o impacto da Covid-19 nas vidas dos sujeitos que participaram das aulas remotas. Esses fatos se alinham ao objetivo desta pesquisa que é explicar como esses fatos influenciaram nos modos como os sujeitos agem, representam e se identificam, a partir do abandono escolar nesse período.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises das “vozes de dentro”, a partir das

³³ Segundos dados apontados no site da Fiocruz, com a pandemia, muitas mulheres têm sua saúde afetada em razão dos problemas familiares enfrentados pelo isolamento. Dentre esses problemas, estão agressões físicas e verbais em razão da sua condição de gênero, pois de acordo com o levantamento do Datafolha, encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, "Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil", de 2021, 4,3 milhões de mulheres brasileiras de 16 anos ou mais (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes. Isso significa dizer que a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. <https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-contra-mulheres-no-contexto-da-covid-19>. Essa pesquisa também consta no site da Câmara do Deputados, reforçando que, apesar de ter diminuído as agressões fora do domicílio, dentro dos lares aumentou significativamente, em razão do isolamento imposto pela Covid-19. <https://www.camara.leg.br/noticias/797543-violencia-contra-as-mulheres-nas-ruas-cai-durante-a-pandemia-mas-aumenta-dentro-de-casa/>

vivências dos estudantes. Para tanto, serão abordados fatos da sua infância à pandemia.

4.5 As vozes dos estudantes: representação, ação e constituição identitária

Quando observamos estudos sobre a eficácia de políticas públicas no Brasil, geralmente as vozes que deveriam ser questionadas sobre a efetividade ou não de tais ações são menosprezadas, isto é, ouvem-se os estudiosos e todas as outras pessoas que estão ao redor do processo, deixando de lado aqueles que, efetivamente, são impactados com as ações. Por isso, dar voz aos estudantes para que apresentem as suas visões sobre o processo educacional no período da pandemia e relatem suas trajetórias escolares nesse período de escolarização é o objetivo dessa seção. Isto é, buscar compreender as motivações que fizeram com que muitos estudantes abandonassem as classes escolares no período da pandemia da Covid-19. Para isso, foi preciso analisar o contexto da pandemia, as relações de trabalho, a representação discursiva, a constituição identitária presentes nas vozes dos estudantes e a forma como essas categorias influenciam no abandono escolar.

Outra questão observada é a relação entre o tempo e o espaço na vida dos jovens e adultos estudantes da EJA, uma vez que se tornam fatores preponderantes na relação entre educação e trabalho que, conseqüentemente, impactarão no futuro dessas pessoas, pois Fairclough (2003, p. 16) alega que “a descrição de como tempo e espaço são representados é uma tentativa para trabalhar textualmente com questões de pesquisa social de um modo que não se chegaria por simplesmente descrever o texto [...] sobre a representação de tempo e espaço”. Neste estudo, por exemplo, o tempo aqui designado como evento social pode ser entendido como o período em que as aulas estiveram remotas, mas antes é preciso esclarecer o porquê as aulas estiveram remotas³⁴ e o que isso impacta nas relações de tempo e espaço apresentadas pelo autor (2003).

³⁴ O período compreendido entre 13 de julho de 2020 a 17 de julho de 2022 as aulas foram ministradas de forma remota na rede pública de ensino do DF, devido à pandemia causada pelo coronavírus. Em 2020, o ano letivo nas escolas do DF teve início em 10 de fevereiro, mas, em 12 de março, as aulas foram suspensas como medida de prevenção contra a Covid-19. Entre março e julho, os estudantes estiveram sem aulas, pois ainda não havia um planejamento para o retorno.

4.5.1 Representação, ação e identificação dos estudantes na EJA nas relações de trabalho, educação e abandono escolar

As relações de trabalho e profissões são temas que envolvem o ensino de jovens e adultos. Muito comumente, os adultos que frequentam a EJA estão em busca de uma formação escolar que possibilite a entrada no mercado de trabalho, uma ascensão a melhores empregos e consequente a melhores salários. Entretanto, essa subida profissional nem sempre acontece da forma como eles almejam, principalmente entre os mais jovens. Outro aspecto que se pode observar é o perfil de pessoas que trabalham em áreas consideradas desprestigiadas ou estão desempregadas. É que em sua maioria são negros, pobres e não escolarizados. Esses dados podem ser encontrados no relatório feito pelo Banco Mundial intitulado Relatório de Pobreza e Equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises. Segundo esse relatório, os afro-brasileiros que trabalham cerca de 30 por cento são pouco qualificados, em comparação a 25 por cento da população geral. Outra questão observada neste relatório se refere aos níveis de escolaridade.

As disparidades estão além dos níveis de pobreza, pois mesmos os afro-brasileiros não pobres têm taxas menores de estudo em relação a população não pobre em geral, cerca de 8,7 anos de estudo contra 9,4 anos da população em geral. Além disso, há discrepância quando se comparam os rendimentos: R\$ 12,2 a média da hora de trabalho dos não pobres afro-brasileiros comparada a R\$ 15,7 na população geral. Assim, a remuneração dos afro-brasileiros se torna menor, independentemente do nível de escolaridade ou outras características demográficas (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 9-10).

Ainda segundo o relatório, o número de pais pobres com nível superior e consequentemente de filhos com nível superior ocorre de maneira muito mais lenta que aqueles não pobres, pois a “mobilidade educacional intergeracional aumenta a um ritmo lento: 1% dos pais pobres tem ensino superior completo e 5% de seus filhos têm ensino superior completo, em comparação a 12% de pais não pobres e 26% de seus filhos”. Se esse ritmo continuar, mesmo após três gerações, apenas 12 % dos pobres terão alcançado o ensino superior. (BANCO MUNDIAL, 2022, p. 9-10)

Esses dados podem ser compreendidos como um projeto colonial que visa assegurar que as classes mais altas se mantenham no topo da pirâmide, às custas do trabalho dos mais

pobres. Com efeito, Matos (2022, p. 62-63) afirma que

ainda assim, o artifício da diferenciação e da inferiorização racial estabeleceu condições ideais para a exploração da mão de obra não paga e, com o fim da colonização, estabelece a distribuição diferencial da precariedade nas formas de trabalho. O contrato racial que sustenta a colonialidade do poder envolve, portanto, o controle dos modos de trabalho, mas não só, há outros eixos que constituem a matriz do poder colonial.

O apontamento apresentado por Matos (2022) corrobora com os dados apresentados, uma vez que a colonialidade do poder possibilita uma interseccionalidade de gênero, raça e classe social neste estudo.

No que se refere ao aspecto profissional, foi possível perceber, nos discursos dos estudantes colaboradores, uma vontade de ascender profissionalmente, mas, ao mesmo tempo, uma preocupação em como poderiam alcançar tal objetivo. Uma das colaboradoras ressalta que “Hoje em dia é muito difícil, tudo é pago. Nada de graça. Isso custa tudo caro. Como um, um copeiro assim, um, uma coisa mais fácil de dar para pagar com o salário mínimo que o povo hoje em dia só ganha isso”. A utilização das expressões *tudo é pago, nada é de graça, isso custa caro* no discurso de Rosa reforça as dificuldades enfrentadas por estudantes que concluem a escolarização na rede pública, sobretudo na EJA.

Muitos desses estudantes não fazem parte daquele grupo que poderá dar continuidade aos estudos, ingressar numa universidade e passar anos por lá. Pelo contrário, são pessoas que precisam rapidamente de empregos e por isso têm a preocupação de buscar cursos profissionalizantes que possibilitem uma formação profissional rápida. No caso de Rosa, uma senhora de 56 anos, desempregada e que sonha em ser copeira, o tempo se torna ainda mais fugaz. Outra expressão utilizada no discurso de Rosa e que remete ao discurso que sustenta a colonialidade é de que estas pessoas oriundas das classes mais baixas têm poucas possibilidades. A elas são oferecidos cursos rápidos, na maioria das vezes de serviços. Ainda no trecho do discurso apresentado, há a menção à falta de valorização dos salários desses trabalhadores, pois a maioria recebe o salário mínimo, o que inviabiliza o investimento em cursos profissionalizantes.

Por outro lado, há também aqueles estudantes que precisam escolher entre o trabalho e escola. A colaboradora Acácia, quando questionada por que desistiu das aulas no período da pandemia, menciona que não foi apenas a pandemia, mas também a necessidade de trabalhar. “É por causa do serviço também. Porque eu tinha que escolher entre o serviço e a escola, né? É

meio de sobrevivência, né? A gente tem que escolher o que é o mais útil”. A estudante enfatiza que teve que escolher aquilo que ela considerava mais útil naquele momento. Notamos, então, algo que vem sendo muito discutido nesse período: o abandono escolar em razão da necessidade de sobrevivência.

O perfil dos estudantes que frequentam a EJA, até pouco tempo atrás, era de adultos trabalhadores, que não podiam frequentar as classes diurnas em razão do trabalho. No entanto, hoje, muitos desses estudantes estão desempregados. Por isso, quando encontram algum serviço que possibilite uma vida digna e precisam escolher um ou outro, optam pelo emprego. Aqueles que continuam a frequentar são estudantes que almejam sair das estatísticas de desempregados e ascender a partir da conclusão dos estudos.

A relação das mulheres com o trabalho é diferente em comparação aos homens colaboradores dessa pesquisa. Dentre as entrevistadas, mais da metade está desempregada. Entretanto, elas não associam o serviço doméstico com trabalho, como é o caso da estudante Jasmim “Eu só cuido dos meus filhos e estudo”. Para ela, cuidar dos filhos é somente uma obrigação e isso é enfatizado quando utiliza o advérbio *só* para responder. O uso do *só* na percepção da estudante Jasmim emerge de um mundo misógino em que as atividades domésticas não são consideradas trabalho e, portanto, não são dignas de valor.

Outro ponto a ser destacado nas trajetórias escolares desses estudantes no período da pandemia é ausência de aportes tecnológicos e também as dificuldades de permanência no ambiente escolar por outras razões. Em função disso, um dos principais desafios do Governo é garantir que os estudantes matriculados na rede pública de ensino permaneçam até o final do ciclo estudantil. Entretanto, fazer com que essa permanência seja efetiva requer investimentos e também adequações.

No período da pandemia, pelo número baixo de estudantes matriculados, algumas escolas fecharam sem que os estudantes lá matriculados estivessem esperando, como é o caso do Lisianto que relatou que no meio do semestre a escola que se localizava na sua região fechou no período noturno. Devido a isso, segundo o estudante, a sua permanência foi prejudicada, pois, a partir de então, precisaria pegar ônibus para se deslocar para uma escola em outra região.

Colaborador Lisianto: Um semestre. Eu não vim para cá, que era para eu ter vindo, **que fechou lá.**

Entrevistadora: Ah, então a escola lá fechou?

Colaborador Lisianto: **Sim, fechou à noite. Porque não ia ter mais.**

Entrevistadora: Isso em dois mil e vinte?

Colaborador Lisianto: Foi, mais ou menos assim.

Entrevistadora: E aí os alunos foram transferidos para cá? O senhor não quis participar?

Colaborador Lisianto: Não, **querer eu quis, mas ficava numa contramão, né?** Muito por causa que tinha deslocado de lá que eu morava na Vargem Bonita. Aí tive que deslocar para cá, mas tinha um ônibus. (Grifo nosso)

Considerando que esses estudantes geralmente trabalham em regiões administrativas³⁵ diferentes e que no decorrer do dia eles precisam fazer alguns deslocamentos da casa para o trabalho e do trabalho para escola, mantê-los em escolas em regiões administrativas distantes de suas residências favorecem ainda mais o abandono, como é o caso do estudante Lisianto que vivenciou o fechamento da escola no período da pandemia. No DF, o fechamento de escolas no período noturno³⁶ vem aumentando nos últimos anos e isso impacta nos índices de abandono, uma vez que quanto mais distantes os estudantes estiverem das suas escolas, mais difícil será continuarem.

Ainda sobre a permanências desses estudantes nas redes de ensino, sobretudo no período da pandemia, alguns estudantes relatam não terem recebido nenhum tipo de auxílio. Dália, ao ser questionada responde “Não. Nada!”. Acácia, por sua vez, “Depende muito da situação, porque tem uns que têm, condições, né? De tipo assim, quem está, quem é inscrito no CadÚnico, agora nem todo mundo consegue, né?”.

No período de aulas remotas, muito se falou sobre a inclusão tecnológica de estudantes e professores. É certo que a falta de equipamentos tecnológicos e a inabilidade em manusear tais ferramentas inviabilizaram a aprendizagem de muitos estudantes, principalmente os da rede pública de ensino. Somamos a isso, também, a ausência de internet, ferramenta indispensável nesse período. Nas entrevistas, há vários relatos daqueles que não conseguiram dar continuidade aos estudos em razão disso. Como é o caso do estudante Lisianto.

Colaborador Lisianto: Ah, eu acho... **eu achava que esse negócio de estudar online é mais complicado, né?** Por causa que **você tem que assistir no trabalho, tem que ter mais atenção lá para ver as aulas direitinho, como é que está dando adiantamento da aula tudo, para tudo prestando atenção às coisas. Então eu não**

³⁵ O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Cada uma dessas regiões administrativas corresponde uma administração regional à qual cabe representar o governo do Distrito Federal e promover a coordenação dos serviços públicos locais. Cada administração regional é comandada por um administrador regional, que é indicado pelo governador do Distrito Federal.

³⁶ Quando entrei na Secretaria de Educação, em 2014, dez (10) escolas na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante ofertavam EJA no período noturno. Dessas, apenas seis (6) estão funcionando em 2023, sendo que algumas com classes multisseriadas.

consegui fazer. (Grifo nosso)

O estudante relata a dificuldade em conseguir conciliar o trabalho e também assistir às aulas, algo que para ele não foi possível no período compreendido. Isso, conseqüentemente, impactou na não continuidade às aulas. A estudante Jasmim, ao ser questionada se poderia estudar online, também relatou a dificuldade em fazer uso das ferramentas “Não daria porque eu não sei mexer com a internet”. Vemos que não se trata exclusivamente de “oferecer internet grátis”, como se isso fosse suficiente para resolver o abismo social em que vivemos. É preciso pensar em outras maneiras para diminuir esse abismo e trazer mais equidade para o ensino na EJA.

Destacamos, ainda, a situação dos estudantes que não tinham acesso à internet ou aos meios tecnológicos.

Entrevistadora: E **vocês tinham acesso à internet** ou não?

Colaboradora Açucena: **Não.**

Entrevistadora: O governo disponibilizou algum recurso para vocês?

Colaboradora Açucena: **Não.**

Entrevistadora: Nada? Nem questão financeira ou a internet grátis que foi ofertada?

Colaboradora Açucena: **Não.**

Entrevistadora: Nada? (Mexe com a cabeça em negativa) Entendi.

Colaboradora Açucena: **Eu tive que comprar um chip e cadastrar** na... como é que diz?

Entrevistadora: Escola em Casa?

Colaboradora Açucena: É. E **colocava para os meninos estudar, mas só que a internet sempre falhando e era uma coisa difícil.** (Colaboradora Açucena, grifo nosso)

Considerando o discurso da estudante Açucena, notamos que as dificuldades apresentadas vão além do acesso aos meios tecnológicos. Ela relata não ter tido nenhuma ajuda do governo, inclusive enfatizando com uso frequente do advérbio de negação *não* para reafirmar que precisou buscar meios próprios para que os filhos tivessem acesso ao ensino, mesmo de maneira precária.

A estudante Melissa é mais uma que relata ter dificuldades em manusear as ferramentas tecnológicas. Segundo ela, contava com a ajuda dos filhos que ou não sabiam ou não tinham paciência. Esse é um dos problemas que os adultos costumam enfrentar no seu cotidiano de estudantes da EJA. É muito comum necessitarem de ajuda nas atividades escolares que são enviadas para casa, mas nem todos os que convivem na casa têm condições ou interesse em ajudá-los, seja porque trabalham ou porque acham que estudar quando adultos é desnecessário.

“Achei um pouco difícil porque eu não conseguia acessar, né? E eu tive que pedir ajuda para os meus filhos. Aí meus filhos não sabem ou não têm paciência”. A estudante Íris alega que “Não, porque eu não dei conta de mexer no celular... de mexer nas coisas”. Para essa estudante incide o fato de não conseguir utilizar o celular, mas não é só isso, ela pontua que tinha o aparelho eletrônico “Tinha, mas só que eu não sabia mexer. Aí meu marido não tinha tempo para me ensinar”.

Nos dois casos, tanto da estudante Melissa quanto da estudante Íris, seria necessário a ajuda de algum familiar. As mulheres que tantas vezes abandonaram seus estudos para cuidarem da casa, do marido e dos filhos, mais uma vez, precisaram abandonar, porque não tiveram o apoio daqueles que outrora foram favorecidos com a abdicação da jovem, mãe e esposa.

No discurso da estudante Gardênia, ela relata ter internet em casa, mas apenas um computador para uso do filho nesse período. Como dito anteriormente, não basta ter apenas o acesso, os estudantes precisam aprender a manusear esses aparelhos e o que sobressai mais ainda no caso dos estudantes da EJA é que eles precisam ser reafirmados como pessoas que também são capazes e podem superar suas dificuldades, para que não precisem usar expressões como a da estudante Gardênia que não acredita ser capaz de aprender por meio de tela.

Entrevistadora: O você considerou mais difícil nesse período?

Colaboradora Gardênia: Então, **mais difícil foi acompanhar as aulas. Isso. Pelo meio remoto.**

Entrevistadora: E também a questão da internet era limitante para senhora ou a senhora tinha acesso?

Colaboradora Gardênia: Não, **internet em casa tem, graças a Deus, né? Mas o problema é que o meu filho estuda, né? Era um aparelho para todos? Um aparelho não, um, um computador para ele, o meu celular ele não é tão bom assim para, para você estudar por ele, entendeu?**

Entrevistadora: Entendi.

Colaboradora Gardênia: Sim, me arrependo.

Entrevistadora: Por quê?

Colaboradora Gardênia: Porque só me atrasou, né? Mas assim **não estava na minha na minha capacidade de aprender através de uma tela.** (Grifo nosso)

Outra questão abordada pelos estudantes da EJA é a dificuldade em leitura e escrita, o que impossibilitava que eles fizessem as atividades remotas, seja por meio tecnológico ou material impresso. Como é o caso do aluno Florêncio que “Fazia, mas não fazia todas que eu não dava conta não. Eu tinha celular, só porque pela internet eu não sei direito para poder ler”. No relato da estudante Gardênia, o problema não era a internet. Isso ela tinha, o problema era dividir um único aparelho para os demais membros da família que também precisavam

participar das aulas remotas. Notamos que a mãe, mais uma vez, deixa de lado os seus anseios de estudante para que os filhos tenham a oportunidade que talvez um dia ela não teve.

A estudante, quando questionada se se arrepende por ter desistido, ainda ressalta que não estava na capacidade de ela aprender através das telas. “Sim, me arrependo”, “[...]só me atrasou, né? Mas assim não estava na minha, na minha capacidade de aprender através de uma tela”. Esse fato demonstra que há um projeto colonial de fazer com que as pessoas, sobretudo adultos e idosos, acreditem que são desprovidas da capacidade de aprender além do que já estão acostumadas.

4.5.2 Representação e ação nos discursos dos estudantes: relações de poder e constituição identitária

Na perspectiva de perceber a constituição identitária dos estudantes da EJA, é necessário pensar no argumento apresentado por Moita Lopes (2002, p. 38) ao dizer que “As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou reposicionadas”. Assim, no processo de construção do conhecimento e em contato com outros sujeitos, os estudantes vão se constituindo e construindo suas percepções sobre o mundo a sua volta. Essas construções vão se consolidando a partir de novas experiências, pois todos os dias nos moldamos ao que o mundo nos apresenta.

Em relação à constituição identitária dos estudantes, Fairclough (2003, p. 8) entende que os “textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais, isto é, produzem mudança”. Podem provocar mudanças, inclusive, nas identidades das pessoas. Isso acontece, porque os textos podem permitir mudanças em comportamentos, crenças, valores e atitudes. Mas não é somente isso o que acontece, pois conforme Fairclough (2003), isso não se evidencia em curto prazo, uma vez que as identidades vão sendo moldadas de acordo com o que os sujeitos vão consumindo ao longo da vida.

Logo, pensar na constituição identitária dos estudantes colaboradores dessa pesquisa requer uma análise das representações que são dadas a eles, pois é por meio dessas representações e dos sistemas simbólicos imbricados que os posiciona como sujeitos, assim como Woodward (2014, p. 17) pontua ao dizer que

a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos.

Essa representação é perceptível nos discursos dos estudantes, pois Woodward (2014, 17) menciona que quando se apresenta como um processo cultural, é capaz de estabelecer identidades individuais e também coletivas, além de fornecer respostas às perguntas "Quem eu sou?", "O que poderia ser?", "Quem eu quero ser? Isso é o que vai permitir que eles construam seus lugares pelos quais poderão falar e se posicionar.

Nessa perspectiva, o estudante Érico, ao ser questionado sobre o que gostaria de ser ou fazer quando concluísse os estudos, foi enfático em dizer "*Me tornar um policial*". A escolha pela carreira policial não foi feita de forma aleatória pelo estudante. No decorrer da entrevista, ele relata que o seu pai foi policial. As referências paternas vão ao encontro do que o estudante almeja para a sua vida profissional. Hall (2006) argumenta que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica e isso enfatiza a fluidez da identidade.

Essa percepção do que eu quero ser apresentada pelo estudante Érico pode ser compreendida a partir das instituições que fazem parte do seu convívio. Bourdieu (1996) chama de campos sociais, ou seja, as instituições que o homem vive. Nesse grupo estão a família, os amigos do trabalho, as instituições de ensino. A convivência com pai que foi policial influenciou substancialmente no que ele almeja vir a ser. Woodward (2014) complementa dizendo que a depender do convívio, podemos ser as mesmas pessoas, mas com identidades sociais diferentes, com isso também ter posicionamentos diferentes em cada contexto, pois "somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos- de acordo com "campos sociais" nos quais estamos atuando" (WOODWARD, 2014, p. 30). A compreensão que as escolhas pessoais são, na maioria das vezes, marcadas por relações estabelecidas entre pessoas do convívio e contextos históricos não significa que os sujeitos não possam modificar aquilo que ele estaria predestinado. Ao contrário, pois

ao ver a identidade como uma questão de "tornar-se", aqueles reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2014, p. 28).

Como a constituição identitária está sempre em movimento, as pessoas costumam

mudar suas identidades, escolhas, interesses, isso porque, segundo Woodward (2014, p. 31), as demandas de uma identidade interferem na outra. “A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito”. As mulheres que são casadas, mães e também estudantes precisam abdicar - ou minimizar - de suas identidades de estudantes para se dedicar à família. Essa abdição que é compulsória às mães é entendida por Woodward (2014) como um discurso dominante. Por isso, Woodward (2014, p. 38) ressalta que “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” e “uma identidade é sempre produzida em relação à outra” (WOODWARD, 2014, p. 46).

Os colaboradores da pesquisa, que compõem o grupo de estudantes, por exemplo, utilizam expressões com as várias representações de si. Algumas dessas representações se referem à questão profissional, ao seu papel no vínculo familiar e também ao desempenho como estudantes.

(58) “Trabalho e estudo. Dona do lar e babá”. (Melissa)

(59) “Eu estou desempregada. Eu só estou estudando”. (Dália)

(60) “Trabalho e estudo. Doméstica”. (Gardênia)

(61) “Trabalho e estudo. Manicure”. (Camélia)

Nos excertos (58), (59), (60) e (61), as estudantes revelam suas ocupações e ao mesmo tempo se representam. Às vezes, entramos em conflito com as nossas identidades, pois tentamos ser boas mães, mas o trabalho ou o estudo não permite, portanto, isso gera um conflito de identidade. Assim, as identidades, segundo Woodward (2014), vão se modificando ao longo tempo, porque para manter sempre com a mesma identidade requer muito investimento e isso faz com que as pessoas se sujeitem a coisas que não querem para afirmar uma determinada identidade. Para Woodward (2014, p. 81) “a identidade (...) está sujeita a vetores de força e relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. “Onde há identidade e diferença, aí há poder”.

No que tange às relações discursivas, é comum percebermos traços ideológicos e relações de poder. Quando se trata de relações trabalhistas, isso se torna ainda mais evidente. O colaborador Florêncio relata que no período de isolamento em razão da pandemia da Covid-19 os seus patrões, médicos, recomendaram que ele não saísse de casa. Até então isso não seria

um problema, pois toda a população brasileira deveria seguir essa recomendação e saindo somente para aquilo que fosse imprescindível. Quando Florêncio é questionado por ter desistido das aulas, ele responde:

É, meio que com medo, né? Porque meus **patrão tudo são médico**, né? Aí eles mesmo **recomendou que não é para mim sair**. Porque eles já são "de" idoso, né? Eles têm 82 anos já, aí ele queria, **ó você não pode sair, entendeu?** Comprar, você tem que fazer pedido pelo(...) assim, ligar para o pessoal trazer, né, que é o(...) como fala o (...) o pessoal que faz entrega. (Grifo nosso.)

No discurso apresentando por Florêncio, é possível perceber a ênfase dada ao se referir aos patrões como “meus patrão tudo são médico”. Desde os primórdios, a medicina é considerada uma profissão de prestígio por grande parte da sociedade. Os médicos recebem a alcunha de doutores, são respeitados. Logo, também é possível perceber no discurso do estudante esse respeito e a preocupação em seguir as recomendações apontadas por eles. Além disso, o estudante utiliza o pronome possessivo *meus* para se referir aos patrões. Como vimos na primeira seção, os pronomes possessivos foram utilizados de forma demasiada para se referir aos familiares, como uma forma de demonstrar proximidade e também posse. Logo, podemos inferir que, para o estudante Florêncio, o uso do pronome possessivo o torna próximo e o assemelha à família.

Em outro trecho, o estudante demonstra, quando utiliza a expressão “ó você não pode sair, entendeu?”, que, por morar de favor na residência em que trabalha, deveria seguir expressamente as recomendações dos seus patrões. Nessa expressão ele mostra um não pertencimento, ou seja, um distanciamento do núcleo familiar. A presença do discurso direto remete a interdiscursividade nas vozes dos patrões sendo representadas pelo discente. Entretanto, no decorrer do seu discurso, ele relata que não voltou a estudar, mesmo tendo passado mais de um ano do isolamento social, porque não conseguia fazer as atividades sozinho e nem poderia ir à escola estudar. Essas relações de poder expressas na linguagem dos patrões são descritas por Fairclough (1989) a partir de dois aspectos principais: o poder no discurso e poder atrás dos discursos. O primeiro é uma referência à forma como os detentores do poder atuam para controlar as contribuições dos participantes, principalmente daqueles que se encontram em desvantagem no que diz respeito ao poder. O segundo se refere àquilo que o poder é capaz de ocultar e pode levar à construção e manutenção de toda a ordem do discurso

(FAIRCLOUGH, 1989; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Outra evidência da utilização sistemática de discursos que revelam relações de poder nas constituições de identidade pode ser percebida no documento norteador da SEEDF sobre a oferta do ensino remoto e utilização do aplicativo Escola em Casa. Segundo tal documento, seria ofertada internet grátis para aqueles que utilizassem o aplicativo Escola em Casa, como uma forma de propiciar acesso a todos os estudantes ao ensino remoto. O argumento utilizado de que ofertar internet grátis era uma forma de promover igualdade de oportunidade foi frequente nesse período de aulas remotas. Todavia, apenas ofertar a internet sem garantir que estudantes estivessem equipamentos condizentes não seria garantia de uma aprendizagem significativa. Entendemos, portanto, que as relações de poder podem ser expressas nos discursos que visam garantir o controle absoluto sobre o evento. Em muitos relatos dos estudantes entrevistados, notamos a ausência de equipamentos, como também a falta de conhecimento sobre tais ferramentas. Para o governo, houve a oferta, ainda que não tenha atingido a totalidade dos estudantes matriculados na rede. Essa forma simbólica de poder pode ser entendida como um modo de operação da ideologia descrito por Thompson (2011) como reificação por naturalização, uma vez que pode ser tratado como um acontecimento natural ou um resultado que não se pode evitar.

Ainda de acordo com a discussão e com o que vem sendo apresentado neste estudo, foram apontados, inicialmente, os principais significados do texto: ação, representação e identificação. Sendo o primeiro, a forma como as pessoas agem e interagem no mundo e, conseqüentemente, nas práticas sociais; o segundo como a forma como o mundo é representado e o último como aquilo com que as pessoas se identificam em relação ao outro.

Nas palavras de Fairclough (2003, p. 185) “as identidades são relacionais: quem uma pessoa é constitui uma questão de como uma pessoa se relaciona com o mundo e com outras pessoas”. Esses significados presentes no texto estão intrinsecamente ligados numa relação dialética. Essa relação dialética pode ser percebida também na resposta dada pela estudante Jasmim, quando questionada se recebeu algum incentivo do governo para sua permanência na escola no período da pandemia, “Porque eu tenho vontade de aprender. Que é uma grande oportunidade para mim, né? Para mim dar o melhor para os meus filhos e não que o governo (dê), né? Que tu sabes como é”. No discurso de Jasmim há a representação do impacto das suas ações na construção da sua identidade. Ela vê na ação de estudar uma perspectiva de mudança que impactará não só na sua vida, mas também na vida dos seus filhos, pois acredita que

depende dela essa mudança e não do governo. Nesse sentido, aquele discurso de “Eu só cuido dos meus filhos”, passa a se tornar “Eu tenho vontade de aprender. [...] Para dar o melhor para os meus filhos”. Jasmim assume, nesse momento, uma identidade de protagonista, de alguém que tem o desejo de deixar de ser subalterna para se tornar alguém que também tem história. Assim, ela age, representa e se identifica como sujeito de mudança dentro da sua prática social.

Nessa perspectiva de representação discursiva e constituição identitária, Fairclough (2003) apresenta a modalidade, que tem como aspecto relevante a identificação em textos, e definida como a forma como as pessoas se envolvem a partir das declarações, perguntas, ofertas, ou seja, como aquilo que é “real”, “verdadeiro” e “necessário” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 163). Para Fairclough (2003), a representação dos modos como as pessoas tendem a se expressar nos textos é uma parte importante na forma como elas irão se identificar.

Nesse sentido, a modalidade, de acordo com Fairclough (2003), pode ser entendida como a forma como as pessoas se envolvem a partir das declarações, perguntas, ofertas que elas fazem e isso vai interferir nos níveis de envolvimento. Alguns autores assumem outras definições para modalidade. Ela pode ser entendida como julgamento do falante acerca das probabilidades e obrigações do que se diz, como também as formas como as atitudes podem ser expressas, com destaque para os graus de certeza, dúvida, possibilidade, necessidades, entre outros. Também pode ser entendida em relação ao nível de afinidade que elas têm com elas mesmas (HALLIDAY 1994; VERSCHUEREN 1999; HODGE E KRESS, 1988). Em todas essas abordagens, segundo Fairclough (2003), a modalidade tem relação com o falante, o autor e as representações. Além disso, reforça a sua importância na estruturação das identidades, sejam elas pessoais, de personalidades ou sociais, ou seja, naquilo que a pessoa passa a se envolver torna-se parte significativa do que ela é. Assim, a modalidade pode ser vista como “um processo de estruturação da própria identidade” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185).

Fairclough (2003) descreve a modalidade em dois tipos: modalidade epistêmica e modalidade deôntica. A modalidade epistêmica, troca de conhecimentos, divide-se em declarações que demonstram o envolvimento do autor com a verdade e em perguntas em que o autor deduz o envolvimento de outra pessoa com a verdade. A modalidade deôntica, divide-se com a procura, envolvimento do autor como uma obrigação ou necessidade, e com a oferta, o envolvimento dele com a ação (FAIRCLOUGH, 2003).

Neste estudo, é possível perceber, em alguns momentos, como as pessoas se identificam

nos textos, por exemplo, quando a estudante Jasmim diz “Eu só cuido dos meus filhos e estudo”. Neste caso, em razão do sistema patriarcal que não reconhece como serviço o trabalho doméstico, empenhando pelas mulheres, como manter a casa limpa, cuidar da educação dos filhos como trabalho. A estudante enfatiza esse discurso machista e patriarcal, de forma inconsciente, ao utilizar o advérbio “só” para se referir ao cuidado com os filhos. Sabemos que desde muito tempo a mulher é vista como cuidadora do lar. Entretanto, com a globalização e o aumento do capitalismo, a ela também coube o papel de provedora da casa, sendo, inclusive, a provedora única de muitos lares brasileiros. Esse não é um caso exclusivo dessa estudante, outras também se identificam apenas como donas de casa, dando pouca importância ao papel que representam na família e na sociedade.

No mesmo trecho que Luzia menciona que só cuida dos filhos, ela também afirma “Que tu sabes como é” com o intuito de deduzir o envolvimento de outra pessoa com a verdade, ou seja, ela faz uso inconsciente de escolhas lexicais próprias da modalidade epistêmica para dizer algo de forma implícita, com isso discretamente deixa uma mensagem acerca da identidade de uma pessoa, no caso, do próprio governo. Além disso, ao dizer “Que tu sabes como é” à pesquisadora, ela relaciona o fato de a pesquisadora também ser mulher e vivenciar situações semelhantes na vida cotidiana.

Notamos, portanto, que a modalidade pode estar explícita, mas também implícita nos textos. Além disso, podem vir com marcadores típicos como os verbos modais (ou de ligação - poder, parecer, dever, estar, etc.), além de outros que exercem a mesma função, como nos exemplos a seguir.

(62) “Eu acho que hoje melhorou muito, visto de antes.” (Acácia)

(63) “Acho que foi impresso.” (Íris)

(64) “Poderia ter sido muita dificuldade, né? Tenho dificuldades nas matérias.” (Melissa)

(65) “Eu pretendo aprender mais um pouco, para poder mexer... resolver minhas coisas, né?” (Dália)

(66) “Eu pretendo terminar, né, e fazer faculdade.” (Melissa)

Nos exemplos (62) e (63), o estudante é questionado se o ensino ofertado atende as suas necessidades e qual tipo de material optou para estudar no período da pandemia. Ao responder que acha que melhorou muito em relação ao que era antes, ele confirma, mas ao mesmo tempo

faz uso da modalidade epistêmica ao dizer que acha que sim, pois o uso do verbo achar concede ao seu discurso um certo receio, ou seja, exprime incerteza ou probabilidade dado que o conhecimento que detém sobre a situação é insuficiente. No terceiro exemplo, o estudante responde que o que poderia ter prejudicado a continuidade dos seus estudos seria a dificuldades que apresenta. No entanto, o uso do verbo poder no enunciado exprime uma possibilidade e faz com seja caracterizado como uma modalidade deôntica. Nos exemplos (64), (65) e (66), também são descritos fatos que não foram confirmados, ou seja, são pretensões e podem ser entendidas como possibilidades, portanto, também expressos a partir da modalidade deôntica.

Esta seção respondeu ao objetivo deste estudo, pois demonstrou, a partir das narrativas dos estudantes, quais aspectos foram considerados para explicar como a pandemia da Covid-19 influenciou nas relações de poder, trabalho, escola, abandono. Dentre esses aspectos, podemos considerar que o aumento dos preços de tudo, a decisão entre trabalhar e estudar, a dificuldade de permanência, sobretudo para os adultos da EJA, a dura tarefa em ser mãe, trabalhar e estudar e a oferta de internet grátis, que não promoveu igualdade de oportunidades, influenciaram nos modos de representação acional, e identitária desses sujeitos entrevistados.

Por fim, o mundo é heterogêneo, então convém compreendermos as heterogeneidades das identidades sociais, as representações discursivas, as relações de poder que foram representadas pelos estudantes neste estudo para a compreensão do abandono escolar e do impacto disso na vida desses estudantes. Por isso, na próxima seção, os estudantes e professores poderão avaliar e também expor as expectativas, enquanto sujeitos de mudança.

4.6 Avaliação dos professores sobre o ensino remoto e perspectivas para o futuro nas vozes dos estudantes

O objetivo do trabalho não foi recriminar o ensino remoto, porque sabemos que foi a maneira mais eficaz, mediante as circunstâncias que vivenciamos. O intuito foi demonstrar de que maneira isso impactou nas trajetórias escolares e no abandono escolar na EJA. Quando os professores foram questionados acerca da sua avaliação do ensino remoto, as respostas puderam ser sintetizadas nas palavras da professora Hortênsia:

Eu acho que **a gente fez o melhor que tinha que ser feito**, mas agora acho que a gente vai estar preparado para as próximas coisas [...] a gente foi atrás de formação, a gente tentou, foi difícil para todo mundo, inclusive para o professor [...], mas acho que se a gente olhar de forma ampla, **hoje a gente vai utilizar muitas tecnologias em**

prol, isso é um ganho, né, mas **em relação à aprendizagem, acredito que caiu sim.**
(Grifo nosso)

Nas considerações da professora Hortênsia, há conflito entre o que foi apresentado e o resultado que se esperava, pois, apesar de terem feito tudo o que podiam, a aprendizagem foi bastante prejudicada. Ademais, ela reconhece que a utilização das tecnologias foi um ganho para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que continuará nas práticas escolares e, assim, estarão mais preparados para situações como essa que ocorreu. A avaliação da professora Azaleia, por sua vez, foi “Ah, eu achei um grande desafio, foi uma tentativa de não perder nossos alunos, que como eu disse, são muito emotivos, muito carentes de socialização, mas infelizmente para nossos alunos específicos daqui ele foi desmotivador”. A avaliação que a professora faz se baseia na relação professor-aluno, pois sem esse suporte seus alunos sentiram-se desmotivados em continuar, principalmente os que não tinham acesso aos meios tecnológicos nesse período.

Por fim, a professora Margarida opina que foi muito difícil para ela isso tudo, pois “É muito difícil você passar um conteúdo, porque não é só o conteúdo que você passa, é o contato olho no olho com o aluno. Muitas vezes o aluno da EJA não vai atrás do saber, ele vem atrás do social, da convivência com o outro. Então é muito difícil. Foi muito difícil”. Ela enfatiza suas dificuldades e dos alunos ao repetir as expressões “É muito difícil”, “Foi muito difícil” e semelhante à avaliação da professora Azaleia, há uma preocupação com a questão da convivência com os estudantes.

Em relação às respostas dos estudantes sobre o que almejavam para o futuro, mesmo após terem abandonado por conta da pandemia, foi possível perceber aquilo que Freire (2021b) vislumbrava quando propôs uma pedagogia emancipatória. Para ele, sua posição não era de alguém que se adaptava às coisas do mundo, mas a de alguém que era capaz de estar inserido nele. Assim também deveria ser com as pessoas. Essa inserção proposta por ele é a de quem ocupa uma posição estratégica, “a posição de quem luta para não ser apenas um objeto, mas um sujeito também da história” (FREIRE, 2021b, p. 53). Os estudantes que frequentam a EJA são pessoas que por muito tempo deixaram de sonhar, mas no momento que retornam as classes escolares vislumbram uma nova chance de ver aquilo que um dia sonharam se concretizar.

Nesse sentido, Freire (2021b, p. 53) também, reafirma que gosta de ser gente, mas o que, afinal, seria ser gente para Freire? Ser gente para ele, é pensar que “mesmo sabendo que

as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas [...]geram quase sempre barreiras de difícil superação [...], sei também que os obstáculos não se eternizam”. Nesse sentido, por mais difíceis que possam ser os obstáculos pelo caminho, eles não são eternos, ainda é possível transpô-los. As palavras do autor (2021b) reafirmam a capacidade da educação de transpor esses obstáculos e, conseqüente, mudar as vidas das pessoas. Para esses estudantes que sonham, esse retorno, ainda que pareça tardio, é a última válvula de escape para realizá-los. Assim, de acordo com as realidades que são vivenciadas, podemos ver a forma com que os sonhos são apresentados.

(67) Ah, é me formar. Arrumar algum curso de formação, né? Para conseguir um emprego melhor, porque hoje em dia quem não tem estudo não tem nada. (Rosa)

(68) Porque tenho vontade de aprender, que é uma oportunidade para mim, né? Para mim dar o melhor para os meus filhos e não que um governo, né? Que tu sabes como que é. Aí quero conseguir uma vida melhor para mim e para os meus filhos, né? O estudo é tudo. [...]eu queria terminar meus estudos. Eu faço de tudo para mim ver se eu consigo terminar, né? (Jasmim)

Nos excertos (67) e (68), as colaboradoras Rosa e Jasmim têm em comum a vontade de concluir os estudos. Ambas utilizam o adjetivo melhor para reforçar o que desejam. Rosa adjetiva o emprego usando o termo *emprego melhor*. Jasmim, por sua vez, faz uso da repetição e utiliza o vocábulo melhor em diferentes contextos: *o melhor* e *vida melhor*. O primeiro, na função de substantivo, é equivalente a algo superior; o segundo, adjetivando o vocábulo vida, refere-se a uma condição de vida diferente da que eles já possuem. As duas colocações, apesar da mudança de classificação, têm o intuito de reafirmar o desejo de uma vida com menos privação. Rosa complementa justificando a necessidade de prosseguir com os estudos “[...] porque hoje em dia quem não tem estudo não tem nada”. O pensamento de Rosa é também o pensamento do mercado de trabalho que exige cada vez mais que as pessoas tenham formações que atendam os anseios da modernidade, como bem coloca a colaboradora Açucena “até em limpeza... para conseguir emprego na limpeza do Sabin, no Exame só aceitava se eu tivesse um histórico completo com o ensino médio [...] aí eu perdi muita vaga”. Mais uma vez a relação dos eventos com o tempo impactam na vida dos estudantes, pois cada ano perdido é uma possibilidade a menos de adentrar no mercado de trabalho. No excerto (68) Jasmim menciona

que quer dar o melhor para os filhos fazendo um contraponto com a ajuda que o governo poderia oferecer “para mim dar o melhor para os meus filhos e não que um governo, né?”.

Embora no Brasil tenhamos discursos ideológicos de que as pessoas de classes menos favorecidas não trabalham porque não querem deixar de receber benefícios, os estudantes colaboradores dessa pesquisa, alguns desempregados, relatam não receberem auxílio governamental. Ademais, a maioria dos que participaram das entrevistas quer concluir os estudos para conseguir um emprego melhor, uma formação melhor e, conseqüentemente, uma vida melhor, indo, portanto, de encontro a tais discursos. A autora bell hooks (2017, p. 44-45), defensora das ideias de Freire, é enfática nesse argumento:

Quando se acrescentam a isso [...] de que as pessoas são pobres e desempregadas porque querem, fica mais evidente que a crise contemporânea é criada em parte por uma falta de acesso significativo à verdade. Ou seja: não somente se apresentam inverdades às pessoas como também essas inverdades são apresentadas de uma forma que as habilita a ser comunicada do modo mais eficaz.

Podemos depreender, a partir das palavras de hooks (2017), que muito do que é dito acerca das classes menos prestigiadas são advindas de inverdades proferidas com o intuito de torná-las reais, pois num sentido prático as ideologias operam pretendendo legitimar aquilo que não é legítimo. Entretanto, Thompson (2011) acrescenta que as formas simbólicas das quais costumamos nos expressar e entender os outros não se colocam em oposição ao que é real, pelo contrário. Por isso, convém pensar em ideologia como “formas simbólicas para estabelecer e sustentar relações de poder” (THOMPSON, 2011, p. 19). Nesse sentido, estudar os aspectos da vida social e entender que as ideologias podem operar numa variedade de contextos da vida cotidiana. Thompson (2011) entende que a mídia não é um único meio de propagar uma ideologia. Ela pode estar presente desde uma conversa entre amigos até em declarações de ministros em horário nobre. Portanto, não permitir que discursos como esses se perpetuem em nosso cotidiano é uma forma de impedir que as ideologias operem e, conseqüentemente, não teremos mais inverdades sendo proferidas como verdades absolutas.

(69) Bem, assim eu não vejo muita coisa que já está a idade já está... já está vencida, mas eu pretendo aprender mais um pouco para mim poder mexer resolver minhas coisas, né? Aprender para mim resolver minhas coisas eu só, sem estar precisando dos outros sempre porque eu não vou ter a minha filha sempre comigo para estar me ajudando a resolver as minhas coisas. (Dália)

(70) Arrumar coisa melhor. (Tem vontade de fazer alguma faculdade, algum curso técnico?) De mexer em paredes, essas coisas assim. É ... (É arquitetura?) Sim. (Íris)

(71) Eu pretendo terminar, terminar, né? E fazer faculdade[...]. Ah, enfermagem. (Melissa)

No excerto (69), Dália afirma que a idade *já está vencida* como forma de demonstrar que não tem mais vigor para continuar em estudos posteriores. Isso expressa um sentimento de muitos estudantes que acham que para estudar é preciso ser jovem. Entretanto, ao afirmar que deseja estudar para ser independente, ela valoriza a importância da EJA, para a concretização da sua independência como pessoa, sobretudo quando for mais idosa. Pelo que podemos perceber nos excertos (70) e (71), as duas estudantes têm o intuito de concluir para alcançar melhores colocações no mercado de trabalho. Íris e Melissa desejam ir além do ensino médio: fazer graduação ou curso técnico.

(72) Eu quero aprender um pouco, né, para poder pelo menos tirar a habilitação. Aí eu vou poder aprender já a ler e escrever para tirar. (Florêncio)

(73) Tenho. Eu tenho de, na verdade, tenho moto. Esse patrão me deu uma habilitação e não consegui tirar e estou atrás disso aqui para mim tirar. (Ah, então o senhor deseja tirar sua habilitação?) É, desejo tirar minha habilitação. (Lisianto)

Nesses dois últimos excertos, (72) e (73), Florêncio e Lisianto têm em comum a vontade de aprender a ler e a escrever para que possam tirar a habilitação. Ambos já são trabalhadores formais, por isso a habilitação se torna uma realização pessoal, que será possível mediante a aquisição do processo de leitura e de escrita. Percebemos, a partir dos excertos, que os estudantes da EJA não estão ali somente para esperar o tempo passar ou apenas socializar. Esses estudantes são pessoas que têm sonhos e que almejam realizá-los por meio da educação.

Esta seção responde ao objetivo proposto neste estudo, pois apresenta como os professores avaliam o ensino remoto e os desafios que tiveram para não perder os alunos. Apresenta o impacto da ausência de contato face a face, que desestimula os estudantes a continuarem suas trajetórias, e as expectativas desses estudantes em relação ao futuro

educacional e profissional.

Nesse sentido, ao findar este capítulo, reafirmo a importância de conhecer as trajetórias escolares desses estudantes, a fim de compreender as motivações que levaram ao abandono, quer seja no início da trajetória escolar, quer seja no período da pandemia, e entender os impactos do abandono na vida desses sujeitos. Foram muitas as contribuições dos colaboradores da pesquisa para que este estudo fizesse sentido. Logo, nas Considerações finais apresentarei as reflexões sobre o que esta pesquisa representou e representa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

PEDRA FILOSOFAL

*Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer,
como esta pedra cinzenta
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos,
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.*

*Eles não sabem que o sonho
é vinho, é espuma, é fermento,
bichinho álaçre e sedento,
de focinho pontiagudo,
que fossa através de tudo
num perpétuo movimento.*

(...)

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*

(GEDEÃO, 1956, s/n)

Com o intuito de refletir sobre as análises, inicio as considerações finais com o poema de Rómulo Vasco da Gama de Carvalho, conhecido pelo pseudônimo António Gedeão — poeta e educador nascido em Lisboa — que se destacou no panorama literário português. A utilização do poema Pedra Filosofal inicia essas considerações, mas também finaliza o capítulo anterior, cujas análises se findaram com as apresentações dos sonhos dos estudantes. A pedra filosofal, símbolo da Alquimia, capaz de transformar qualquer metal em ouro, concebe a quem o possui o poder de obter riquezas.

No contexto desta pesquisa, a pedra filosofal usada de maneira simbólica como uma representação onírica, é capaz de possibilitar aos estudantes uma nova maneira de pensar sobre aquilo que os cerca. Nesse sentido, compreendo que para isso seja possível, antes é preciso dedicarmos aos problemas que, porventura, venham a surgir. Nessa direção, foi proposto, no decorrer deste estudo, um ensino democrático que possibilite a todos igualdades de oportunidade, pois, segundo Freire (2021a, p. 122), “se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”. Esse saber democrático evidenciado por Freire (2021a) faz com que pensemos em uma educação corajosa, capaz de enfrentar a discussão com o homem comum, de tal modo que seu direito àquela participação fosse possível e também que o levasse a ter uma nova postura diante dos problemas que surgirem no seu tempo e espaço. Freire (2021a) ainda reforça que a democracia envolve algo intrinsecamente fundamental — a mudança.

Por esse motivo, ao escolher utilizar a metáfora da “voz”, definida por Fairclough (2003) como algo similar ao que ele define como estilo, ou seja, as significações, os modos de ser e as identidades nos aspectos que a língua se apresenta, busquei entender como os estudantes, professores e demais membros da sociedade, ainda que de forma superficial, interpretaram o abandono escolar na pandemia da Covid-19, sob suas diferentes óticas.

Nesta pesquisa, foram apresentados, inicialmente, como os atores sociais são representados pelas mídias, professores e colaboradores da pesquisa. Percebemos que os estudantes demonstraram dificuldades em se apresentarem na primeira pessoa, ao contar sobre as percepções acerca da educação. Isso sugere uma dificuldade de serem vistos como agentes capazes de modificar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, gerarem uma transformação social, portanto, precisam ser constantemente motivados. A família, por sua vez, é a parte mais importante do processo de aprendizagem para eles, uma vez que os estudantes

veem na educação uma possibilidade para dar uma vida melhor para aqueles que estão a sua volta. Os professores são tratados de maneira respeitosa, em alguns momentos com certo distanciamento, mas vistos como parte essencial no processo de ensino-aprendizagem. O governo, por sua vez, pouco citado e a escola vista como o lugar de segunda chance, pois só por meio dela os seus objetivos serão alcançados.

As análises linguístico-discursivas revelaram que ainda há muito a ser feito para que o abandono escolar se torne algo distante da realidade dos estudantes brasileiros, pois há um abismo de desigualdades e as mulheres ainda são bastantes negligenciadas na escola da segunda chance.

As entrevistas com estudantes e professores revelaram como as práticas sociais evidenciadas em sala de aula podem revelar processos de transformação social. Como a professora Hortênsia *“O mundo mudou, né? Os alunos vão ter que mudar também”* ou quando a professora Caliandra sugere uma *“Aprendizagem para vida, porque eu acho que a EJA tem que ser, eu penso que a aprendizagem vai ser para vida. Né?”* e propõe que os estudantes aprendam a usar as tecnologias para que possam mudar o mundo a sua volta, seja aprendendo para ter uma profissão ou se profissionalizando na que já possui.

A pesquisa também revelou que os dados gerados foram capazes de elucidar as questões de pesquisas que foram apresentadas e, portanto, respondeu aos objetivos propostos. As evidências apontam que os discursos apresentados pela mídia vão ao encontro do que os estudantes e professores vivenciaram no período da pandemia, sobretudo, os relatos que sugerem que os estudantes se encontravam ou ainda se encontram em vulnerabilidade social. Também houve dificuldades do Estado em manter contato por meio de busca ativa aos estudantes que abandonaram suas classes escolares.

De forma geral, os resultados sugerem que o abandono escolar nesse período teve várias motivações. Sendo as mais relevantes, principalmente para os estudos do 1º segmento da EJA, a inabilidade com as ferramentas tecnológicas que foram ofertadas naquele período e ausência dessas ferramentas. Tomados em conjunto, temos também a necessidade de ter alguém que pudesse orientar nas atividades impressas, sobretudo, a figura docente; a sobrecarga de funções, principalmente para as mulheres, tanto em casa como no mercado de trabalho; e, por fim, a falta de políticas efetivas que garantissem a permanências desses estudantes.

O presente estudo é o primeiro passo para melhorar nossa compreensão acerca da necessidade de conseguir com que essas políticas públicas de permanência sejam contínuas e

não sucessivas tentativas que fracassam ano após ano, e que se tornaram mais evidente no período da pandemia da Covid-19.

O trabalho também evidenciou as constituições identitárias dos estudantes e professores na problematização do abandono escolar, pois revelou que aqueles que vivenciaram o período de aulas remotas são jovens, adultos, pais, mães, filhos, que têm suas individualidades e querem ser reconhecidos a partir das suas contribuições na sociedade, seja sendo dona de casa, jardineiro, manicure, professor, ou apenas um estudante.

Essas observações têm várias implicações para a pesquisa e não se esgotam por aqui. É preciso que mais estudos abordem o problema do abandono escolar, para que, em um tempo não muito distante, tenhamos números cada vez menores de abandono nas trajetórias escolares, não apenas no âmbito do DF, mas em todas as regiões do Brasil.

Para finalizar nossas considerações, voltemos ao poema apresentado. O eu-lírico revela que os sonhos são o motor da vida. É a partir deles que poderemos mudar o mundo a nossa volta, independentemente da idade. Logo, é nosso dever contribuir para que esses estudantes, jovens ou adultos, concluam suas trajetórias escolares de forma exitosa, pois assim poderão, não apenas estudar, mas também realizar tudo aquilo que um dia ousaram sonhar.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Ed.01. Porto Alegre. Artmed Editora S.A., 2009
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. P. Guareschi. SP: Editora Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: **Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília: Diário Oficial, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 112 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 12 maio.

2023.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, 2007.

CARREIRA, Denise. **Gênero e raça: a EJA como política de ação**. In: JR CATELLI, Roberto; HADDAD, Sérgio, RIBEIRO, Vera Masagão (org.) A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI; 1. Ed. São Paulo: global, 2014.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, C. B.; OLIVEIRA, L. M de J.; MACHADO, M. M. Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal – Disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990.

Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 79-99, jul. /dez. 2019.

CRUZ, Carolina. Evasão escolar na pandemia: diretores e conselheiros tutelares contam histórias que estão fora das estatísticas do DF. **G1.globo.com**, 2021. Disponível em:<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/09/20/evasao-escolar-na-pandemia-diretores-e-conselheiros-tutelares-contam-historias-que-estao-fora-das-estatisticas-do-df.ghtml>. Acesso em 03/02/2021.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução - Discutindo Conceitos Básicos. BRASIL. Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, p. 9-18, 1999 - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10).

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, M. C. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: Unesco, 2008.

DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luiza M. S.; LIMA, Sostenes Cezar de. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. V. 19 n. 3, Dossiê "Projeto Mulheres Inspiradoras", p. 29 a 48, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58- 77, nov. 2001.

DISTRITO FEDERAL. Dados e Indicadores Educacionais 2020. educacao.df.gov.br, 2020a. Disponível em: www.educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais-2020/. Acesso em 28/06/2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 02 do Riacho Fundo 2**. 2020b.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Urso Branco**. 2021a.

DISTRITO FEDERAL. **Uso do tempo em trabalhos não remunerados por mulheres e homens no DF: resultados preliminares da pesquisa**. DIPOS/Codeplan. 2021b.

DOIS milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. UNICEF.org, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estaofrequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,profunda%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 28/06/2023.

DUTRA, Francisco. Ensino público do DF teve evasão de 16% no período crítico da pandemia. **Metrópoles**, 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/ensino-publico-do-df-teve-evasao-de-16-no-periodo-critico-da-pandemia>. Acesso em 27/03/2023.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: Trueba, HT, Guthrie and Au (eds.) **Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography**. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981, pp. 17-35.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH. **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa, 3 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69ª edição São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1997.
- FREITAG, B. **Brasília refletida**. In: Abstrata Brasília concreta Brasília: Medialecom, 2003.
- FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAILDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. & MELO, D. G. **Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica**. Cad. Saúde Pública, v. 27, n. 2, p. 389-94, 2011.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 dez. Ed. Coletivo Sabotagem. 1970.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. EJA em debate. Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013. p. 12-29.
- GEDEÃO, António. **Movimento Perpétuo**, 1956
- GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai. /jun./jul. /ago. De 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2ª edição, Londres: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language structure and language function**. In: LYONS, J. (Org.) New horizons linguistics. London: Pinguin Books, 1970. p. 140-165.
- HODGE, R., & G. KRESS. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity, 1988.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo dos indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan. /dez. 2003.
- KHOL, Marta de Oliveira. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. MEC/UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005.
- LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coeditora: Mercado de

letras 1ª ed., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Ressurreição**. In: Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 3v. 2006.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37759>. Acesso em: 2 de maio. 2023.

MAGALHÃES, I., MARTINS, A. R. & RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica — Um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELO, I.F. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. In: **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n.3, p. 1335-1346, 2011.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRON, Kerén Talita Silva, SCHARDOSIM, Chris Royes. **Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização**. EJA em Debate | Ano 10, n. 17, p. 31-48, jan./jun. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PAIVA, J.; Macedo, M. M.; Ireland, T. (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Unesco/MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, p. 36-51. Fevereiro de 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; REICHARDT, Mirian, SILVA, Caroline. **A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Caderno Intersaberes - v. 9, n. 23, p. 58-70, 2020

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica**. In: 33rd International Systemic Functional Congress, 2007, São Paulo. Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p. 1069-1081. 2006.

RESENDE, V.M. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise Interdiscursiva de Políticas Públicas: reflexão epistemológica. *Âmbitos - Revista Internacional de Comunicação*, v. 39, p. 52-64, 2018.

RESENDE, Viviane de Melo. **Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso**. In: Viviane de Melo Resende. (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, v., p. 19-46.

RESENDE, V.M. & RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S., **Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas, Linguagem em (dis)curso**, v. 5, n. 2, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001.

RIBEIRO, Márden de Pádua, ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: alternativas a concepções neoliberais. Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.

RUMMERT, Sonia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50, 2007.

SANTOS, Robson dos. **Jovens e Adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. Cadernos de Estudos e**

Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 1, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAYER, Andrew. **Características chave do Realismo Crítico na Prática: um breve resumo**, 2000. In *Realism and Social Science*, Londres.

SECRETARIA de Educação alerta para aumento de evasão escolar de alunos do EJA. **G1.globo.com**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/bom-dia-df/video/secretaria-de-educacao-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-de-alunos-do-eja-10332475.ghtml>. Acesso em 27/03/2023.

SILVA, M. V., & CAMPOS, M. V. M. (2021). Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educação E Pesquisa**, 47, 2021.

TORRES, R. M. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. In: UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

UNICEF/Ipec. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. UNICEF Brasil, 2022. Disponível em: Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. Acesso em 09/05/2023.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**. Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN LEEUWEN, T. **The representation of social actors**. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds). *Texts and Practices: readings in Critical Discourse Analysis*. London & New York: Routledge, 1996. p. 32-70.

VARGAS, Patrícia Guimarães e GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.39 no.2 São Paulo, abril/junho, 2013.

- VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, p. 11-35, 1998.
- VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics**. Londres: Arnold, 1999.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Vol. II. *Abya-Yala*: Quito, 2017.
- WALSH, Catherine. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005
- WODAK, R. **El enfoque histórico del discurso**. In: R. Wodak & M. Meyer (orgs.). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa. 2003
- WODAK, R. 2004. **Do que trata a ACD –Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.
- WOODWARD, Kathryn.; HALL, Stuart.; SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Stuart Hall, Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de
Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas

Clássicas – LIP Programa de Pós-Graduação em

Linguística – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso”, de responsabilidade de Dayane Belém Costa Ferreira, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo geral desta pesquisa é analisar, por meio de discursos, como a pandemia da Covid-19 contribuiu para explicar os índices de abandono escolar e o que esse fato pode influenciar nos modos de representação acional e identitária dos estudantes e dos professores.

Assim, gostaria de consultá-lo/asobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários e entrevistas, realizados pela

pesquisadora. O único risco que poderá implicar essa pesquisa é o constrangimento em responder alguma pergunta, mas oriento a responder apenas as que sentir necessidade.

Espera-se com esta pesquisa refletir sobre o aumento do abandono e da evasão como também das motivações que os levaram a ocorrer nesse período de pandemia.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 XXXXXXXX ou pelo e-mail dayane.belem@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2022, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de 2022.

Apêndice B - Termo de Assentimento



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas –

LIPPrograma de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa “*Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso*”. Esta pesquisa é de responsabilidade de Dayane Belém Costa Ferreira, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Este estudo tem como objetivo analisar, por meio de discursos, como a pandemia da Covid-19 contribuiu para acentuar os índices de abandono escolar e o que esse fato pode influenciar nos modos de representação, ação e identificação dos estudantes.

Para este estudo temos previsto a aplicação de questionário e entrevistas no decorrer do primeiro semestre letivo de 2022.

Você decide se quer ou não participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir.

Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você que participou comigo.

Ao final da pesquisa você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo o material produzido em que esteja envolvido/a.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 XXXXXXXXX ou pelo e-mail dayane.belem@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos

participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2022, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 31071592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de 20 _____.

Apêndice C - Roteiro de Entrevista com Estudantes



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

O roteiro de perguntas para as entrevistas com estudantes e professores regentes podem ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ou, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. As entrevistas serão individuais.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A. Entrevista aplicada ao(à) aluno(a)

PARTE 1 – Dados do entrevistado(a)

Nome que deseja ser identificado: _____

Qual a sua idade? _____

Onde você mora? Zona urbana () zona rural ()

Atualmente você: (ler as opções)

() só estuda () trabalha e estuda Outra atividade? _____

PARTE 2 – Opinião do entrevistado sobre algumas questões do fenômeno da pesquisa-
 Abandono e evasão escolar em tempo de pandemia da Covid-19.

1. No período da pandemia da Covid-19, você deixou de participar das aulas remotas? Se sim, por quanto tempo?
2. Se você abandonou as aulas em algum momento da pandemia, qual foi o motivo principal?
3. Suas aulas foram por meio de aplicativos ou atividades impressas?

4. No período de aulas remotas, o que você considerou mais difícil?
5. Na sua opinião, existiu algum tipo de dificuldade (precariedade) para o professor dar suas aulas no período da pandemia? (Ex: falta de recurso didático, falta de internet, falta de folhas xerocadas, livro didático)
6. E para você faltou algum recurso nesse período?
7. Esses fatores contribuíram de alguma forma para que você abandonasse a escola?
8. Quais os principais motivos que você considera importantes para a sua permanência na escola neste momento?
9. O papel do professor nesse período foi importante?
10. Em sua opinião, o que a escola/governo fez/faz para favorecer a permanência do aluno na escola?
11. Você acha que as ações do governo/ escola foram suficientes?
12. Você se arrepende por ter desistido das aulas em algum momento ou isso é indiferente?
13. Como era sua aprendizagem na EJA antes da pandemia? (Relate um pouco das facilidades e dificuldades enfrentadas)
14. Qual sua expectativa com relação ao futuro, com relação a sua vida profissional e estudantil?

Grata pela colaboração!

Apêndice D - Roteiro de Entrevista com Professores



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

O roteiro de perguntas para as entrevistas com estudantes e professores regentes podem ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ou, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. As entrevistas serão individuais.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE 1 – Dados do entrevistado:

Nome que deseja ser identificado: _____

Cargo ou Função: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de experiência nesta instituição: _____

PARTE 2 – Opinião do entrevistado sobre algumas questões do fenômeno da pesquisa-
 Abandono escolar em tempo de pandemia da Covid-19.

1. Você percebeu um aumento das taxas de abandono no período da pandemia Covid-19?
2. Cite quais os fatores que mais contribuem/contribuíram para o abandono e a evasão dos alunos da EJA.
3. Quais os principais motivos que você considera importantes para a permanência do aluno na escola?
4. Quais as principais dificuldades que você percebe/percebeu que o aluno enfrenta/enfrentou para dar continuidade às aulas no período da pandemia da Covid-19?

5. Em sua opinião, o que a escola fez/faz para favorecer a permanência do aluno na escola?
 6. Quais os fatores que devem ser melhorados na instituição de ensino para a permanência do aluno?
 7. No período da pandemia da Covid-19, você participou de cursos de formação para atuar no ensino remoto? Se sim, foi suficiente?
 8. Você utilizou qual ferramenta de ensino para dar aulas no período da pandemia? Foi viabilizada pelo governo ou por recursos próprios?
 9. Ao retornar ao ensino híbrido/presencial, o quantitativo de alunos se manteve em relação ao período anterior à pandemia?
 10. Para você, as condições de trabalho dos professores no período da pandemia contribuem o abandono e a evasão dos alunos na EJA? Por quê?
 11. Você acredita que o abandono e a evasão são problemas de longos anos ou vêm de agora?
 12. Teve alguma situação de abandono ou evasão que chamou a sua atenção? Comente.
- Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

Anexo A- Capa da Reportagem 1

g1

DISTRITO FEDERAL

Evasão escolar na pandemia: diretores e conselheiros tutelares contam histórias que estão fora das estatísticas do DF

Estudantes da rede pública enfrentam falta de recursos para transporte e alimentação. Censo Escolar, de antes da pandemia, já mostrava que 32,8 % dos alunos da EJA abandonaram estudos; ausência é notada nas salas, por vezes, vazias.

Por Carolina Cruz, G1 DF

20/09/2021 06h17 · Atualizado há um ano



Anexo B- Capa da Reportagem 2



Anexo C- Capa da Reportagem 3

Distrito Federal

Ensino público do DF teve evasão de 16% no período crítico da pandemia

O TCDF identificou problemas no sistema de controle de frequência dos alunos durante a suspensão das aulas presenciais na capital do país

Francisco Dutra

05/07/2022 02:07, atualizado 04/07/2022 22:07

Compartilhar notícia



Caio Ayres / Metrôpoles

