

Um olhar para a educação de jovens e adultos: o que dizem os estudantes sobre abandono e retorno à escola em plena pandemia do Covid-19

A look at youth and adult education: what students say about dropping out and returning to school in the midst of the Covid-19 pandemic

Una mirada a la educación de jóvenes y adultos: lo que dicen los estudiantes sobre la deserción y el regreso a la escuela en medio de la pandemia del Covid-19

Recebido: 24/02/2022 | Revisado: 06/03/2022 | Aceito: 11/03/2022 | Publicado: 19/03/2022

Giselda Mesch Ferreira da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-3438>
EMEB Rui Barbosa, Brasil
E-mail: gisamesch@gmail.com

Resumo

Tendo como abordagem metodológica a pesquisa de campo alinhada com a pesquisa bibliográfica, este trabalho tem o objetivo de apresentar o olhar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do EF de uma escola municipal da fronteira oeste do Rio Grande do Sul frente a sua situação. Buscou-se mapear as razões do abandono à escola em tempos que deveriam estar estudando e, ao mesmo tempo, contextualizar o impacto do afastamento social provocado pelo COVID-19 frente as suas expectativas e anseios exatamente em um período que optaram por retornar à escola e concluir sua escolaridade. Sob a ótica da Análise de Conteúdo, os dados da pesquisa apontam as perspectivas e anseios para a volta aos bancos escolares, bem no momento em que a escola precisa fechar-se presencialmente, devido a ameaça do contágio pela COVID-19. O estudo mostrou que o público estudado não possui ações afirmativas do governo federal, tendo sérias dificuldades em acompanhar as atividades escolares via internet por falta de recursos financeiros. Destarte, a pesquisa mostrou que os sujeitos da EJA ao retornarem à escola defrontam-se com questões já vivenciadas no passado: falta de condições para manter a família, visto as dificuldades que o período pandêmico os coloca, forçando muitos a abandonar, novamente, os estudos. Os remanescentes relatam estar felizes com o retorno para a escola e veem na presença física a possibilidade de aprendizagem maior, uma vez que não tem condições de acompanhar as aulas virtuais por questões financeiras e de tempo para a realização das tarefas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Pandemia; Jovens; Adultos.

Abstract

Taking as a methodological approach the field research aligned with bibliographic research, this work aims to present a look on the subjects of Youth and Adult Education (YAE) of Elementary School of a municipal school on the western border of Rio Grande do Sul State, facing their situation. It was sought to map the reasons for dropping out of school in times that they should be studying and, at the same time, contextualize the impact of social leave caused by COVID-19 in view of their expectations and longings exactly in a period that they chose to return to school and complete their schooling. From the perspective of Content Analysis, the research data have pointed to the perspectives and longings for the return to classes, just at the moment when the school needs to be closed due to the threat of contagion by COVID-19. The study has shown that the target public of the study does not receive affirmative actions from federal government, having serious difficulties in follow school activities via the Internet due to lack of financial resources. Thus, the research have shown that the subjects of the YAE, when returning to school, face issues already experienced in the past: lack of conditions to maintain the family given the difficulties that the pandemic period puts them, which forces many to abandon their studies again. The remaining ones report being happy with the return to school and see in the physical presence the possibility of further learning, since they are not able to follow the virtual classes due to both financial and time to perform the pedagogical tasks reasons.

Keywords: Education; Teaching; Pandemic; Young people; Adult people.

Resumen

Tomando como enfoque metodológico la investigación de campo alineada con la investigación bibliográfica, este trabajo tiene como objetivo presentar la mirada de los sujetos de Educación de Jóvenes y Adultos de la EF de una escuela municipal en la frontera occidental de Rio Grande do Sul frente a su situación. Buscamos mapear las razones de la deserción escolar en tiempos que deberían estar estudiando y, al mismo tiempo, contextualizar el impacto de la licencia social causada por COVID-19 en vista de sus expectativas y anhelos exactamente en un período que eligieron

para regresar a la escuela y completar su escolaridad. Desde la perspectiva del Análisis de Contenidos, los datos de la investigación apuntan a las perspectivas y anhelos por el regreso a los bancos escolares, justo en el momento en que la escuela necesita cerrarse en persona, debido a la amenaza de contagio por COVID-19. El estudio mostró que el público estudiado no tiene acciones afirmativas del gobierno federal, teniendo serias dificultades para monitorear las actividades escolares a través de Internet debido a la falta de recursos financieros. Así, la investigación mostró que los sujetos de la EJA al regresar a la escuela enfrentan problemas ya experimentados en el pasado: falta de condiciones para mantener a la familia, dadas las dificultades que les pone el período de pandemia, obligando a muchos a abandonar sus estudios nuevamente. Los restantes reportan estar contentos con el regreso a clases y ven en la presencia física la posibilidad de un mayor aprendizaje, ya que no son capaces de seguir las clases virtuales por razones económicas y tiempo para realizar las tareas pedagógicas.

Palabras clave: Educación; Enseñanza; Pandemia; Jóvenes; Adultos.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como modalidade, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é assegurada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, Art. 37).

A questão a se fazer é: quem são “àqueles” que a legislação prevê? A quem a lei se refere? Como esses sujeitos vivem e por que fazem parte do grupo que está fora da escolaridade, segundo a sua faixa-etária? O que os impediu de, no tempo previsto, concluir seus estudos? Quais razões as famílias e estudantes justificam para encerrar o seu ciclo escolar? E, em contrapartida, quais as intenções ao retornarem à escola? O que buscam, o que almejam? Em se tratando a aprendizagem, como estão conseguindo acompanhar a escola durante o período de fechamento da escola e realização de atividades pedagógicas de forma remota? Tiveram prejuízos? Quais? Conseguirão continuar estudando? Que razões o afastará da escola, agora que decidiram voltar a estudar? E mais, que perspectivas têm para o futuro.

Estes questionamentos reforçam a convicção de que educador/a nos dias atuais requer, acima de tudo, certa resiliência. Não no sentido de se adaptar ao novo, mas de, ao se deparar com o novo, que a meu ver é deslumbrante e desafiador, encontrar maneiras de fazer diferente, sem aquele velho sentimento de que no passado é que era bom e melhor que o hoje. Não! Mudar é preciso, urgente e necessário (Freire, 1996).

Então, resiliência e mudança são duas atitudes que julgo deveras importante no perfil do profissional da educação. Profissional este que também precisa se fazer pesquisador, pois “um professor pesquisador tem melhores condições de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a pesquisa, colabore com uma cultura escolar mais próxima do saber acadêmico, preparando melhor as gerações para a produção científica” (Oliveira, 2012, p. 38)

Pedagoga por formação já ocupei vários espaços na escola e fora dela, como profissional concursada. Hoje, atuo como orientadora educacional, desde os anos de 2012, em turmas de EJA, do ensino fundamental. Mesmo não tendo sido “ensinada” nos bancos da universidade que profissional deveria ser, foi na práxis educativa dialética que encontrei a vivacidade para o meu ofício. Ofício esse que assumo com responsabilidade e comprometimento: responsabilidade com os/as excluídos/as que chegam à EJA a procura de respeito e reconhecimento e comprometimento com a sua transformação pessoal.

Trabalhar com turmas de EJA exige respeito ao ser humano, bem como reconhecimento de que a transformação dessas vidas está, em parte, em suas mãos. A acolhida, a compaixão e o respeito ajudam, mas a piedade, a desconfiança e a incredibilidade só atrapalham. Há que se acreditar nos sujeitos e em sua capacidade, pois durante sua vida inteira o que lhe foi oferecido foi críticas as suas condições e potenciais.

Quando mostramos a eles/elas que são capazes, que a culpa de suas condições não está neles/nelas, no acaso e tampouco foi obra divina, de um Deus que assim o queria, descortinasse a possibilidade de novos caminhos e conquistas. No entanto, nada se dá sem luta por melhores condições. Luta essa coletiva, com todos e todas e em especial, com a escola que precisa assumir de que lado está nesta batalha.

A partir do exposto, este trabalho tem o objetivo de, através de pesquisa realizada com estudantes de EJA de ensino fundamental de uma escola municipal da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS), apresentar o olhar desses sujeitos frente a sua situação, buscando mapear as razões do abandono à escola em tempos que deveriam estar estudando e, ao mesmo tempo contextualizar o impacto do afastamento social provocado pelo COVID-19 frente as suas expectativas e anseios exatamente em um período que optaram por retornar à escola e concluir sua escolaridade.

Em recente pesquisa realizada em escola pública no Pará, as autoras Silva & Rocha (2022, p. 07-08) destacam “as condições de trabalho que levam a incompatibilidade com os estudos por chegarem atrasados, não acompanharem o ritmo das aulas, ter dificuldade de compreensão de conteúdos pressionados pelo cansaço e sono decorrentes de trabalhos penosos” como motivos para a desistência da escola.

Num primeiro momento o artigo, sob o título “Reflexões a partir do sujeito” aporta a EJA enquanto direito e o quanto, mesmo com uma vasta legislação que a assegure, tem tido sérias dificuldades em se firmar enquanto política pública pautada em agenda governamental. Dentro deste capítulo apresentamos a metodologia utilizada, questões acerca da realidade observada, sobre a produção dos dados, bem como um debate acerca dos dados revelados. Logo em seguida a pesquisadora encaminha para o debate final abordando aspectos relevantes que marcaram os sujeitos da EJA durante o período pandêmico e como se veem o retorno das aulas à presencialidade.

1.1 Reflexões a partir do sujeito

A educação pública, laica e gratuita, “direito de todos e dever do estado” (Brasil, 1988) tem sofrido grandes golpes ao longo dos anos, através do recuo de financiamento público ao setor educacional. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 95, de dezembro de 2016, conhecida como PEC da morte ou PEC do teto dos gastos públicos, por exemplo, foi sancionada com um congelamento de vinte anos nas áreas de maior impacto social, afetando “particularmente as políticas sociais e desconsidera o efeito de tal medida para o desenvolvimento econômico e social do país no médio e longo prazos” (Vieira & Benevides, 2016, p. 21).

Tais medidas inviabilizam investimentos na área educacional. A falta de recursos poderá interferir na aplicabilidade de algumas legislações aprovadas anteriormente, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), não somente na década vigente, 2014-2022, como para a próxima, 2025-2035, visto ter uma cobertura de vinte anos de duração, período em que haverá a estagnação de investimentos educacionais, por força de Emenda Constitucional.

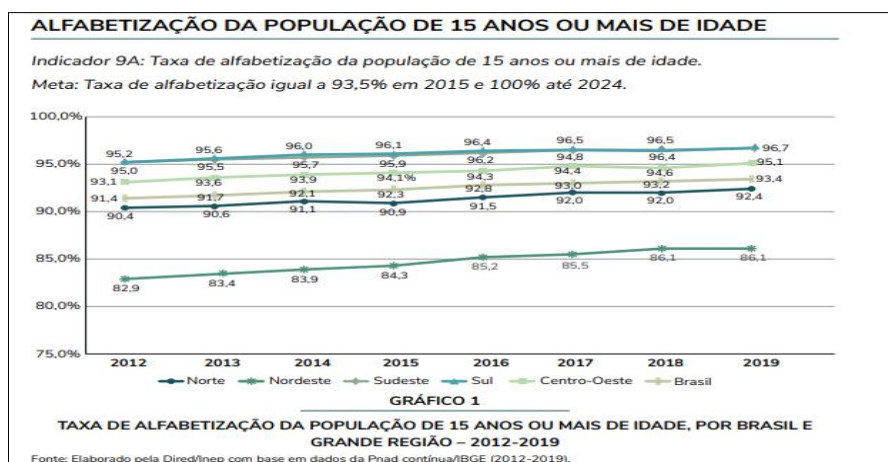
A meta 9, do PNE (Brasil, 2014), prevê:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Entretanto, os dados apresentados no relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas estão bastante tímidos no que se refere a atingir, ao final de 2022, o percentual proposto, conforme Figura 1, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), exposto abaixo.

O relatório apresentado, esclarece que “A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País (Indicador 9A) foi de 93,4%, praticamente alcançando, em 2019, a meta estabelecida para o ano de 2015 e estando 6,6 p.p. abaixo da proposta para 2024”. Entretanto, o percentual que cabe alcançar (6,6%) é bastante significativo, principalmente se pensarmos no abalo que sofreu a educação com o afastamento social devido a COVID, desde março de 2020, visto as escolas terem permanecidas fechadas, fazendo seu trabalho de forma remota, enviando atividades pedagógicas para casa, tensionando manter, exclusivamente, o vínculo do estudante com a escola.

Figura 1. Alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade:



Fonte: Inep (2020).

Outro dado importante a destacar diz respeito ao analfabetismo funcional, claramente vislumbrado no Figura 2, deste documento.

O relatório analisa que há “grande desigualdade entre as taxas de analfabetismo funcional dos 25% mais ricos (5,3%) e dos 25% mais pobres (20,0%), em 2018, pois a taxa do grupo dos mais pobres é quase quatro vezes maior do que a dos mais ricos. Contudo, a diferença entre esses grupos caiu 2,5 p.p. entre 2016 e 2018” (Brasil, 2020).

O relatório trouxe um dado bastante importante ao afirmar que “As taxas de analfabetismo funcional nas regiões Norte e Nordeste foram as mais elevadas em 2019 (16,7% e 23,1%, respectivamente), mantendo-se acima da taxa nacional” em detrimento aos estados do eixo sul-sudeste, como retrata o documento (Brasil, 2020):

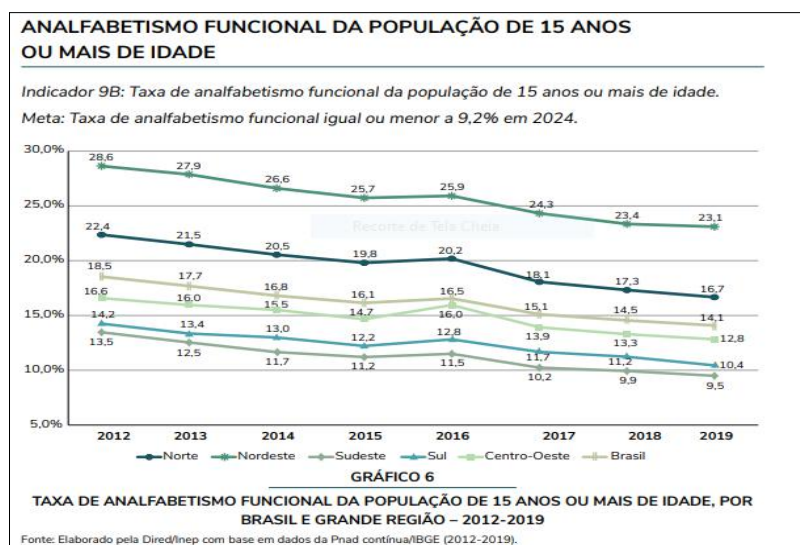
Todos os estados das regiões Sul e Sudeste apresentaram, em 2019, taxas de analfabetismo funcional abaixo daquela observada para o País (14,1%), enquanto os estados do Nordeste atingiram taxas superiores a 19,0%. Alagoas e Piauí registraram as maiores taxas (26,7% e 26,4%, respectivamente) e Distrito Federal e Rio de Janeiro as menores (6,7% e 7,6%, respectivamente).

Tendo o nordeste brasileiro sempre sido tratado como atrasado e decadente, além de um índice alto de pobreza econômica (Cesar, 2020), causa bastante alegria ao saber que está conseguindo se reerguer e ultrapassar dados de países considerados mais ricos e em desenvolvimento, no que se refere a alfabetização e letramento (ver Figura 2).

Vale destacar, a fim de conhecimento, o que trata a Meta de Nº 10, do PNE, que prevê:

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. a modalidade lida com indivíduos que não cumpriram trajetórias escolares ou que foram tolhidos durante a tentativa.

Figura 2. Analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais:

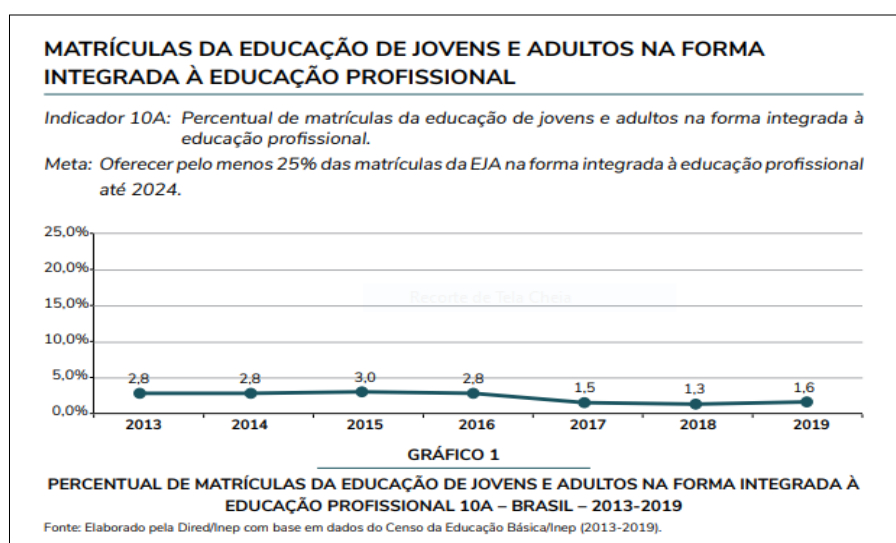


Fonte: Inep (2020).

No que se refere a meta de Nº 10, supracitada, os dados foram ainda mais preocupantes, pois, segundo conclusões do referido relatório (Brasil, 2020):

1. O percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2019, é de 1,6%. Esse resultado está significativamente distante da meta estabelecida para 2024.
 2. Quanto às etapas de ensino, em 2019, o percentual de matrículas da EJA integrada à educação profissional foi de 0,6%, no ensino fundamental, e 3,0%, no ensino médio.
- Percebeu-se, através do relatório (Brasil, 2020) apresentado que:
6. A retração do indicador ocorreu em todas as redes de ensino, no período de 2013 a 2019: privadas (-76,8%), municipais (-73,6%), estaduais (-21,3%) e federal (-17,4%).
 7. Os melhores desempenhos do indicador ocorrem na rede federal, que ofertou 75,9% das matrículas da EJA integrada à educação profissional, em 2019.

Figura 3. Matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada a Educação Profissional:



Fonte: Inep (2020).

Para tanto, ousamos em afirmar que a EJA, garantida sob cláusula constitucional e ratificada pela LDB encontra-se, devido à crise econômica estabelecida no país, desde meados de 2016, “culminando com o golpe jurídico-parlamentar em 2016

que afastou a coalizão do PT do poder, [...] elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff” (Freitas, 2018, p.10), perturbadoramente prejudicada, pois o país retorna ao regime econômico baseado no estado mínimo que “remonta ao nascimento de uma ‘nova direita’ que procura combinar o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social.” (Freitas, 2018, p.13), impactando profundamente o investimento público aos cidadãos.

Nos limites do neoliberalismo “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p.29).

Neste aspecto, tem o regime econômico vigente, o neoliberalismo, encarado a educação “a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Este mecanismo de observação propicia a construção de cidadãos imersos numa lógica meritocrática da educação, estreitando, “as finalidades que ele atribui à educação” (Freitas, 2018, p. 31), ou seja, uma lógica excludente, individualista e meros reprodutores de consumo/capital, sem nenhuma preocupação com o bem-estar social dos sujeitos.

2. Metodologia

Compreendendo o ato de pesquisar não como um “ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação” (Demo, 1990, p.16) fundamentamos esse trabalho sob a ótica da pesquisa de campo como proposta para desvencilhar o que se pretende que é conhecer os sujeitos da EJA de escola municipal da fronteira oeste do RS, seus anseios e perspectivas de volta à escola, exatamente em um período que optaram por retornar à escola e concluir sua escolaridade.

Optou-se pela pesquisa de campo porque esta vai direto a fonte para elucidar o problema levantado. Para Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Desta forma a pesquisa de campo associada a pesquisa bibliográfica, que traz o fundamento teórico necessário para entender e desvelar a questão levantada, embasa este artigo, pois é analisado, após a produção de material, segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 54):

A partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Para a produção de dados foram ouvidos/as os/as estudantes matriculados/as e presentes na EJA da escola, logo após a determinação da Secretaria Municipal de Educação, em meados de novembro de 2021, de que todos e todas, com exceto os/as com laudos médicos que impossibilitassem, deveriam retornar à presencialidade. Sendo assim, o público da pesquisa foram 10 (dez) estudantes (ver tabela 1), sendo excluídos/as àqueles/as que permaneciam *online*, por inúmeras razões por eles/elas apontadas. A exclusão deve-se ao fato da dificuldade que a entrevistadora vê em ter respostas mais fidedignas, neste público, quando feito de forma virtual sem a presença observadora da pesquisadora, pois os mesmos apresentam dificuldade de compreensão, ao mesmo tempo que tem dificuldade de acessar a internet e participar de entrevistas *online*.

Utilizando-se de entrevista estruturada onde há perguntas fixas comuns a todos/as os/as entrevistados/as (Gil, 1999), se buscou seguir um rigor metodológico, pois conforme Canetti (1995, p. 281):

As perguntas buscam respostas [e] não apenas retêm o inquirido externamente. Com cada resposta ele mostra uma parte mais de si. Podem ser coisas sem importância, superficiais, mas lhe foram extraídas por um desconhecido. Estão relacionadas com outras que jazem mais ocultas e que ele considera mais importantes.

A questão do “desconhecido”, citado por Elias Canetti, não deixa de estar correto mesmo tendo a pesquisadora muitos anos de trabalho na referida escola. Os/as entrevistados/as fazem parte de um grupo de estudantes novos/as na escola que, devido ao período pandêmico e isolamento necessário imposto para o momento, não eram muito conhecidos da entrevistadora. Para tanto, exigia cautela na abordagem e encaminhamento das questões exatamente porque o vínculo firmado entre pesquisador e pesquisado “cria um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais” (Gatti & André, 2011, p. 10).

A ideia, *a priori*, era conhecer, verdadeiramente, o grupo pesquisado, pois o contato meramente virtual não permitiu um aprofundamento nas relações da escola com os/as estudantes, fato que julgamos extremamente importante em se tratando a esta modalidade de ensino.

2.1 Conhecendo a realidade pesquisada:

A escola retratada pela pesquisa atende estudantes jovens, adultos e idosos que buscam a unidade escolar atrás de sonhos e perspectivas de sair da invisibilidade que a exclusão proporciona aqueles/as que, por inúmeras razões, compõem a lista dos analfabetos do Brasil. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da modalidade EJA, no marco situacional, traduz quem são seus sujeitos:

Nossa escola recebe estudantes de vários bairros da cidade. São jovens, adultos e idosos que procuram, mesmo longe de suas residências, uma escola de qualidade para continuar seus estudos em busca de um futuro melhor. Um bom número desses sujeitos depende de transporte público, outros chegam de bicicleta, moto, automóveis e outros tantos deslocam-se a pé, perfazendo grandes distâncias, muitas vezes, para chegar à escola (PPP da EJA).

A proposta político pedagógica aponta que, nos últimos anos tem crescido o índice de infrequência e evasão, afirmando que:

As razões que apontam a estas questões são: distância da residência à escola, trabalho, temperatura (muito frio ou muito calor), período prolongado de chuvas, vagas temporárias de emprego no final do ano, falta de dinheiro para o transporte, não ter com quem deixar os/as filhos/as, a violência, doenças, drogas e etc.

O referido documento relata que:

Quanto ao gênero, em se tratando dos jovens a maioria é masculino, os adultos há uma igualdade de gênero e em se tratando de idosos/as, a maioria é feminino e frequentam as classes de alfabetização. Há um pequeno grupo de estudantes homossexuais assumidos/as, um que outro caso de transsexuais, tendo a maioria afirmada ser heterossexual.

No que tange a raça/etnia, o PPP sugere que “há poucos negros/as e raro os/as loiros/as, sendo a maioria branca, conforme a própria definição dos/as estudantes no momento da matrícula. A maioria negra é mulher, sendo raro homens negros frequentarem nos últimos tempos”.

Um dado interessante apontado pelo documento, datado de 2019, período antes da pandemia, é quanto ao número de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, o PPP revela:

Notamos, também que tem aumentado, significativamente, os/as educandos/as que possuem dificuldades de aprendizagem. Alguns possuem laudos médicos e entre estes estão: transtorno bipolar, deficiência intelectual,

esquizofrenia e transtorno de déficit de atenção. A questão maior está nos/as educandos/as sem laudo médico. Entretanto, também são atendidos/as na Sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

A escola tem o currículo dividido em etapas, sendo que as Etapas I a III referem-se aos anos iniciais, tendo a etapa I estudantes do primeiro ano, na etapa II, do segundo e terceiro anos e da etapa III do quarto e quintos anos. As etapas IV, V e VI correspondem aos anos finais. A etapa IV atende estudantes do 6º ano e início do 7º; a etapa V atende final do 7º ano e início do 8º e a etapa VI final do 8º ano e 9º ano completo.

Tabela 1. Número de estudantes da escola pesquisada em 2021, por etapa:

Etapas	Total estudantes	Remoto/online	Presencial
I	01	01	00
II	07	05	02
III	11	10	01
IV	08	07	01
V	14	11	03
VI	20	17	03

Fonte: Secretaria da escola (2021).

Importante destacar que, neste ano de 2021, a modalidade EJA, da escola pesquisada fechou os dados com um total de 43% de abandono, contra 57% do ano anterior, 2020. Mesmo havendo uma melhora nos índices (57 % para 43%) não significa dizer que se deve ao fato dos/das educandos/as terem permanecido em um número maior e sim, de uma determinação do Conselho Municipal de Educação (CME) que estabeleceu, conforme Resolução N° 008, de 07/12/2021, em seu artigo no parágrafo 4, do artigo 2º que:

Caracterizado o continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares e de que a retenção não promove a recuperação da aprendizagem, visto que os anos atípicos (2020 e 2021) a escola não promoveu as aprendizagens do ano “normal” e que aos estudantes não foram garantidas as condições do aprender, os alunos não evadidos/abandono devem ser promovidos/aprovados, seja na própria escola ou aqueles oriundos de outras unidades escolares.

O documento do conselho municipal de Uruguaiana/RS frisava que, tendo o estudante, durante o ano letivo, mantido qualquer contato com a escola, este/esta deveria ser considerado/a aprovado/a. Nestes termos aqueles/as que, ainda no primeiro semestre, retiraram algum material pedagógico *online* ou na escola, mesmo não tendo retornado no segundo semestre ou procurado a escola para resolver sua situação, seria considerado ativo e aprovado para a etapa imediatamente superior a que se encontrava até então. Sendo assim, a tabela abaixo, registra os índices dos estudantes ativos, dentro da situação destacada, no período letivo de 2021:

Tabela 2. Matrícula inicial e matrícula final da EJA. Índice de abandono – 2021

Turmas	Matrícula Inicial	Matrícula Final	% Aprovados	% Abandono
Etapa I	02	01	50%	50%
Etapa II	07	05	71%	29%
Etapa III	10	05	50%	50%
Etapa IV	08	04	50%	50%
Etapa V	14	08	57%	43%
Etapa VI	20	12	60%	40%
Totais	61	35	57%	43%

Total: Dados da Secretaria da Escola (2021).

3. Resultados

Ao produzirmos dados, precisamos compreender que todo discurso está repleto de sentidos, significados e intencionalidade (Ferreira, 2020, p.9). Estes, nos remetem a uma observação minuciosa das falas. O discurso tem materialidade pois:

São materiais as condições de vida humana, a produção humana para sobreviver, e, em decorrência, produzir historicidade e, assim, autoproduzir-se humano. Desse modo, os seres humanos se produzem humanos na medida em que interferem na natureza, sendo eles próprios parte dessa.

Após revelados os participantes da pesquisa, averiguamos que há um percentual maior do gênero masculino presente na escola, permanecendo as mulheres, num total de 40% em casa, recebendo as atividades *online*. Algumas razões observadas para esta situação justificam que as estudantes não retornaram a forma presencial na escola porque estão com depressão, sequelas da COVID-19, não tem com quem deixar filhos pequenos ou cuidando de familiares doentes, inviabilizando sua presença na escola. Importante destacar que, mesmo muitas não tendo laudo médico para legitimar a sua situação, as mesmas foram promovidas a etapa seguinte, pois atendiam aos critérios avaliativos determinados Conselho Municipal de Educação (CME), ao terem apresentado, ao longo do ano letivo, algum contato com a escola.

A faixa-etária do grupo pesquisado é de 21 a 50 anos. Estes moram com a família (esposo, pais, irmãos, filhos e sogros) e frequentam turmas dos anos iniciais (40%) e finais (60%) do ensino fundamental.

Os/as entrevistados relataram que, para manter o sustento da família estão na informalidade (fazem lanches para vender, tatuagem e bicos) o que representa 40 % do grupo. Os demais recebem benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) por acidente de trabalho (10%); vivem da aposentadoria de algum membro da família (10%) e os/s trabalhadores/as com carteira assinada representam os outros 40% dos/as entrevistados/as.

Ao serem inquiridos sobre as razões de abandonarem a escola as respostas pareciam as mesmas. No entanto foram apontadas causas de ordem pessoal e familiar em sua maioria, sem levantar, em nenhuma hipótese, a escola e/ou a educação de forma geral. Alguns depoimentos:

*Fui mãe muito cedo, com 13 anos. Tive que cuidar da filha. Parei de estudar e fui trabalhar. (M., 37 anos);
Tinha 17 anos. Eu não tinha vontade de estudar, não gostava. (F, 50 anos);
Eu tinha 12 anos. Precisava ajudar a minha mãe a trazer comida pra dentro de casa. (D., 23 anos)
Meu pai era alcohólatra e batia na minha mãe. Pra cuidar dela eu não a deixava sozinha. (J., 49 anos);
Tinha uns 16 anos, estava na 7ª série e reprovei. Nunca gostei de estudar, não tinha interesse. (A, 21 anos).*

Da mesma forma responderam as razões que o/a trouxeram de volta aos bancos escolares. Houve quase que unanimidade ao responder que para melhorar de vida e ter condições de conseguir um emprego melhor, bem como dar melhores condições à família. Entretanto, uma resposta chamou a atenção:

Voltei porque os estudos me fazem muita falta, tipo saber meus direitos e meus deveres, saber me comunicar, porque eu passo vergonha com os filhos porque não sei ensinar. Quando eu ia dar um troco eu não sabia. Trata de um resgate meu mesmo. Sou filha de índios e fui colocada muito tarde na escola e quando parei aos 13 anos, não tinha aprendido nada ainda. (M, 37 anos)

O mesmo ocorreu com a pergunta “Você acredita que não ter concluído os estudos te impediu de ter uma situação econômica e/ou trabalho melhor?”. A maioria dos/as entrevistados/as respondeu positivamente à questão, com exceção de um estudante que respondeu que não pode reclamar da vida, pois mesmo sem estudos tem um emprego muito bom que lhe garante boas condições de vida. Todavia, aparentemente, concordou com a entrevistadora que lhe questionou se, com estudos, não teria um cargo melhor na mesma empresa.

Na sua totalidade, ao serem questionados que tipo de aula preferiam, se remota ou presencial, os/as entrevistados/as acenaram para a preferência por aula presencial, definindo que desta forma aprende melhor e sem interrupções porque em casa fica difícil de estudar com a família por perto. Ressaltaram que desde que retornaram a presencialidade a sua aprendizagem melhorou muito e que, no momento, não tem grandes dificuldades.

De março de 2020 até julho de 2021 a escola trabalhou de maneira *online*. O serviço de coordenação educacional organizou grupos, por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e incluiu todos/as os/as estudantes que, na sua ficha de matrícula, haviam disponibilizado algum número de telefone celular. Essa organização gerou problemas, pois alguns telefones não possuíam o aplicativo que o grupo de educadores/as definiu em reunião para enviar atividades de forma remota aos estudantes. Então, muitos estudantes se perderam no meio do caminho. Foi preciso enviar carta via Correios solicitando que entrassem em contato com a escola para organizarem uma forma dos/das educandos/as receberem as atividades pedagógicas, no entanto, não houve retorno. Sendo assim, a coordenação foi até as rádios da cidade com o objetivo de trazer os/as estudantes à escola, fazendo apelo nos microfones das rádios mais ouvidas da cidade. Alguns retornaram, entretanto uma parcela significativa não, o que acarretou em uma taxa de 57% de abandono escolar, somente no ano de 2020.

Aqueles/as que mantiveram o vínculo recebiam semanalmente tarefas via *WhatsApp* ou, para quem não tinha acesso à internet, de forma impressa. Tais tarefas pedagógicas precisaram ser, constantemente, revistas pelos/as educadores/as, pois os/as educandos/as, muitas vezes, não conseguiam abrir material em PDF ou assistir a vídeos, pois os telefones celulares eram os mais comuns e não comportavam tais programas.

Com todo este panorama é tranquilo entender porque os/as estudantes responderam ter preferência por aula presencial, evitando aulas remotas, via *internet*.

Quanto às aulas remotas ou ensino híbrido, Casati (2020) afirma que:

Estamos diante de uma oportunidade fantástica porque a pandemia acelerou um processo, que já estava em curso, de integração entre a tecnologia e a educação. [...] Podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar.

Não se trata de discordar da ideia da autora supracitada, pois bem sabemos a importância que os meios digitais têm na elaboração e execução de aulas criativas e instigantes, porém de questionar se as escolas, em especial as públicas, estão preparadas para consolidarem um ensino híbrido que requer tantas ferramentas tecnológicas que são bastantes caras. Nesta pesquisa, com os/as estudantes da EJA pudemos confirmar que as famílias desempregadas, sem renda fixa e passando por restrições alimentares, não teriam condições de adquirir tais recursos materiais, pois a sua prioridade é a subsistência.

Outro aspecto que a pesquisa mostrou foi que o celular era de domínio da família, ou seja, muitas famílias dispõem de um único aparelho celular e que este era dividido por todos os membros da família, impossibilitando o uso contínuo para a realização de atividades escolares, tão somente. Também a pesquisa revelou que as famílias não possuem *wifi*, que “quando têm algum dinheiro sobrando põe internet no celular” (A, 21 anos).

Durante a entrevista a pesquisadora solicitou que descrevessem como seria uma aula ideal para eles/elas. Os/a entrevistados destacaram a forma como os/as professores/as explicam, se dedicam para que aprendam, bem como a maneira com que são tratados/as em sua individualidade.

Uma das questões da entrevista realizada com os/as estudantes pedia que estes/as deixassem um recado àquele/a que no passado deixou de estudar, como se estivesse se contemplando num espelho e falando a si próprio/a. Algumas colocações:

Deixa as brincadeiras de lado e foca nos estudos. As brincadeiras não vão te levar a lugar nenhum e no futuro vai te arrepende de ter desistido. (A, 21 anos);

Sigam os estudos. Não pare. (M, 37 anos);

Estudem porque faz falta. (J, 49 anos);

Não desista. Termina os estudos porque mais pra frente vai sentir falta. (D, 23anos)

Percebe-se que, a maturidade atingida pelos estudantes que participaram da pesquisa, permite que façam uma análise de suas práticas quando adolescentes e as recriminem agora que estão em uma fase mais adulta da vida. Olhar para trás e compreender que podia ter feito diferente os encoraja a bater na porta da escola e retomar os estudos.

No entanto, a escola precisa também conhecer as etapas de vida que tem nas mãos. Ou seja, tanto os/as educadores/as dos anos iniciais, como finais do ensino fundamental precisam conhecer as fases de desenvolvimento que trabalham para planejarem aulas que contemplem os interesses, conforme as faixa-etárias. É mais cômodo culpar o adolescente que brinca e não leva a sério os estudos do que rever as práticas pedagógicas e as alinhar aos interesses segundo as idades dos grupos que se trabalha. As contribuições do suíço Jean Piaget (Carneiro, 2014), ao apresentar a teoria do desenvolvimento cognitivo humano, bem como as do psicólogo bielorrusso Vygotsky ao dissertar sobre a importância das relações e interações do indivíduo para a sua aprendizagem (Rego, 2001) precisam estar na ponta da língua dos educadores/as para bem desempenhar seu trabalho pedagógico, pois as conhecer possibilita reconhecer os anseios e interesses dos indivíduos conforme a idade, em sua maioria.

Logo em seguida a pesquisadora solicitou que os/as estudantes deixassem um recado à escola. A maioria agradeceu demais a escola e a seus/as educadores/as afirmando ter aprendido e evoluído, mesmo em tão pouco tempo neste período letivo. Dois depoimentos se destacaram: *“Melhor escola. Tudo calmo. Não tem ninguém de cara feia. Alguns colégios que passei tem gente que se acha melhor que os outros e te despreza. (J., 49 anos); Por favor, não desistam de seus alunos. Sigam puxando por eles. (M; 37 anos).”*

Para concluir, a entrevista pedia para que citassem que aprendizagens julgavam ter construído durante a pandemia e que iriam levar para sempre. O grupo pesquisado citou como aprendizagens construídas: a humildade, o foco nos objetivos e metas, o respeito com os outros e a empatia. Percebe-se, nesta situação específica o quanto os sujeitos da pesquisa apresentam seus valores morais ao pensarem uma proposta de aprendizagem e conhecimento. Será que se deve ao fato da escola tradicional, ter em sua linha de trabalho a disciplina, a ordem e os valores que esperam de seus sujeitos como foco principal de conhecimento? A escola, ainda está permeada de conteúdos sem sentidos e afastados da realidade, valorizando conteúdos atitudinais em detrimento de conhecimentos socialmente construídos a partir da realidade dos sujeitos. Afinal, “queremos ensinar ou nos deter no aspecto factual, conceitual, procedimental ou atitudinal do trabalho de aprendizagem a ser realizado?” (Zabala, 1998, p. 40).

3.1 Debatendo os dados encontrados

A análise de conteúdo, defendida por Bardin (1977, p.42) é a proposta para debatermos os resultados da pesquisa realizada, pois segunda a autora trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sabemos que cada ser é singular e tem a sua trajetória escrita na trama de sua história, vivências e contextos. Tentar entender uma pessoa fora de sua realidade é praticamente impossível, se quisermos fazer uma análise legítima. Até mesmo numa mesma família e em situações análogas, os humanos reagem de maneira diferente e, é exatamente isso que nos torna especial.

Conhecer cada um/uma, a forma de pensar, de reagir, com quem vivem, onde vivem, seus anseios, expectativas, habilidades e dificuldades é uma das formas de se aproximar do/da estudante e seu universo e “é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (Freire, 1997, p. 53).

A pesquisa realizada mostrou que o grupo discente entrevistado é bastante simples, trabalhador e faz parte de uma classe praticamente descartada da sociedade. São pessoas que sempre foram excluídas, não somente dos bens e dos serviços, mas de segurança, habitação, saúde, justiça e cidadania, pois sempre viram seus direitos serem negados. E a eles, a educação, que tanto faria a diferença para contornar a miserabilidade em que se encontram, da mesma forma foi negado o direito.

Reconhecer esses sujeitos e sua subjetividade não basta se a escola não dialogar com estes no sentido de, a partir desses conhecimentos ocultar tal realidade. Há que se trazer à tona para bem trabalhar, provocar consciência de sua opressão e, assim, garantindo seu espaço com respeito, despertar para a cidadania.

Na obra “Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA”, Miguel Arroyo (2017) denuncia a perversidade pelas quais estes sujeitos sociais e culturais movem-se em sua luta diária por direitos a uma vida digna, atrelando à desumanização as identidades/humanidades roubadas destes sujeitos (Freire, 2017). O autor retrata que a pedagogia conteudista, ainda muito adotada nesta modalidade de ensino, aniquila corpos e mentes sonhadoras de liberdade, direito e respeito.

E em tempos de pandemia, isolamento social, onde fomos impedidos de exercer nosso ofício no espaço que por excelência a aprendizagem se concretiza, na escola, como ficaram esses sujeitos? Que conhecimentos? Que aprendizagens? Foi-lhes garantido oportunidades?

Ao escutarmos, com empatia, as razões destacadas pelos entrevistados/as que resultaram no abandono à escola, não podemos deixar de sentirmos indignação frente as injustiças sociais (Freire, 1996) que uma boa parcela da população vive, em especial, nos dias atuais, deste país.

É Freire (1996, p. 41) quem nos encoraja a entender “que está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e contra a violência um papel altamente formador”. Aos comprometidos com uma educação libertadora, não cabe assistir a realidade dura em que os estudantes estão sem arregaçar as mangas e lutar.

Bourdieu (2012, p. 41) quanto à desigualdade imposta aos estudantes das escolas públicas declara que “Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chance de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que o filho de um operário”. Realidade dura que mais aumenta diante da falta de políticas públicas que abracem a educação e os sujeitos mais vulneráveis.

Em tempos de pandemia causada pela COVID 19, vimos o país sucumbir ao aumento da fome e da desigualdade social. Freire (2020, p. 53), na Pedagogia dos Sonhos Possíveis, nos diz que precisamos “perceber que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em prol de uma profunda transformação nas estruturas da sociedade”. No entanto, para termos certa vantagem nessa luta é urgente garantirmos escola a todos e todas, sem distinção. Em Freire (2020, p. 50) encontramos a certeza de que:

A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal [...], se nos deixarmos levar pelo engodo dos discursos econômicos neoliberais, que afirmam ser inevitáveis as realidades da falta de moradia ou pobreza, então as oportunidades de mudanças tornam-se invisíveis e o nosso papel enquanto fomentadores de mudança passa a se ocultar [...]. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança.

Uma sociedade melhor, mais igual passa pela escola e por oportunidades iguais a todos/as, pois segundo Freire (1994, p.192):

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser.

Neste sentido não basta legislação exigindo que as famílias enviem seus filhos à escola através de políticas ameaçadoras de retirada de direitos, como suspensão de benefícios, caso as crianças e/ou jovens faltem às aulas. É preciso que a escola fortaleça os laços com a sua comunidade, transformando a luta isolada por uma luta social ampla e objetiva, pois a história nos mostra que a luta unificada, dentro dos movimentos sociais, tem garantias de conquistas maiores e mais efetivas.

Voltar a escola não é uma tarefa fácil a quem já está afastado há tanto tempo. Há que se enfrentar, primeiramente, as suas lutas internas ao tomar esta decisão. Afinal, há que se confrontar, novamente, com tudo aquilo que se tentou fugir durante muito tempo e que te motivou a desistir. Há que se fugir da desconfiança, da imaturidade, das dificuldades de interação e aprendizagem, do bullying, enfim, de todas as adversidades que se lutou por tanto tempo. A coragem é a maior companheira. Mas em nome de que tanta coragem?

Os/as entrevistados foram unânimes em dizer que buscavam, pela educação, condições melhores de vida para si e a sua família.

No entanto, ao tomarem a fatídica decisão encontram a escola em situações pouco favoráveis, pois não há o acolhimento presencial tão característico das escolas que atendem a modalidade EJA.

Os /as estudantes precisaram optar por estarem *online*, em grupos de *WhatsApp*, ou retirarem material impresso na escola para darem conta das atividades trabalhadas na escola. No entanto, como já colocaram os/as entrevistados/as, não tinham condições favoráveis de acesso a redes digitais, pois, conforme Peruzzo (2005):

A democratização do acesso e manuseio da Internet no Brasil tem como dificultador as condições da pobreza da população. Em primeiro lugar, para se poder conectar à rede é preciso dispor de infraestrutura básica – linha telefônica e computador, mais uma placa de rede e pagar pelos serviços de um provedor da Internet, além dos custos e aquisição de softwares. Em segundo lugar, não basta dispor dessas condições, é preciso dominar – por minimamente que seja – o manuseio do computador e os recursos da Internet (p. 273).

Ao matricular-se na escola, o/ estudante espera ter um espaço, colegas, educadores/as e condições de aprendizagem. Nada disso ocorreu durante o período pandêmico, sendo conquistado somente após o retorno em meados do segundo semestre do ano de 2021.

Quanto a voltar às aulas, os estudantes relataram muita felicidade, pois estar na escola, com colegas e professores é uma garantia de maior aprendizagem. Em suas casas, declararam, não tem condições de estudar, pois muitos moram em residência que sequer uma mesa adequada para sentarem e sustentar o caderno possuem. Também tem barulhos, pouco, dificuldades de concentração e tranquilidade para ler e escrever.

A escola precisará de um trabalho fora do comum para retomar seu ofício, pois houve uma ruptura nada tranquila de ser retomada. O abandono marcou pontos acima do que ocorria antes da pandemia. Resta saber como retomar, como avançar e com quem a escola poderá contar. Temos políticas públicas que nos assegurem um retorno e com qualidade? Estando o retorno, devido as condições sanitárias, ainda inviáveis, teremos políticas públicas que atendam condições melhores aos/as estudantes de forma a garantir em suas residências acesso à internet para acompanhar aulas à distância?

O que espanta, nos parece, a primeira impressão, é a passividade com que os sujeitos da pesquisa se colocam: não se indignam, não lutam por seus direitos e, muitas vezes, se sentem culpados pela situação em que se encontram. Sendo assim “constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos” (Moraes, 2001, p.12).

Culpar a si mesmo pelas suas condições de pobreza, não escolaridade e problemas sociais foi uma grande saída que a burguesia encontrou para lavar suas mãos pela concentração e não distribuição de renda nos países subdesenvolvidos.

A percepção fatalista da vida, que leva o ser humano a pensar que é pobre porque Deus quer, não sabe ler e escrever porque é “burro”, não consegue aprender e a escola não é lugar para ele/ela, as coisas são assim e ponto final, existe pobre e rico

desde que o mundo é mundo, a natureza das coisas é essa, não tem o que fazer senão aceitar e etc., Freire (1970, p. 60) chamou de consciência intransitiva:

(...) o conceito de 'intransitividade' não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência 'intransitiva' é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência.

Para Paulo Freire, a troca de lugar da consciência intransitiva a uma consciência transitiva, que é aquela onde o sujeito, fruto de uma educação emancipatória tem o domínio de sua opressão e sendo assim, vê a necessidade e a urgência em se libertar, é papel primeiro da escola. Neste sentido Freire (1967, p. 62) nos diz que:

(...) o que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo-crítica, não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial.

Em pleno ano de 2021, era digital e século XXI, os sujeitos que entrevistamos ainda pensam assim: são pobres, burros, sem condições e que tudo isso é obra do acaso, faz parte de um querer divino, acham que essa é a ordem natural da vida e não há o que fazer para mudar essa situação. Pior, eles se acham culpados por estarem nessas condições.

Sobre a evasão escolar Freire (2006, p. 35) declara:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileira são expulsas da escola - não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

Quando a escola fará sua mea-culpa quanto a evasão escolar não se pode precisar. O que se pode afirmar é que já passou da hora deste debate. Não se trata de achar culpados, mas de juntos, escola e sociedade, aceitar e reconhecer suas fragilidades e rumar a uma educação que, por atender a todos e todas igualmente se vê, coletivamente, em rota de colisão a um amanhã mais justo e libertador. E isso só se dá dialeticamente, quando ambas reconhecerem a importância de permanecerem juntas por uma sociedade mais igual. Afinal, há que se "buscar um ensino mais formativo, com maiores participação e empenho de alunos e professores, que compartilhem responsabilidades solidárias de investigação de temas que escolham como eixos da reconstrução de seus saberes (Marques, 2002, p. 134).

4. Conclusão

Que a EJA é um espaço de construção muito mais de humanização do que conhecimentos isolados e descontextualizados não é novidade a ninguém, pois lidamos com um público notadamente já excluído da sociedade e que teve, devido a sérios problemas de desumanização, sua humanidade roubada (Arroyo, 2017).

O período pandêmico nos mostrou que viver isolados, cada um/uma na sua, não nos ajuda na construção de uma sociedade diversa e mais humana. Quem muito sentiu com o isolamento social e precisa se reinventar é a educação de uma forma geral.

A EJA, em particular, teve prejuízo imensuráveis, pois seu público, em especial, os/as mais velhos/as, não conseguiram dialogar com as tecnologias e acompanhar a escola virtualmente. Também não se trata só de dialogar, mas de ter acesso, por se

tratar de bens que dispõem de um valor que não dispõem. Nossa dívida com os sujeitos já tão excluídos da EJA era grande, agora ficou imensurável, pois está comprovado que não conseguimos atendê-los, com qualidade, durante o tempo em que estivemos somente de forma virtual, pois muitos/as deles/as não conseguiram acompanhar as aulas via mídias digitais por falta de acesso à internet e condições plausíveis de acompanhar as aulas *online*.

O presente artigo se propôs ouvir os sujeitos da EJA sobre as razões do abandono à escola, se afastando sem ter concluído o mínimo necessário, ou seja, o ensino fundamental. Também tínhamos como objetivo ouvir desses sujeitos, como se sentem/sentiram ao retornar à escola num exato momento em que a escola se fecha à presencialidade devido a COVID-19.

Ratificamos as hipóteses que desconfiávamos de antemão: a maioria dos sujeitos pesquisados abandonou os estudos por questões financeiras. Dito de outra forma: o público da EJA, para continuar sobrevivendo e/ou ajudando a manter a família abdicou dos estudos para garantir alimento na mesa.

Todavia, ao retornar a vida estudantil em 2019, os/as estudantes da EJA se depararam com o passado e as mesmas dificuldades que o/a fizeram abandonar a escola, tempos atrás, se apresentaram novamente. Muitos, devido a pandemia perderam o poder de compra, ficaram descapitalizados/as, aumentando, assim, a fila dos/das desempregados/as, viram o seu trabalho informal se enfraquecer devido a economia fragilizada. Sendo assim, 43%, nesta escola especificamente, desiste novamente de estudar. Ao ouvir os remanescentes nos certificamos: o raio cai sim, duas vezes no mesmo lugar. Ou seja, aqueles/as que tomaram a difícil decisão de retornar, talvez por estarem em condições melhores naquele momento de matrícula em 2019, precisou, outra vez recuar, pois as dificuldades financeiras retornam e com força total. Afinal, a sobrevivência da família vem em primeiro lugar.

O estudo evidenciou que o público da EJA enfrenta graves dificuldades econômicas e de subsistência, a maioria não tem carteira de trabalho, alguns que tinham emprego perderam na pandemia, sofrendo restrição alimentar, o sustento da família de alguns/algumas é fruto da aposentadoria ou benefício de algum membro idoso, a maioria não tem cobertura de ações afirmativas (bolsa família, por exemplo). Com todo esse quadro financeiro aos sujeitos da EJA não restou outra alternativa que não se afastar, adiar o sonho de ter uma escolaridade. Escolaridade esta que eles/elas afirmam precisar para ter melhores condições de disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Sendo assim, pelos depoimentos, podemos assegurar que os sujeitos que frequentam os bancos escolares têm consciência de que com estudo, com certificação, há uma possibilidade de ter uma vida melhor, mais digna e que passa pela educação (Freire, 2000), sem sombra de dúvida.

Quanto ao sentimento de retorno à presencialidade, os/as estudantes afirmaram estar muito felizes, pois preferem aulas na escola, com a presença dos/das colegas e professores/as. Relataram que não conseguem aprender tendo aulas virtuais, pois não dispõem de tempo e nem de tecnologias específicas para acompanhar as aulas.

No final da entrevista, os sujeitos agradecerem a escola por tudo que fazem a eles/elas e, em especial, uma fala emocionou: “*Não desistam de nós*”.

Ah, se nós educadores/as atendessem a esse pedido... meio caminho de mudança seria construído e muitas das reformas que a escola almeja seria pensada e iniciada.

Pensar nos/nas estudantes, em seus direitos e necessidades faz da escola um lugar, por excelência, de igualdades e diversidade. Entendendo a EJA como modalidade, ainda, urgente e necessária para a transformação e resgate de vidas já tão excluídas da sociedade torna-se imprescindível pesquisas que acompanhem a trajetória de seus sujeitos em épocas sombrias de redução considerável de oferta de vagas nas escolas públicas do país a este público. Nossa luta por uma EJA cidadã e com apoio público governamental passa pela nossa mobilização. Basta saber, você educador/a desistirá de seu/sua estudante?

Referências

- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2012). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (org.) Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil. (1996). Lei Nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. <http://mec.gov.br>.
- Brasil. (2016). *Emenda Constitucional Nº 95*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Página 2 do Diário Oficial da União - Seção 1, número 241, de 16/12/2016 - Imprensa Nacional.
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo*. Brasília.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de educação – PNE e dá outras providências; 2014. [L13005 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br).
- Canetti, E. (1995). *Massa e poder*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carneiro, M. A. B. (2014). *Jean Piaget e os estudos sobre o desenvolvimento humano*. São Paulo. <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/>.
- Casatti, D. (2020). *Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto*. Universidade de São Paulo -USP: São Paulo. <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>.
- Cesar, D. (2020). *Região nordeste possui quase metade de toda a pobreza no brasil, segundo ibge*. (seplag.ce.gov.br).
- Conselho Municipal de Uruguaiana. (2021). *Resolução CME Uruguaiana n. 008*. Prefeitura municipal de Uruguaiana. Institui diretrizes municipais orientadoras para implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para regularização do calendário escolar a serem adotadas pelo sistema municipal de ensino de Uruguaiana.
- Da Silva, M. C., Rocha, Carla G. S. (2022). *Abandono Escolar no Ensino de Jovens e Adultos na Escola Abraham Lincoln, Medicilândia, Pará*. Research, Society and Development, v. 11, n.3, e6911326365, 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26365>.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Ferreira, L. S. (2020). Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, V. 25, E250006. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5rt6p594sk7ccdp6nkyx6qk/?format=pdf&lang=pt>.
- Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2006). *Educação na cidade*. 7 ed. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular. 160 p.
- Gatti, B. & Andre, M. (2011). *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil*. In: Weller, W. & Pfaff, N. (org.) Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática. 2 ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, pp. 29-38.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, E. P. (2001). *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP. Alínea.
- Marques, M. O. (2002). *Escrever é preciso – o princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Moraes, M. C. M. de. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Portugal, ano/vol. 13, n. 001, p. 07-25.
- Oliveira, R. G. de. (2012). *Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 109f.

Peruzzo, C. (2005). *Internet e democracia comunicacional: entre os entraves, utopias e o direito à Comunicação*. In: Melo, J. M. de & Sathler, L. Direitos à comunicação na sociedade da informação. São Paulo: Umesp.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale.

Rego, T. C. (2001). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Streck, D. & E. Zitikoski, J. J. (2015). *Dicionário Paulo Freire*. Lima: CEAAL.

Vieira, F. S. & Benevides, R. P. S. (2016). *Os impactos do Novo Regime Fiscal para o financiamento do Sistema Único de Saúde e para a efetivação do direito à Saúde no Brasil*. Nota Técnica nº 28 do IPEA. [160920_nt_28_disoc.pdf \(ipea.gov.br\)](#).

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Tradução E. Rosa. Porto Alegre (RS): Editora Artes Médicas Sul Ltda.