

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
SOCIAIS E DA NATUREZA**

JEAN LUCAS DA SILVA QUEIROZ

**EJA OU REGULAR, QUAL É O MEU LUGAR? DESENVOLVIMENTO DE UM  
ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A ESCUTA DE ALUNOS DO PERÍODO  
NOTURNO**

CORNÉLIO PROCÓPIO/PR  
2023

JEAN LUCAS DA SILVA QUEIROZ

**EJA OU REGULAR, QUAL É O MEU LUGAR? DESENVOLVIMENTO DE UM  
ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A ESCUTA DE ALUNOS DO PERÍODO  
NOTURNO**

**EJA OR REGULAR, WHERE DO I BELONG? DEVELOPMENT OF AN  
INTERVIEW SCRIPT FOR LISTENING TO NIGHTTIME STUDENTS**

Dissertação apresentada ao mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN - na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.

Coorientador: Prof. Dr. Dirceu Casa Grande Junior.

CORNÉLIO PROCÓPIO 2023



[4.0 internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

12/11/2023, 17:15



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina



JEAN LUCAS DA SILVA QUEIROZ

**EJA OU REGULAR: É ESSE O MEU LUGAR? A CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL DE ALUNOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO NORTE DO PARANÁ (ROTEIRO DE ENTREVISTAS: INTERGERACIONALIDADE E CONVIVÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO)**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 31 de Outubro de 2023

David Da Silva Pereira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Debora Cristina Fonseca, Doutorado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Dirceu Casa Grande Junior, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Michel Corci Batista, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 31/10/2023.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que fizeram parte da minha jornada de mestrado, contribuindo de maneiras únicas e significativas para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Primeiramente, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao meu orientador, Professor David da Silva Pereira, e ao meu coorientador, Professor Dirceu Casa Grande Junior, pela orientação, paciência e apoio inabaláveis, em especial nos momentos em que as palavras “dificuldades” não paravam de sair da minha boca. Suas valiosas sugestões moldaram não apenas este trabalho, mas também minha compreensão mais ampla no campo de saber e do modo de se pensar uma pesquisa. Agradeço também aos membros da banca, Professora Débora Cristina Fonseca e Professor Michel Corci Batista, por suas avaliações cuidadosas e valiosas contribuições que enriqueceram este estudo e, mais que enriquecer o estudo, fizeram dessa oportunidade de formação uma oportunidade rica e significativa, com todo o carinho e cuidado que a todos em formação eu um dia espero que tenham igual experiência. Fui agraciado com a oportunidade de dividir meu texto, minhas aflições, meus desafios e todos os meus avanços com vocês!

Agradeço profundamente aos colegas do meu grupo de pesquisa GPOPP (Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas), que compartilharam conhecimentos e experiências, tornando o processo de aprendizado uma jornada colaborativa e inspiradora, da oportunidade de estudar... a oportunidade do encontro. Suas discussões e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento das ideias apresentadas neste trabalho. A oportunidade de dividir textos e leituras, momentos de seriedade e também de colocar fogo no parquinho com vocês foi única. Mas mais que as ideias, o grupo me deu segurança, amparo e força quando a caminhada se tornou pesada. Sigamos!

A luz no fim do túnel... “Cíntia”, está visível! Agradeço demais a você por ser esse ser inestimável em minha vida, minha amiga confidente e parceira. Presente que o GPOPP me deu, obrigado mesmo, Cíntia. Obrigado também a Renata Rossieri por ter sido a inspiração e também aquela que me fez avançar (nessa loucura) que é seguir os nossos sonhos.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafio e celebração, agradeço por trazerem alegria e equilíbrio à minha vida durante este período. Suas palavras de encorajamento e apoio foram um bálsamo nos dias difíceis. Em especial ao Maurício Fernandes Siqueira de Castro (o idiota) que nunca duvidou e sempre fez

acontecer de tudo para ter seu melhor amigo, um mestre. Sem você não seria possível. Obrigado.

E a você, meu carrapatinho, Andressa Fernandes Pivato por ter me dado a honra de poder também eu ser cuidado e amado, por ter me ajudado com as referências (que nunca acabam), por ter me acolhido em meus momentos: de surto (isso quando não estávamos surtando juntos), de alegrias e também os de confusão e tristezas, tudo isso entre os nossos diversos ciclos...

obrigado por existir...  
obrigado pelo modo como escolheu (re)existir na minha vida...

"So I hope I learn to get over myself  
Stop trying to be somebody else  
So we can love each other for free  
Everybody wants something  
You just want me"

Agradeço imensamente aos meus amigos e vários parceiros de caminhada, que muito me ensinaram e apoiaram. Cada um de vocês, ao seu modo, me deram forças e me fizeram seguir. E seguindo, também vencemos.

À minhas famílias adotivas: Vicentim e Fernandes, por terem sido acolho e fortaleza. Obrigado por me acolherem e me permitirem ser parte de vocês. Em especial à Lígia, Glaci e Gabriel, por terem me cuidado como se fosse um filho.

Agradecimento especial à escola à qual eu fiz minha investigação... obrigado pela acolhida e pelo carinho. Obrigado também às escolas que estou a trabalhar este ano, pelo cuidado comigo e pela acolhida generosa. Obrigado especial à Laranjinha que me acolheu tão bem. Carinho a todos os meus alunos que tornaram mais fácil e gostoso o ato de ensinar e de vivenciar essa cidade nova, com seus novos desafios e suas novas e inquietantes possibilidades de investigação. Gratidão.

Cada um de vocês teve um papel vital nesta jornada, e este trabalho é um reflexo do amor, orientação e apoio que recebi. Que este seja um testemunho do poder da colaboração, da amizade e do apoio familiar. Muito obrigado por fazerem parte da minha vida e por tornarem esta jornada de mestrado verdadeiramente inesquecível.

Com eterno carinho,

Jean Lucas da Silva Queiroz.

Se deixou levar por sua convicção de  
que os seres humanos não nascem para  
sempre no dia que as mães os dão à luz, e sim  
que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a  
se parirem a si mesmos.

Gabriel García Marquez.  
O amor nos tempos de cólera

## RESUMO

QUEIROZ, J. L. S. **EJA OU REGULAR, QUAL É O MEU LUGAR? DESENVOLVIMENTO DE UM ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A ESCUTA DE ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO**, 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procópio, 2023.

Esta pesquisa é um exame detalhado do ambiente educacional noturno, com foco especial nos alunos matriculados no Ensino Médio Regular noturno, mas que poderiam ser beneficiados pelo programa Educação de Jovens e Adultos. Um aspecto inovador deste estudo foi a seleção de uma turma específica que apresentava o maior número de alunos nessa situação em uma escola determinada do interior do Paraná, uma condição até então não abordada na literatura educacional. Diante disso, o primeiro objetivo da investigação foi construir um instrumento adaptado a esse contexto, posteriormente investigar possíveis aprimoramentos e por fim criar um repositório de informações para equipes pedagógicas que se interessem pela discussão. A metodologia aplicada propôs a criação do Roteiro de entrevistas específico, aplicação do instrumento em contexto projetado, revisão do Roteiro buscando uma melhor calibragem do mesmo e a elaboração de um Produto Educativo Tecnológico para prover literatura pertinente às equipes pedagógicas. O método de análise dos dados é composto por categorias emergentes. Após o êxito do primeiro objetivo, a análise detalhada dos dados transcritos revelou fragilidades no instrumento, destacando áreas que precisam ser aprimoradas para torná-lo mais eficaz e sensível às nuances dos participantes. Os resultados do segundo objetivo apontam para a eficácia do instrumento, mas também destacam a possibilidade de refinamentos. Uma conclusão importante é que, embora seja possível criar um instrumento do zero, esse processo requer uma revisão aprofundada da literatura existente. Mesmo com uma compreensão aprofundada e revisão cuidadosa da literatura, ainda é um desafio criar um instrumento completamente infalível que atenda às diversas demandas desses grupos de alunos. Há uma escassez notável de pesquisas sobre a criação, revisão e aprimoramento de instrumentos de coleta de dados por meio de roteiros de entrevistas no contexto do Ensino Médio Regular noturno. Além disso, a intergeracionalidade, a convivência escolar e os conflitos oriundos das diferenças entre as idades no ensino médio noturno regular são áreas pouco exploradas na pesquisa educacional. A contribuição significativa deste estudo reside em seu rigor metodológico e na abordagem empática adotada. Cada etapa, desde a construção de cada pergunta no instrumento modelo até as revisões e compilações literárias, foi realizada meticulosamente. Este estudo não apenas destaca as lacunas no conhecimento, mas ao fim prioriza fornecer um ponto de partida sólido para futuras pesquisas nessa área, no formato de um Produto Educativo Tecnológico.

**Palavras-chave:** Sujeitos; Convivência Escolar; Intergeracional; Educação de Jovens e Adultos; Métodos de coleta de dados.

## ABSTRACT

QUEIROZ, J. L. S. **EJA or Regular, Where Do I Belong? Development of an Interview Script for Listening to Nighttime Students**, 2023. 189 f. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate in Teaching of Human, Social and Nature Sciences, Federal Technological University of Paraná. Cornélio Procópio, 2022.

This research provides a detailed examination of the nighttime educational environment, focusing on students enrolled in evening Regular High School, who could benefit from the Youth and Adult Education program. A distinctive aspect of this study was the selection of a specific class with the highest number of students in this situation at a particular school in rural Paraná, a condition previously unexplored in educational literature. The primary objective of the investigation was to construct an instrument tailored to this context, explore potential enhancements, and ultimately create an information repository for pedagogical teams interested in this discussion. The applied methodology involved the creation of a specific Interview Guide, application of the instrument in a designed context, revising the Guide for better calibration, and developing a Technological Educational Product to provide relevant literature to pedagogical teams. The data analysis method consists of emerging categories. Following the successful accomplishment of the first objective, a detailed analysis of the transcribed data revealed weaknesses in the instrument, highlighting areas that need improvement to make it more effective and sensitive to participants' nuances. The results of the second objective indicate the instrument's efficacy while also suggesting possibilities for refinement. An important conclusion drawn is that, although creating an instrument from scratch is possible, this process requires a profound review of existing literature. Even with a deep understanding and careful literature review, developing a completely foolproof instrument that caters to the diverse demands of these student groups remains a challenge. There is a significant lack of research on creating, revising, and enhancing data collection instruments through interview guides in the context of evening Regular High School. Additionally, intergenerational interactions, school coexistence, and conflicts arising from age differences in evening regular high school are underexplored areas in educational research. The substantial contribution of this study lies in its methodological rigor and empathetic approach. Each step, from constructing questions in the model instrument to revisions and literary compilations, was conducted meticulously. This study not only highlights gaps in knowledge but, crucially, prioritizes providing a robust starting point for future research in this area in the form of a Technological Educational Product.

**Keywords:** Subjects; School Coexistence; Intergenerational; Youth and Adult Education; Data Collection Methods.



**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Fluxograma de abandono escolar.....	63
<b>Figura 2:</b> Pirâmide etária do município.....	87
<b>Figura 3:</b> Estrutura para elaboração de perguntas.....	95
<b>Figura 4:</b> Tela inicial (HOME).....	129
<b>Figura 5:</b> Itens do menu principal.....	129
<b>Figura 6:</b> Leituras recomendadas sobre evasão.....	130
<b>Figura 7:</b> Leituras sobre temas emergentes ao ensino noturno.....	131
<b>Figura 8:</b> Menu de tópicos sobre os roteiros.....	131
<b>Figura 9:</b> Menu com itens marcados.....	132
<b>Figura 10:</b> Sequência de momentos da entrevista.....	142
<b>Figura 11:</b> Estrutura de cada núcleo temático.....	143

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Das mudanças nos objetivos	92
<b>Quadro 2:</b> Das mudanças nas hipóteses	94
<b>Quadro 3:</b> Participantes e duração de entrevistas	125

**LISTA DE ACRÔNIMOS**

UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO	Scientific Electronic Libray Online

**LISTA DE SIGLAS**

EMR	Ensino Médio Regular
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED	Secretária de Educação do Estado do Paraná
PR	Paraná
GPOPP	Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas
CP	Cornélio Procópio
PPGEN	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
CF	Constituição Federal
PPCAE	Programa de Combate ao Abandono e Evasão Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
TEA	Transtorno de Espectro Autista
PPP	Projeto Político Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
PET	Produto Educativo Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SME	Secretária Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
SMART	Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound" (Específico, Mensurável, Alcançável, Relevante, Temporalmente delimitado)

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO .....	1
1.1 APRESENTAÇÃO .....	1
1.2 INTRODUÇÃO .....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
2.1 SOBRE OS MEIOS DE COLETA DE DADOS .....	12
2.1.1 Sobre os modos de construção de roteiros e seus aspectos .....	15
2.1.2 Tipos de questões em roteiro semiestruturado de entrevista .....	16
2.1.3 Erros e equívocos na construção de roteiros e estratégias para sua minimização .....	23
2.1.4 Processos de validação do roteiro de entrevistas .....	30
2.2 EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS .....	34
2.3 SOBRE SUJEITOS E SUAS POSSÍVEIS EXPECTATIVAS COM A ESCOLA .....	49
2.3.1 EMR: Expectativas .....	50
2.3.2 EJA: Expectativas .....	53
2.4 ABANDONO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR NO PARANÁ .....	59
2.4.1 Abandono e evasão escolar segundo o Paraná .....	60
2.4.2 Revisão da literatura sobre evasão e abandono no Paraná .....	64
2.5 NEOLIBERALISMO E SEUS EFEITOS .....	67
2.6 MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EJA .....	69
2.7 CONVIVÊNCIA ESCOLAR .....	72
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....	76
3.1 DAS TRANSIÇÕES E DAS MUDANÇAS NA PESQUISA .....	76
3.2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS .....	81
3.2.1 Abordagem do problema .....	84
3.2.2 Campo de observação do problema .....	86

3.2.3 Sujeitos da pesquisa .....	93
3.3 CRITÉRIOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS .....	94
3.4 PROCEDIMENTO DE DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	96
4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	99
4.1 CATEGORIAS EMERGENTES .....	101
4.2 DO PRODUTO EDUCATIVO TECNOLÓGICO .....	117
4.2.1 Contextualização do PET .....	118
4.2.2 Descrição do PET .....	127
4.2.3 Análise e conclusões do PET .....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	138
REFERÊNCIAS .....	146
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL .....	156
APÊNDICE B: PRODUTO EDUCATIVO TECNOLÓGICO .....	163

## 1 APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

O objetivo deste primeiro capítulo diz respeito a apresentar o percurso formativo do autor e os principais elementos de introdução da investigação a respeito da criação, do desenvolvimento e do aprimoramento de um Roteiro de Entrevistas com alunos do ensino médio noturno de gerações distintas que convivem em uma escola do norte pioneiro paranaense.

### 1.1 APRESENTAÇÃO

O itinerário formativo deste pesquisador em formação inicial compreende desde a saída do Ensino Médio Regular (EMR) completamente cursado em Escola Pública, compreendendo os anos finais do ensino fundamental, no período matutino, e o médio em período noturno, como um período de grande desconforto. Nesse tempo em que observei que a escola não compreendia os diferentes e nem buscava cuidar das diferenças e dos diferentes grupos de alunos. Quando no terceiro ano do EMR me apeguei muito às questões de astronomia e astronáutica, após um professor de filosofia insistir a nos instigar a pensar e refletir sobre vida fora da terra, sobre viagens espaciais e sobre as possíveis diferenças entre os humanos e os seres possivelmente inteligentes de outros planetas ou locais do espaço. Essas reflexões chegaram ao pesquisador com muita força e de certo modo o fez sentir-se inspirado para buscar se formar e entender melhor essas questões do universo. Essa mobilização possibilitou ao pesquisador, com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em mãos, projetar-se para a cidade de Curitiba, no Paraná, cumprir seu itinerário formativo numa Licenciatura Plena em Física, pois outras cidades não tinham formação gratuitas voltadas para a astronomia ou privadas com bolsa concedida pelo Portal Único de Acesso ao Ensino Superior por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Curitiba era uma cidade nova, sem parentes, sem amigos, com um mundo a descobrir, pois vinha de uma cidade com três mil habitantes me mudando para uma com mais de um milhão de pessoas. Tamanha mudança para um jovem de, então, 17 anos foi uma experiência única. Trabalhar para se manter na grande cidade e estudar para avançar em seus sonhos foi o caminho escolhido para trilhar entre os anos de 2013 a 2017. Nesse

percurso, peguei-me desencantado com a astronomia e as questões mais provocativas, filosóficas, e de caráter mais especulativo, na sua indeterminação científica, que propriamente físicas e matemáticas. Porém, já na universidade, sobre a influência de bons professores do grande campo da Educação, encontrei-me querendo ser também um professor que ensina física e mexe tanto com os outros como um dia mexeram comigo.

Disciplinas como Psicologia da Educação, Didática Geral, História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação sobre a influência de professores magníficos, fizeram-me encantado pelo grande campo da educação. Algumas disciplinas sobre o ensino de física também me chegaram com grande força, porém nada supera as discussões que psicologia, filosofia e didática conseguiam me causar. Esses efeitos sobreviveram a longos anos entre os cálculos e físicas 1, 2 e 3 e o passar das disciplinas específicas. Várias disciplinas passaram por mim, poucas ficaram com tamanho efeito.

Tal motivação para pesquisar o assunto surge da necessidade de, enquanto professor contratado mediante Processo Seletivo Simplificado (PSS) para o regime temporário de substituição por prazo determinado na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) para lecionar em escola periférica e pública da capital, repetir avaliações e modos de avaliar, que um dia eu vivi, de modo sem perceber os motivos e efeitos de construir instrumentos avaliativos sem o devido cuidado e atenção. Quando sobre a orientação da então pedagoga da instituição de ensino, observei que esse instrumento desenvolvido não preparava alunos para os aproximar de suas expectativas, em especial, do vestibular. Os resultados desse movimento vieram quando, no último ano de graduação, a produção entregue como Conclusão de Curso foi a comparação entre sistemas avaliativos disponíveis em vestibulares de universidades estaduais e do ENEM. Essa comparação me fez perceber o quanto discutimos pouca educação e a importância de projetar avaliações mais eficazes em suas intencionalidades pedagógicas.

Depois de graduado e tendo colado grau, tive uma série de desventuras em dois anos de PSS na Capital do estado. Com um primeiro ano envolvendo uma passagem rápida de três meses por uma escola da rede e depois a frustração de perder suas aulas durante o processo durante o ano letivo. Essa experiência me fez questionar muito minha estadia na capital, devido a justamente a sempre presente sensação de que iria perder minhas aulas para outros professores que faziam parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado (concurados). Demorei muito para compreender e assimilar esse processo de violência que os regimes de contrato temporário impõem aos profissionais que a ele se submetem



por longos períodos de tempo. Esses processos marcam os profissionais de modos diferentes. Por um período, me afastei muito da docência e embora tenha tido outras oportunidades, não me permitia continuar lecionando devido a essas marcas.

Destaque-se que, nesse período em que tive minha escolarização (básica à superior - 2007-2017), meus pais fizeram as suas formações básicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora distante da sala de aula, revoltado e desencantado com a docência e o sistema envolta da educação e da função, continuei estudando. Retornei para a casa de meus pais em Nova América da Colina novamente e comecei, no segundo semestre de 2018, uma nova graduação em engenharia elétrica em período integral na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pois queria mudar de profissão. Conheci o Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) dessa instituição, nesse momento, pois visava, até então, as horas complementares que os projetos de leitura coletiva que o grupo promovia proporcionaram. Diante de duas leituras, duas obras distintas: O governo de si e dos outros (1982-1983) e Sociedade Punitiva (1972-1973), ambas de Michel Foucault, esse contato com a pesquisa e com os estudos envolvendo a filosofia do autor, ao modo e a forma da educação em nossos tempos me fez refletir muito e ganhar muito respeito por grupos de estudos e pesquisas. Esses estudos foram fundamentais para que, em mim, despertasse essa vontade de continuar estudando assuntos que não são puros e técnicos da física ou da física aplicada como os da engenharia. Ao final de 2018, tranquei o curso de engenharia elétrica por questões financeiras e profissionais que me obrigaram a deixar a universidade e voltar ao trabalho, mesmo que totalmente fora da minha formação.

Em 2019, continuei estudando no grupo de pesquisa, principalmente fazendo leituras e desenvolvendo textos e trabalhos de Foucault. Nesse ano, cumpri algumas disciplinas da licenciatura de matemática que o líder do GPOPP oferecia na licenciatura e que auxiliaram-me a compreender melhor minhas limitações e principalmente o quanto não estou e nem estava com a formação tão frágil em fundamentos da educação como um dia pensei. Ainda nesse ano, mudei-me para Maringá, prossegui com meu trabalho fora da docência e investi no curso de inglês o por um ano, e também aproximei minhas leituras da psicanálise de linha lacaniana. Fazia parte de um grupo de leitura do Fórum do Campo Lacaniano de Curitiba, que fazia seus encontros sobre os seminários de Lacan via *Google meet*, um sábado ao mês. Nesse período, também fiz minhas primeiras leituras de Freud seguindo a

ordem cronológica de suas obras e me mantive atento e presente nos encontros sobre as leituras de Foucault, do GPOPP - UTFPR - Cornélio Procópio (CP).

O ano de 2020 foi um ano de muitas e significativas mudanças. Ano em que, em março, foram decretadas radicalidades no modo de organização e vida em sociedade, não só no Brasil, como no mundo. A pandemia afetou meu trabalho e meu horário de trabalho. Porém, continuei estudando e terminei meu primeiro ano de inglês bem como a primeira dezena de obras de Freud. Nesse ano, consegui retornar ao GPOPP-UTFPR-CP, com atividades mais presentes e intensas, somente em dezembro. Porém, mantive-me muito fortemente ligado às leituras. Sem nenhum vínculo formal de escolarização e longe da escola, fazendo minha própria análise, terapia, fiz meus avanços frente às minhas escolhas e ao ser professor. Em 2020, uma semana após a eleição, retornei para a casa dos meus pais, em Nova América da Colina, onde ficaria até dezembro de 2022.

Em 2021, foi o ano da grande mudança. Retornei à escola, com aulas na cidade de Nova América da Colina, e retomei o curso de engenharia elétrica. Estreitei, e muito, minhas ligações e conexões com a educação, na UTFPR-CP, e principalmente com o GPOPP, agora mais maduro, mais seguro e com leituras distintas, morando muito próximo geograficamente da instituição. Nesse ano, lemos "O nascimento da biopolítica" (1978-1979) de Foucault, que foi, junto à disciplina de Sociologia do Trabalho, uma das maiores provocações que tive, devido à radicalidade das discussões e seus efeitos. Radicalmente, tentado pelo processo seletivo para ingresso no mestrado, em julho de 2021, inscrevi um projeto que buscava apreender a compreensão dos alunos sobre uma situação atípica, a existência de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio Regular (EMR) na mesma instituição matriculados em mesma turma. Tal projeto, após o amadurecimento das leituras e da revisão da literatura, busquei incluir um entendimento do efeito da convivência escolar entre esses sujeitos da educação, que são diferentes em suas idades.

Ainda em 2021, iniciei três pós-graduações. A ideia era enfrentar três grandes desafios profissionais que estava a enfrentar à época: A EJA (i); A docência no ensino superior (ii); e o Ensino de Matemática (iii).

No caso da especialização i, o objetivo era compreender as peculiaridades que dar aulas a adultos traz. Foi uma das grandes discussões que me levaram ao projeto de mestrado e o embate mais intenso a essa pauta.

No caso da especialização ii, surge devido ao programa Grupo de Estudos Formadores em Ação, programa estadual que me deu a oportunidade de estar com diferentes professores da rede do estado do Paraná e estudar vários temas diversos em um formato de grupo de estudos por jornada (trimestre).

No caso da especialização iii, oferecida pela SEED, a demanda dizia respeito aos alunos que estavam em período de contraturno, com atividades que visavam suprir demandas e necessidades de matemática básica. Como se tratava de um programa multisseriadas e com um público com diferentes necessidades, desde operações básicas até operações com funções matemáticas (mais complexas para o fundamental II), trouxe, ao professor, um desafio imenso na adaptação das atividades para serem também multisseriadas e as explicações em lógica mais lúdicas, devido ao fato da formação inicial do professor ser em física e o contato com os alunos do fundamental ter sido, até então, mínimo.

Essas especializações, cada uma do seu modo, foram concluídas em 2021 e trouxeram muito conhecimento, muitas discussões até então descuidadas pelo autor. Importante destacar que surgiram da necessidade profissional, que o enfrentamento a públicos diferentes, sentimos.

Em 2021, foi trancado novamente o curso de engenharia elétrica, no final do segundo semestre, e o foco se direcionou ao programa de mestrado. Nesse ano, cumpri seis disciplinas do programa: as duas obrigatórias e outras quatro disciplinas com vistas ao seu projeto de investigação.

Em 2022 o foco foi redesenhar o projeto, fazer uma forte revisão da literatura e conseguir mais segurança na fundamentação sobre os diferentes sujeitos e como esses diferentes exigem didáticas, seja por meio de currículo ou práticas metodológicas diferenciadas. As questões da convivência escolar e dos desafios para o enfrentamento sobre a convivência escolar também ganharam força. A investigação precisou ser melhor delineada para o projeto ser submetido na Plataforma Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da UTFPR. Esse desafio auxiliou o pesquisador a compreender ainda mais e melhor seu próprio projeto, em especial as questões metodológicas e de análise dos dados, bem como, os cuidados éticos associados à pesquisa com seres humanos.

Um momento fundamental nesse percurso foi a realização do exame de qualificação, pois as generosas contribuições da banca examinadora possibilitaram chegar ao momento da defesa após investimento intenso de reformulação, reflexão e escrita.

Em resumo, a formação inicial em física e a progressão das experiências com grupos de estudos de temáticas distantes me moveram muito. O cuidado com a filosofia, em especial de Foucault e a psicanálise de linha Lacaniana, os estudos em sociologia da educação e principalmente o efeito do neoliberalismo à educação, graças a disciplina do mestrado em Sociologia do Trabalho, dentre outras disciplinas do programa, ofereceu contribuições expressivas para a compreensão do pesquisador sobre o desafio que enfrenta com os diferentes sujeitos expostos a essa convivência “atípica”

## 1.2 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem como diretriz a formação plena do educando, sua formação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 1º). Tal formação, via mesmo dispositivo legal, aponta que a escolarização tem em seu princípio a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Tal premissa e tal compromisso é fundamental para que seja garantido acesso à Educação enquanto um direito de todos, independente da idade.

Esta investigação parte da concepção de educação de Paulo Freire e seu entendimento de que os alunos em período de escolarização precisam ser vistos como Sujeitos da educação<sup>1</sup>. Toma-se em vários momentos da obra de Freire, falas sobre esse caráter e essa escolha político-pedagógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, esse autor afirma:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens [...] manifestam em sua profundidade a preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo [...], propõem a transformação da realidade mesma, buscando a afirmação dos humanos como sujeitos de decisão [...], o problema de sua humanização [...] assume hoje caráter de preocupação ineludível [...]. Freire (2014, p. 20).

Já Arroyo (2017a) defende que o processo de escolarização possui diferenças desde a sua nomenclatura. Destaca o processo de Educação de Jovens e Adultos e os processos de, por exemplo, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissional dentre outros “ensinos”. Nomenclaturas essas (educação e ensino) que não escondem seu apelo político-ideológico, constituinte de toda e qualquer proposta de escolarização, isso a partir de Freire (2014). Portanto, trazem diferenças constituintes e inerentes a sua concepção e intencionalidade (Arroyo, 2014). Não ao menos estão dispostas em momentos de escolarização específicos e para sujeitos distintos entre si. São também respostas para esse acesso à educação ao longo da vida.

Frei Betto (2002) ao recuperar os ensinamentos de Paulo Freire, diz que “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Essa fala chega muito forte para o processo de Educação, que diferentemente do processo de Ensino, pressupõe uma imersão no mundo e a leitura desse mundo virá pela apropriação da leitura da palavra (Freire, 2014).

Os processos de Ensino não partem dessa imersão no mundo e essa diferença é grande. Eles estão fortemente vinculados às experiências sequenciadas de um currículo que “prepara” para o mundo e limita o mundo ao dizer o quê e quando se estuda e se aprende na escola pelos diferentes profissionais (Arroyo, 2017b). Portanto, a educação

---

<sup>1</sup>Para essa investigação, parte-se da compreensão de Paulo Freire, que recuperada por Arroyo (2014; 2017), busca colocar os alunos em processo de escolarização como Sujeitos da educação, portanto adota-se o termo em maiúsculo como se encontra na literatura consultada. Mais detalhes na seção (2.1).

propõe, para diferentes sujeitos, diferentes “modos” de apresentar, escolher e ditar a sequência dos temas e discussões em sala de aula.

Justifica esta investigação em razão da existência de cenários que atravessam essas diferenças, que colocam diferentes sujeitos de diferentes idades num mesmo ambiente de escolarização; tais sujeitos são invisibilizados em ensinos noturnos (nada) regulares, que afetam pessoas, sujeitos da e na educação. Quando o processo de Ensino Médio Regular (EMR), direcionado às pessoas na correspondente idade-ano de escolarização se mistura ao público previsto para a modalidade EJA, independente do motivo, tem-se um cenário que clama por uma reflexão. Porém, há uma dificuldade imediata: a inexistência de procedimentos apropriados para a essa natureza de investigação devidamente descritos na literatura (Ludke e André, 2013), o que torna o pesquisador iniciante inseguro na delimitação de critérios e passos metodológicos a seguir.

Como pergunta geradora para esta investigação, tem-se: **como criar, adaptar e aprimorar um roteiro de entrevistas para coleta de dados visando compreender a complexidade dessa questão, expressa por informações sobre a convivência intergeracional dos alunos matriculados no EMR e os efeitos desse encontro considerando suas necessidades específicas e os desafios encontrados no ambiente educacional noturno?**

Para tanto, desenvolveu-se um Roteiro de Entrevistas destinado às equipes gestoras dessas escolas que interagem com os alunos matriculados no EMR. Essa ferramenta foi concebida para capturar percepções dos estudantes sobre o perfil do aluno esperado, suas expectativas em relação ao processo educacional e detalhes sobre a convivência escolar. **Contudo, não são as respostas às questões desse roteiro o objeto de análise e reflexão desta investigação, mas o próprio Roteiro de Entrevistas que é aprimorado constantemente ao modo de um processo de calibragem.** Esse Roteiro, foi especificamente construído para alunos que frequentam o mesmo ambiente, mas possuem experiências e necessidades diversas no contexto do Ensino Médio Regular Noturno.

A criação direcionada desse Roteiro de Entrevistas é uma estratégia essencial para orientar a gestão escolar e refletir sobre a oferta educacional noturna e seu impacto na vida dos estudantes. A particularidade desse Roteiro, é a sua adaptabilidade, permitindo que essas equipes coletem dados específicos de uma realidade particular. Tal abordagem busca as melhores práticas em cenários de pesquisa que exploram temas e contextos atípicos - cenários de encontros intergeracionais.

Nesse processo, como parte integrante deste estudo, é apresentado o Apêndice B, na forma de um Produto Educativo Tecnológico (PET) que enfrenta o desafio de propor uma solução ou encaminhamento a uma questão do Ensino, denominado Roteiro de Entrevistas:

intergeracionalidade e a convivência escolar no ensino noturno. Trata-se de uma espécie de repositório de informações organizadas em listas temáticas destinadas às equipes gestoras interessadas na construção de instrumentos de coleta de dados e no primeiro contato com os temas emergentes na EJA, incluindo a intergeracionalidade, o abandono e a evasão, bem como a convivência escolar. É, portanto, uma ferramenta para a apropriação dos gestores escolares, professores e demais profissionais do ensino empenhados em ajustar o funcionamento do sistema da escola e de suas próprias práticas profissionais às necessidades dos alunos.

Tendo em vista a descrição da dificuldade de pesquisadores encontrarem procedimentos apropriados descritos na literatura, exemplos e modelos próprios para nortear suas reflexões, seus instrumentos e métodos (Ludke e André, 2013), propõe-se como objetivos específicos para essa investigação:

- O1: Investigar a construção dessa ferramenta por meio de entrevistas semiestruturadas utilizando roteiros, visando fornecer orientações aos gestores escolares sobre erros comuns, cuidados éticos e metodológicos, a fim de auxiliar pesquisadores na construção eficaz de seus próprios instrumentos de investigação.
- O2: Empregar uma realidade atípica, caracterizada por turmas intergeracionais, para explorar o processo de construção e aprimoramento desse instrumento, oferecendo um modelo e exercício prático para pesquisadores interessados nesse contexto.

Por hipóteses para essa investigação:

- H1: É possível uma equipe gestora apropriar-se de tal Roteiro de Entrevista para, com as necessárias adaptações de contexto e um respeito profundo ao educando e as suas necessidades, calibrar as questões de modo a colher informações pertinentes à produção de conhecimento sobre essa realidade e principalmente, sobre as necessidades dos alunos em contexto de convivência intergeracional acentuada.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN). Foi amadurecido sobre a influência direta das disciplinas de Sociologia do Trabalho e Capitalismo Global: Implicações ao Ensino, na qual se discutiu o efeito dos modelos econômicos contemporâneos (neoliberalismo) e como o avanço na discussão sobre as técnicas e tecnologias (de/para ensino) afetam o modo de ensinar, de manter relações de trabalho e de trabalhar o que por vezes pode nos fazer ficar dependentes demais de instrumentos e técnicas já construídas e consolidadas em detrimento da construção e do exercício de revisão/aprimoramento de instrumentos e técnicas; Tópicos em motivações, lideranças e competências em sala de

aula, por meio da qual discutiu-se sobre a convivência em sala de aula e as expectativas individuais dos estudantes e os efeitos desses elementos dentro da motivação dos estudantes, e, ainda, há escassez de literatura sobre a convivência escolar voltada à educação no Brasil e; Metodologia da Pesquisa Aplicada, que proporcionou o exercício de reflexão sobre a metodologia de pesquisa aplicada à educação e como construir instrumentos de pesquisa, revisar literatura especializada, pensar possibilidades e efeitos das escolhas metodológicas à investigação. Tais disciplinas, em especial, fizeram e tiveram muitos efeitos para esta investigação.

Destaca-se, ainda, a importância do trabalho enquanto professor na Rede Pública de Educação do Estado do Paraná no Ensino Médio Regular, matutino e noturno, pois tal realidade proporcionou observar sujeitos e desejar ouvi-los, deixá-los gritar (Arroyo, 2017b). Mas, para isso, o processo de amadurecimento do ser pesquisador é fundamental, pois somente me permitindo cuidar-me, enquanto pesquisador iniciante, pude ouvi-los com o devido cuidado e respeito a qual esperam e a ciência preconiza.

Nesse processo, a participação no Grupo de Pesquisas Observatório de Políticas Públicas (GPOPP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procopio (UTFPR-CP), proporcionou o contato com os diferentes profissionais: pesquisadores em formação inicial e os já experientes, professores em formação inicial e continuada e profissionais diversos da rede de educação muito me ensinaram. Tal percurso de enfrentamento de leituras em comum, partilha de experiências e de referências, formações presenciais e não presenciais, tempos síncronos e não síncronos, fizeram de nossa caminhada uma caminhada coletiva e transformadora.

Após esta Introdução, precedida por uma Apresentação de percurso, vem um capítulo de Fundamentação, para a imersão do pesquisador na literatura sobre a formulação de Roteiros de Entrevistas e naquela sobre as principais temáticas que envolveu esse contexto de período noturno, estadual, intergeracional e de convivência entre alunos. Esse mergulho teórico é um modo do pesquisador compreender a literatura do campo e assim compreender como pode colaborar para a ampliação do campo de estudo.

O terceiro capítulo apresenta o encaminhamento metodológico dessa investigação. Neste capítulo, o pesquisador apresenta o delineamento metodológico utilizado para abordar o problema, descreve o campo de pesquisa e o campo de aplicação e suas características gerais e os indivíduos que participaram da pesquisa além de apresentar os critérios utilizados para discussão dos dados obtidos com a pesquisa e como esses resultados podem ser utilizados para aprimorar o instrumento construído: Roteiro de Entrevistas Inicial (Apêndice A) e o Produto Educativo Tecnológico (Apêndice B) apresentado ao final.



No quinto capítulo, são descritos os resultados obtidos, analisados e discutidos com a literatura apresentada no terceiro capítulo dessa obra. De modo a construir um certo saber sobre o Roteiro construído como modelo, mas acima de tudo, para auxiliar o pesquisador a refletir sobre as possibilidades de melhoria e aprimoramento do instrumento baseado nos dados coletados. Para além disso, apresenta o Produto Educativo Tecnológico (PET) e sua intencionalidade. Apresenta sua visão geral e funcionalidades, a análise crítica, recomendações de uso e os comentários finais.

Em seguida, como sexto capítulo, a apresentação de Considerações Finais sobre o processo educativo do pesquisador e suas descobertas, a construção do PET e as projeções e possibilidades de futuros trabalhos.

Como Apêndices, Roteiro de Entrevistas Inicial (Apêndice A) e o Produto Educativo Tecnológico (Apêndice B) apresentado ao final.

Espera-se que esta dissertação, bem como os seus Apêndices sejam contribuições efetivas na reflexão dos profissionais do Ensino e de pesquisadores comprometidos com a adequação dos sistemas, das escolas e das práticas profissionais às necessidades do aluno trabalhador, especialmente do matriculado no período noturno.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração da fundamentação teórica deste estudo, optou-se por realizar um movimento que se inicia pela identificação dos meios de coleta de dados amplamente discutidos na literatura, no subitem 2.1 desta investigação.

No subitem 2.2, apresentam-se os autores citados na literatura que versa sobre os sujeitos desta investigação: Paulo Freire e Miguel Arroyo. Em seguida, recupera-se uma discussão da literatura mais recente sobre os sujeitos da educação.

No subitem 2.3 será feito um apanhado sobre o que seriam as expectativas (referidas) dos estudantes das diferentes modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Regular (EMR). Logo após, no subitem 2.4, apresenta-se tópicos sobre o abandono escolar e evasão escolar no estado do Paraná.

A discussão sobre o neoliberalismo se dá no subitem 2.5 e as mudanças na legislação escolar do ensino noturno (EJA e EMR), subitem 2.6, convergem para essa problematização. Encerra-se o capítulo com a convivência escolar, subitem 2.7, problematizada no contexto desta investigação.

### 2.1 SOBRE OS MEIOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados em investigações de natureza qualitativa demanda do pesquisador atenção quanto ao que se deseja obter de informações dos participantes, incluídos todos os cuidados de natureza ética observados nesta investigação por meio de protocolo do projeto de pesquisa, análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) institucional.

Essa preocupação qualitativa associada ao desejo de escutar os participantes de forma ampla e aprofundada demanda a opção por questões abertas, que proporcionem o acolhimento dos discursos e a consideração a respeito do próprio instrumento, ou seja, se a elaboração da pergunta oferece ao participante as condições necessárias às respostas, incluído o cuidado com o vocabulário próprio de cada geração de participantes.

Reitera-se que essas estratégias de emprego de questões organizadas na forma de roteiros de entrevista com seres humanos (aberto e fechado) apresentam um “meio termo”, algo que será densamente revisitado (com aspectos negativos e

positivos, bem como com detalhes pertinentes) por Manzini (2003; 2004) e que outros autores desenvolvem e denominam de entrevistas “semi-estruturada” (Triviños; 1987).

Segundo Minayo a entrevista semiestruturada é:

uma técnica de coleta de dados qualitativos que utiliza uma lista de questões para guiar a conversa com o informante, mas permite o desenvolvimento de temas e o surgimento de outros aspectos relevantes que, eventualmente, possam surgir no decorrer da entrevista. Minayo (2010, p. 261-262).

Segundo Fontanella *et al.* a entrevista semiestruturada é:

é realizada com base em um roteiro, que traz questões previamente elaboradas, porém não rígidas, e que permitem que o entrevistador tenha uma margem para intervir e aprofundar a conversa em determinados pontos, sem perder o foco do objetivo da entrevista. Fontanella *et al.* (2011, p. 390).

Já Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista semiestruturada "combina as vantagens das entrevistas abertas e fechadas", permitindo que o entrevistador tenha uma certa direção na conversa, mas também possa explorar tópicos relevantes em profundidade.

Portanto, a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados qualitativos que permite uma certa flexibilidade na abordagem aos entrevistados, ao mesmo tempo que oferece uma estrutura geral para a conversa e permite a exploração em profundidade dos tópicos relevantes.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que pode ser útil em diversas áreas da Ensino, como na pesquisa acadêmica, na avaliação de programas educacionais, na elaboração de políticas públicas na área da Educação, entre outras.

Em pesquisas acadêmicas, a entrevista semiestruturada pode ser utilizada para coletar informações mais detalhadas e ricas sobre as experiências e perspectivas dos entrevistados em relação a um determinado tema ou problema de pesquisa. Além disso, pode ser útil para explorar em profundidade os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, bem como para compreender as percepções e atitudes dos estudantes em relação a temas educacionais específicos.

Na avaliação de programas educacionais, a entrevista semiestruturada pode ser utilizada para coletar informações sobre o impacto do programa nos alunos, professores e comunidade escolar. Isso pode ajudar a identificar pontos fortes e fracos do programa e a fazer ajustes para melhorar sua eficácia.

Na elaboração de políticas públicas na área da Ensino, a entrevista semiestruturada pode ser utilizada para coletar informações sobre as necessidades e demandas dos diferentes sujeitos envolvidos no sistema educacional, como alunos, professores, pais e gestores escolares. Essas informações podem ser úteis para orientar o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas e adequadas às necessidades dos envolvidos.

Em resumo, a entrevista semiestruturada e a elaboração de um roteiro adequado para a conversa com os participantes de uma investigação podem ser estratégias valiosas na coleta de informações detalhadas e ricas sobre temas educacionais relevantes, permitindo uma compreensão mais aprofundada e completa dos processos, perspectivas e necessidades envolvidas no Ensino.

O roteiro semiestruturado de questões para uma entrevista apresenta vantagens em relação aos roteiros abertos e fechados. Algumas das principais vantagens incluem, conforme Minayo (2010):

1. Flexibilidade: a entrevista semiestruturada é uma abordagem intermediária entre a entrevista aberta e a entrevista fechada, permitindo uma certa flexibilidade no que diz respeito às perguntas a serem feitas e às respostas que o entrevistado pode dar. Isso possibilita uma conversa mais natural e espontânea, permitindo que o entrevistador explore os tópicos de interesse e obtenha respostas mais detalhadas;
2. Exploração mais profunda: com a entrevista semiestruturada, o entrevistador pode aprofundar as respostas dos entrevistados e explorar áreas de interesse que podem não ser possíveis em uma entrevista fechada. Isso permite uma coleta mais rica e detalhada de informações;
3. Consistência: embora a entrevista semiestruturada permita flexibilidade, ela também oferece uma estrutura geral que pode ajudar a garantir que as perguntas principais sejam abordadas e que as informações coletadas sejam consistentes entre os entrevistados. Isso é importante para estudos que visam comparar as respostas e perspectivas de diferentes entrevistados;
4. Controle de tópicos: embora a entrevista semiestruturada permita a exploração de tópicos em profundidade, o entrevistador ainda tem o controle sobre os tópicos que serão discutidos. Isso ajuda a garantir que as informações coletadas sejam relevantes para os objetivos do estudo.

Em suma, a entrevista semiestruturada oferece uma abordagem flexível e equilibrada que permite ao entrevistador aprofundar as respostas dos entrevistados e coletar informações mais ricas e detalhadas do que seria possível em uma entrevista fechada, ao mesmo tempo que oferece uma certa estrutura e controle sobre os tópicos a serem discutidos, o que não é tão simples em entrevistas abertas.

Para esta investigação, observou-se tais vantagens da entrevista semiestruturada a partir do princípio que este fazer passa pelo reconhecimento de sujeitos, visando o entendimento de um contexto/fenômeno que poderá ter efeitos na política pública de oferta ou no modo de atendimento desse contexto pelo agente local e legal.

Destaca-se nesse processo toda a dificuldade em encontrar material focado, dedicado, às pautas e aos pontos específicos do processo, seja de construção, seja do aprimoramento desses Roteiros de Entrevistas. O que se vê, geralmente, em dissertações e teses é uma versão pronta do instrumento, um objeto que possui no texto a menção a sua versão final. Entende-se, para esses casos, que o foco é realmente outro e o instrumento é um caminho para levar a esse objetivo. Todavia, para os pesquisadores que buscam informações e fontes sobre justamente esses instrumentos e sua produção/aprimoramento/edição, há dificuldades nesse processo de compreensão de como esse desenvolvimento foi construído, pois a transição de pensamentos e passos não são descritos ou, então, é dado foco a um item em específico e esquece-se de falar de outros. Em alguns casos, pula-se aspectos complexos, como por exemplo a validação do instrumento descrita e analisada em um único parágrafo do texto, o que aponta uma característica que dificulta o entendimento desse processo para o pesquisador em formação inicial ou focado nessa questão.

Ao contrário, aponta-se neste capítulo um apanhado mais geral sobre alguns elementos e itens relevantes para o pesquisador pensar sobre o Roteiro de Entrevistas, principalmente sobre erros, equívocos, cuidados específicos desses processos de edição, aprimoramento ou construção de instrumentos, bem como sua validação.

### 2.1.1 Sobre os modos de construção de roteiros e seus aspectos

Existem diferentes modos de construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas, dependendo dos objetivos da pesquisa, dos temas a serem

explorados e dos entrevistados envolvidos. A seguir, serão apresentados alguns modos de construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas, com referência a autores relevantes no campo:

1. Construção baseada em um modelo teórico: nesse modo de construção, o roteiro de entrevistas é elaborado a partir de um modelo teórico que orienta a pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), "a entrevista semiestruturada pode ser desenvolvida a partir de um modelo teórico que guia as perguntas do entrevistador e as respostas do entrevistado";
2. Construção baseada em perguntas abertas: nesse modo de construção, o roteiro de entrevistas é composto por perguntas abertas que permitem aos entrevistados responder livremente sobre o tema em questão. Segundo Fontanella *et al.* (2011), "o roteiro da entrevista semiestruturada deve conter perguntas abertas, que permitam ao entrevistado falar livremente sobre o tema em questão";
3. Construção baseada em categorias pré-definidas: nesse modo de construção, o roteiro de entrevistas é composto por categorias pré-definidas que orientam a conversa com o entrevistado. De acordo com Minayo (2010), "o roteiro da entrevista semiestruturada pode ser organizado em categorias pré-definidas que permitem uma orientação geral para a conversa";
4. Construção baseada em entrevistas prévias: nesse modo de construção, o roteiro de entrevistas é elaborado com base em entrevistas prévias realizadas com outros entrevistados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), "o roteiro da entrevista semiestruturada pode ser elaborado com base em entrevistas prévias realizadas com outros entrevistados, de modo a aprimorar a qualidade das perguntas e das respostas".

Em resumo, existem diferentes modos de construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas e a escolha de um ou outro modo dependerá dos objetivos da pesquisa, dos temas a serem explorados e dos entrevistados envolvidos.

### 2.1.2 Tipos de questões em roteiro semiestruturado de entrevista

A escolha dos tipos de questões a serem incluídas em um roteiro semiestruturado de entrevista é uma decisão importante para a obtenção de dados qualitativos relevantes e abrangentes. Autores brasileiros têm destacado a

importância de utilizar uma variedade de tipos de questões para alcançar os objetivos da pesquisa.

Questões abertas são amplamente utilizadas em entrevistas semiestruturadas, permitindo que os entrevistados expressem suas percepções e experiências de forma livre e aprofundada (Bogdan e Biklen, 1994). Essas questões proporcionam uma maior flexibilidade, permitindo que os participantes respondam com detalhes e ofereçam *insights* importantes sobre o tema em estudo (Minayo, 2014).

Além das questões abertas, questões fechadas e de múltipla escolha também podem ser incorporadas em um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Questões fechadas possuem respostas pré-determinadas, fornecendo categorias ou opções de resposta específicas para os entrevistados (Triviños, 1987). Essas questões podem ser úteis para obter informações mais objetivas e facilitar a análise quantitativa posterior (Ludke e André, 2013).

As questões de múltipla escolha permitem que os entrevistados escolham entre várias opções de resposta, oferecendo uma maior variedade de respostas possíveis (Gil, 2002). Essas questões podem ser valiosas quando o pesquisador deseja capturar nuances e variações nas respostas dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada (Minayo, 2014).

Ao utilizar uma combinação adequada de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, os pesquisadores podem obter uma gama diversificada de dados qualitativos e quantitativos, aprimorando a compreensão do tema em estudo e contribuindo para a validação dos resultados (Ludke e André, 2013).

Diversos tipos de perguntas são utilizados para atingir diferentes objetivos durante a coleta de dados. Nesse contexto, é importante considerar a variedade de perguntas com o intuito de explorar diferentes aspectos da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994):

Perguntas descritivas desempenham um papel crucial na obtenção de dados qualitativos detalhados e ricos em informações durante a realização de entrevistas com o Roteiro semiestruturado. Tais perguntas são formuladas com o objetivo de solicitar aos entrevistados que forneçam descrições detalhadas de eventos, experiências ou situações específicas relacionadas ao tema em estudo. Ao solicitar informações descritivas, os pesquisadores podem obter uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado.

Ao utilizar perguntas descritivas, é possível explorar as características, particularidades e nuances dos eventos ou experiências vivenciadas pelos entrevistados (Minayo, 2014). Essas perguntas permitem que os participantes descrevam os aspectos relevantes de suas experiências, fornecendo detalhes que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado (Bogdan e Biklen, 1994). Ao capturar detalhes descritivos, os pesquisadores podem obter *insights* valiosos e identificar padrões, tendências ou elementos importantes presentes nas narrativas dos participantes (Ludke e André, 2013).

Um aspecto importante ao formular perguntas descritivas é garantir a clareza e a objetividade das questões. As perguntas devem ser formuladas de maneira precisa e direta, evitando ambiguidades ou termos vagos que possam levar a respostas pouco claras ou imprecisas (Minayo, 2014). Além disso, é essencial que as perguntas sejam formuladas de forma aberta, permitindo que os entrevistados forneçam respostas detalhadas e contextualizadas.

As perguntas descritivas podem ser aplicadas em diversas áreas de pesquisa, abrangendo desde estudos sociológicos e psicológicos até pesquisas educacionais e de saúde. Por exemplo, em um estudo sobre a experiência de estudantes em processos de inclusão educacional, perguntas descritivas podem ser formuladas para explorar as estratégias de ensino utilizadas, as interações com os colegas e a percepção dos estudantes sobre o ambiente inclusivo.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de perguntas descritivas, os pesquisadores podem identificar padrões recorrentes, elementos temáticos ou categorias emergentes (Bogdan e Biklen, 1994). Essa análise permite a construção de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo e pode contribuir para a elaboração de teorias ou recomendações práticas em diferentes campos de pesquisa.

As perguntas experienciais desempenham um papel fundamental na obtenção de *insights* profundos e subjetivos sobre as vivências pessoais dos entrevistados durante a realização de entrevistas semiestruturadas. Essas perguntas têm como objetivo explorar as emoções, sentimentos e percepções dos participantes em relação a um determinado evento, situação ou fenômeno em estudo. Ao solicitar informações sobre as experiências dos entrevistados, os pesquisadores podem acessar aspectos subjetivos e submersos das narrativas, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em questão.



Ao utilizar perguntas experienciais, busca-se obter uma visão aprofundada das perspectivas individuais dos participantes e explorar a forma como eles interpretam e atribuem significado às suas próprias experiências (Ludke e André, 2013). Essas perguntas incentivam os entrevistados a refletirem sobre suas emoções, reações e pensamentos em relação ao evento ou situação em estudo, proporcionando uma compreensão mais completa das complexidades subjacentes.

Ao formular perguntas experienciais, é importante considerar a sensibilidade e a empatia para com os participantes. As perguntas devem ser elaboradas de forma a incentivar a expressão aberta e honesta dos sentimentos e percepções dos entrevistados, criando um ambiente seguro e acolhedor para compartilhar suas experiências (Minayo, 2014). Dessa forma, os pesquisadores podem obter informações mais autênticas e profundas, sem comprometer a integridade dos participantes.

As perguntas experienciais podem abordar uma ampla gama de aspectos, como a descrição das emoções vivenciadas, os desafios enfrentados, as lições aprendidas e as mudanças ocorridas ao longo do tempo (Bogdan e Biklen, 1994). Por exemplo, em um estudo sobre a transição para a maternidade, perguntas experienciais podem explorar as emoções das mães em relação às mudanças em seu papel, os desafios enfrentados na adaptação e as estratégias de enfrentamento desenvolvidas.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de perguntas experienciais, os pesquisadores podem identificar padrões, temas transversais ou variações individuais que contribuem para uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Essa análise possibilita uma interpretação aprofundada das experiências vivenciadas pelos entrevistados, destacando nuances e complexidades que podem passar despercebidas em métodos de coleta de dados quantitativos.

As perguntas de opinião desempenham um papel fundamental na coleta de dados qualitativos relacionados às percepções, crenças e atitudes dos entrevistados em relação a um determinado tópico em estudo. Essas perguntas são formuladas com o objetivo de explorar as avaliações subjetivas dos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda das opiniões e perspectivas individuais sobre o fenômeno investigado.

Ao utilizar perguntas de opinião, os pesquisadores têm a oportunidade de capturar uma ampla gama de pontos de vista, abrindo espaço para que os

entrevistados expressem suas opiniões pessoais sobre um determinado assunto (Gil, 2002). Essas perguntas permitem que os participantes compartilhem suas percepções e avaliações subjetivas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e diversificada do tema em estudo.

Ao formular perguntas de opinião, é importante considerar a natureza subjetiva e variável das opiniões individuais. As perguntas devem ser cuidadosamente elaboradas para evitar desvios ou influências do pesquisador que possam direcionar as respostas dos entrevistados (Minayo, 2014). É essencial criar um ambiente acolhedor, incentivando os participantes a expressarem suas opiniões de forma livre e honesta.

As perguntas de opinião podem abordar uma variedade de aspectos, tais como preferências, avaliações, comparações e julgamentos (Gil, 2002). Por exemplo, em um estudo sobre a satisfação dos clientes em relação a um serviço, perguntas de opinião podem ser formuladas para explorar as percepções dos clientes sobre a qualidade, eficiência e atendimento prestado.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de perguntas de opinião, os pesquisadores podem identificar padrões, tendências ou divergências nas avaliações dos entrevistados, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e rica do fenômeno em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Essa análise possibilita uma interpretação dos diferentes pontos de vista e perspectivas, fornecendo uma base sólida para a tomada de decisões informadas e a elaboração de recomendações práticas.

Além disso, as perguntas de opinião também podem ser utilizadas para explorar a consistência e coerência das opiniões dos entrevistados ao longo da entrevista. Ao confrontar os participantes com diferentes pontos de vista ou situações hipotéticas, os pesquisadores podem identificar a estabilidade ou a variabilidade das opiniões, enriquecendo ainda mais a compreensão do fenômeno estudado.

As perguntas causais desempenham um papel essencial na investigação de relações de causa e efeito entre variáveis ou eventos em estudos qualitativos. Essas perguntas são formuladas com o objetivo de explorar os fatores subjacentes que contribuem para um determinado resultado ou desfecho, permitindo uma análise mais aprofundada das influências e mecanismos causais envolvidos no fenômeno investigado.

Ao utilizar perguntas causais, os pesquisadores buscam identificar e compreender as relações de causa e efeito entre as variáveis relevantes para a pesquisa (Minayo, 2014). Essas perguntas fornecem *insights* sobre os fatores, eventos ou processos que levam a um determinado resultado ou desfecho, permitindo uma análise mais sofisticada dos mecanismos causais em jogo.

Ao formular perguntas causais, é importante considerar a complexidade e a multidimensionalidade das relações causais (Bogdan e Biklen, 1994). As perguntas devem explorar os contextos específicos em que as relações causais ocorrem e buscar identificar os diferentes fatores e condições que podem influenciar essas relações.

As perguntas causais podem abordar diferentes níveis de causalidade, desde as causas imediatas e diretas até as causas mais amplas e estruturais (Minayo, 2014). Por exemplo, em um estudo sobre o abandono escolar, perguntas causais podem ser formuladas para explorar as influências familiares, as políticas educacionais, o ambiente escolar e os fatores socioeconômicos que contribuem para essa decisão.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de perguntas causais, os pesquisadores podem identificar padrões, conexões e processos subjacentes que explicam as relações causais em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Essa análise permite uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos e das dinâmicas causais envolvidas no fenômeno investigado, contribuindo para a construção de teorias explicativas mais robustas.

Além disso, as perguntas causais também podem ser utilizadas para investigar as implicações das relações causais identificadas (Minayo, 2014). Os pesquisadores podem explorar as possíveis consequências ou efeitos decorrentes das relações causais identificadas, fornecendo uma visão abrangente dos impactos e das implicações práticas das descobertas.

As perguntas comparativas desempenham um papel importante na coleta de dados qualitativos relacionados a comparações e contrastes entre diferentes variáveis, grupos ou situações. Essas perguntas são formuladas com o objetivo de explorar as semelhanças, diferenças e padrões distintos que surgem quando se comparam múltiplos elementos dentro do contexto em estudo.

Ao utilizar perguntas comparativas, os pesquisadores podem examinar e analisar as variações, discrepâncias e similaridades entre diferentes grupos, contextos ou condições, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada

do fenômeno investigado (Bogdan e Biklen, 1994). Essas perguntas possibilitam uma análise comparativa das diferentes perspectivas, experiências ou pontos de vista dos entrevistados.

Ao formular perguntas comparativas, é fundamental considerar a seleção apropriada dos elementos a serem comparados e os critérios de comparação relevantes para o estudo (Minayo, 2014). As perguntas devem ser cuidadosamente elaboradas para estimular a reflexão dos entrevistados sobre as semelhanças e diferenças significativas entre os elementos em análise.

As perguntas comparativas podem abordar diferentes dimensões ou aspectos para comparação, como características, processos, resultados ou impactos (Minayo, 2014). Por exemplo, em um estudo sobre práticas de liderança em diferentes organizações, perguntas comparativas podem ser formuladas para explorar as abordagens adotadas, os desafios enfrentados e os resultados alcançados em cada contexto organizacional.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de perguntas comparativas, os pesquisadores podem identificar padrões, tendências e diferenças significativas entre os elementos comparados, fornecendo *insights* valiosos para a compreensão do fenômeno em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Essa análise permite uma interpretação mais contextualizada e enriquecida dos dados, permitindo que sejam estabelecidas relações de causalidade, influência ou interdependência entre os elementos comparados.

Além disso, as perguntas comparativas também podem ser utilizadas para identificar boas práticas, lições aprendidas ou estratégias eficazes presentes em determinados contextos ou grupos (Minayo, 2014). Ao comparar diferentes abordagens ou experiências, os pesquisadores podem identificar elementos que são bem-sucedidos e que podem ser transferidos ou adaptados para outros contextos, promovendo a disseminação de conhecimentos e práticas efetivas.

Ao utilizar uma combinação adequada desses tipos de perguntas em roteiros semiestruturados de entrevistas, os pesquisadores podem obter uma variedade de dados qualitativos, proporcionando uma compreensão abrangente e aprofundada do tema em estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

### 2.1.3 Erros e equívocos na construção de roteiros e estratégias para sua minimização

A construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas pode apresentar alguns equívocos e erros, que podem prejudicar a qualidade das respostas obtidas e a validação dos resultados da pesquisa. A seguir, serão apresentados alguns dos principais equívocos e erros na construção desses roteiros, com referência a autores relevantes do campo:

1. Perguntas tendenciosas: um dos principais equívocos na construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas é a formulação de perguntas tendenciosas, que induzem o entrevistado a responder de determinada forma. Segundo Fontanella *et al.* (2011), "a formulação de perguntas tendenciosas pode levar o entrevistado a responder de forma influenciada, comprometendo a validade dos resultados";
2. Perguntas ambíguas: outro equívoco comum na construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas é a formulação de perguntas ambíguas, que não são claras o suficiente para que o entrevistado possa compreender e responder adequadamente. Segundo Minayo (2010), "perguntas ambíguas podem levar o entrevistado a interpretar de forma errônea o que lhe é perguntado, prejudicando a qualidade das respostas";
3. Perguntas muito abertas ou muito fechadas: as perguntas muito abertas podem dificultar a análise dos dados, uma vez que o entrevistado pode fornecer respostas muito amplas e pouco objetivas. Por outro lado, as perguntas muito fechadas podem limitar a possibilidade de o entrevistado expressar suas opiniões e experiências. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), "as perguntas devem ser formuladas de modo a possibilitar respostas objetivas, mas sem perder de vista a possibilidade de o entrevistado se expressar livremente";
4. Ausência de perguntas de sondagem: a ausência de perguntas de sondagem pode ser um erro na construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas, uma vez que essas perguntas permitem ao entrevistado esclarecer e aprofundar suas respostas. Segundo Fontanella *et al.* (2011), "às perguntas de sondagem podem ser utilizadas para explorar mais profundamente as respostas do entrevistado, de modo a enriquecer a qualidade dos dados obtidos".

Portanto, a construção de roteiros semiestruturados de entrevistas pode apresentar alguns equívocos e erros que podem comprometer a validade dos resultados obtidos. É importante, portanto, que o pesquisador esteja atento a esses equívocos e busque construir roteiros adequados às suas necessidades e aos objetivos de sua pesquisa.

Outro autor relevante que aborda os equívocos e erros na construção de roteiros de entrevistas semiestruturadas é Manzini (2010). Segundo o autor, alguns dos principais equívocos e erros são:

1. Não considerar a teoria e a literatura existentes sobre o tema: é importante que o pesquisador esteja familiarizado com a teoria e a literatura existente sobre o tema que será abordado na entrevista. Isso permite que ele formule perguntas adequadas e relevantes, de modo a obter dados válidos e confiáveis;
2. Não realizar um pré-teste do roteiro: o pré-teste é uma etapa importante na construção de roteiros semiestruturados de entrevistas, uma vez que permite verificar a adequação das perguntas e a clareza do roteiro. Segundo Manzini (2010), "o pré-teste é uma oportunidade para identificar possíveis problemas e corrigi-los antes de iniciar a coleta de dados";
3. Não considerar o perfil dos entrevistados: é importante que o pesquisador leve em consideração o perfil dos entrevistados ao construir roteiros semiestruturados de entrevistas. Segundo Manzini (2010), "as perguntas devem ser adequadas ao perfil dos entrevistados, de modo a permitir que eles se sintam à vontade para responder";
4. Não considerar o tempo disponível para a entrevista: o tempo disponível para a entrevista é um fator importante a ser considerado na construção do roteiro. Perguntas muito extensas ou complexas podem dificultar a resposta do entrevistado e prejudicar a qualidade dos dados obtidos. Segundo Manzini (2010), "as perguntas devem ser claras e objetivas, de modo a permitir que o entrevistado responda de forma adequada e dentro do tempo disponível";
5. Formular perguntas tendenciosas: as perguntas devem ser formuladas de forma imparcial, sem induzir ou influenciar a resposta do entrevistado. Segundo Manzini (2010), "as perguntas devem ser neutras e não devem sugerir uma resposta";
6. Não considerar a sequência lógica das perguntas: as perguntas devem ser formuladas de forma a permitir uma sequência lógica e coerente de respostas.

Segundo Manzini (2010), "as perguntas devem ser organizadas de forma a permitir que o entrevistado responda de forma clara e ordenada";

7. Não permitir a expressão do entrevistado: é importante que o entrevistado tenha espaço para expressar suas ideias e opiniões. Segundo Manzini (2010), "o pesquisador deve permitir que o entrevistado fale livremente, sem interrupções, de modo a obter informações ricas e detalhadas";
8. Não estar preparado para lidar com imprevistos: o pesquisador deve estar preparado para lidar com situações inesperadas durante a entrevista, como respostas evasivas ou participantes com dificuldades de comunicação. Segundo Manzini (2010), "o pesquisador deve estar preparado para adaptar o roteiro de entrevista de acordo com as características do entrevistado e a situação".

Esses erros podem comprometer a qualidade dos dados obtidos e prejudicar a validade e a confiabilidade da pesquisa. Por isso, é importante que o pesquisador esteja atento a essas questões ao construir o roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Os erros apontados por Manzini (2010) dizem respeito principalmente à construção do roteiro de entrevista semiestruturada, mas também podem afetar a técnica de entrevistar.

A formulação de perguntas tendenciosas, por exemplo, pode levar a respostas influenciadas pelo entrevistador e comprometer a validade dos resultados. Já a falta de preparação para lidar com imprevistos pode prejudicar a dinâmica da entrevista e afetar a qualidade das informações obtidas.

No entanto, é importante destacar que a técnica de entrevistar também é fundamental para obter informações precisas e relevantes. O entrevistador deve ter habilidades para conduzir a entrevista de forma adequada, estabelecer uma boa relação com o entrevistado e permitir que ele se sinta confortável para expressar suas ideias e opiniões.

Além disso, a literatura apresenta algumas estratégias e itens a serem levados em conta para minimizar os erros em roteiros semiestruturados de entrevistas. Os itens que seguem são recorrentes na literatura e apresentam alguns aspectos relevantes quando se quer minimizar erros. A revisão desses itens leva o pesquisador a um processo de amadurecimento do instrumento e dos objetivos com o Roteiro:

A definição clara do objetivo da pesquisa é um aspecto essencial na construção de um roteiro de questões semiestruturadas. O objetivo da pesquisa representa a

finalidade e direção do estudo, fornecendo uma orientação fundamental para a coleta de dados. Segundo Creswell (2013), a definição do objetivo de pesquisa é crucial para estabelecer a relevância e o propósito do estudo, além de orientar a formulação das perguntas e a interpretação dos resultados.

Ao definir o objetivo da pesquisa, é importante considerar os aspectos-chave que se pretende investigar. Isso envolve identificar as questões de pesquisa ou hipóteses a serem respondidas e estabelecer uma clara compreensão dos fenômenos a serem explorados. Conforme mencionado por Creswell (2013), o objetivo da pesquisa deve ser específico, mensurável, alcançável, relevante e temporalmente definido, ou seja, deve apresentar características SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound*).

A definição clara do objetivo da pesquisa também está relacionada à identificação dos participantes ou população-alvo a serem incluídos no estudo. De acordo com Neuman (2014), a determinação da amostra ou do grupo de participantes adequado é crucial para obter dados relevantes e representativos. Além disso, a definição do objetivo da pesquisa ajuda a delimitar o escopo do estudo, evitando a inclusão de perguntas ou tópicos irrelevantes ou fora do escopo da pesquisa.

Ao construir um roteiro de questões semiestruturado, a definição clara do objetivo da pesquisa auxilia na seleção dos tópicos-chave a serem abordados e na formulação das perguntas pertinentes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da pesquisa fornece uma base sólida para a identificação dos principais temas a serem explorados e orienta a estruturação do roteiro de questões de forma coerente e direcionada.

Uma abordagem amplamente adotada para a definição clara do objetivo da pesquisa é o uso do referencial teórico. A revisão da literatura permite que o pesquisador identifique lacunas no conhecimento existente e estabeleça uma base teórica para o estudo. Ao compreender as teorias e conceitos relevantes em sua área de pesquisa, o pesquisador pode definir com maior precisão o objetivo da pesquisa e, conseqüentemente, orientar a construção do roteiro de questões.

A revisão da literatura oferece várias vantagens na construção do roteiro de questões. Primeiramente, ela permite que o pesquisador se familiarize com o estado atual do conhecimento na área, identificando as principais lacunas, controvérsias e tendências emergentes. De acordo com Santos (2018), a revisão da literatura é



essencial para evitar a duplicação de esforços e garantir que o roteiro de questões trate questões e conceitos relevantes e inexplorados.

Além disso, a revisão da literatura proporciona uma base teórica para a formulação das perguntas. Ao analisar os estudos existentes, o pesquisador pode identificar os principais temas, variáveis e abordagens utilizadas na área. Isso ajuda a estruturar o roteiro de questões de forma coerente e a selecionar as perguntas que sejam adequadas para a investigação dos objetivos da pesquisa.

A revisão da literatura também pode inspirar o pesquisador a explorar novas perspectivas e abordagens na construção do roteiro de questões. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a revisão da literatura oferece *insights* sobre as diferentes formas de conceitualizar e tratar as variáveis em estudo, possibilitando a adoção de instrumentos de coleta de dados já validados e amplamente utilizados.

Além disso, a revisão da literatura é fundamental para embasar as escolhas metodológicas na construção do roteiro de questões. Por exemplo, ao analisar estudos prévios, o pesquisador pode identificar os tipos de perguntas utilizadas em pesquisas semelhantes e avaliar sua adequação para o seu próprio estudo. Essa análise auxilia na seleção dos tipos mais apropriados de perguntas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Os tópicos-chave representam os principais temas ou áreas de interesse que serão abordados durante a entrevista. Essa etapa auxilia na organização e estruturação do roteiro, garantindo que todos os aspectos relevantes sejam contemplados.

Ao identificar os tópicos-chave, o pesquisador deve considerar os objetivos da pesquisa e a revisão da literatura realizada anteriormente. Os objetivos da pesquisa fornecem uma direção clara sobre os aspectos que devem ser investigados, enquanto a revisão da literatura ajuda a identificar os principais conceitos, teorias e abordagens utilizados na área de estudo.

A identificação dos tópicos-chave auxilia na análise e interpretação dos dados coletados. Ao agrupar as respostas com base nos tópicos, o pesquisador pode identificar padrões, tendências e relações entre as diferentes áreas de interesse, contribuindo para a compreensão aprofundada do fenômeno em estudo.

As perguntas devem ser claras, concisas, objetivas e adequadas aos objetivos da pesquisa. Por meio dessas perguntas, o pesquisador busca obter as informações

necessárias para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo.

É importante destacar que as perguntas devem ser relevantes para os objetivos da pesquisa e relacionadas aos tópicos-chave identificados anteriormente. Elas devem ser cuidadosamente elaboradas para evitar desvios ou influências do entrevistador sobre as respostas dos participantes. A imparcialidade na formulação das perguntas é crucial para garantir a validade e a confiabilidade dos dados coletados.

Outro aspecto importante é a utilização de frases curtas e diretas. Perguntas longas e complexas podem confundir os entrevistados e dificultar a compreensão do que está sendo perguntado. É recomendado que as perguntas sejam formuladas de maneira simples, com uma única ideia sendo transmitida em cada pergunta. Isso permite que os entrevistados processem as perguntas de forma mais eficaz e ofereçam respostas mais claras.

A linguagem inclusiva também deve ser considerada na construção do roteiro de questões. É importante utilizar termos que sejam inclusivos e respeitem a diversidade dos entrevistados.

A ordem das perguntas é um aspecto relevante na construção de um Roteiro semiestruturado de questões. A sequência das perguntas pode influenciar a maneira como os entrevistados respondem e como a conversa se desenvolve. Portanto, é importante considerar cuidadosamente a ordem das perguntas para obter dados relevantes e facilitar a condução da entrevista.

Uma estratégia comum na ordenação das perguntas é iniciar com perguntas mais simples, que possam ajudar a estabelecer um clima de confiança e conforto com o entrevistado. Essas perguntas iniciais podem ser mais gerais e servir como uma introdução ao tema da entrevista.

Posteriormente, é comum progredir para perguntas mais específicas e direcionadas ao tema central da pesquisa. Essas perguntas exploram os tópicos-chave identificados anteriormente e buscam obter informações mais detalhadas e relevantes. A ordem das perguntas pode seguir uma lógica sequencial, avançando de um tópico para o próximo, ou pode ser organizada de acordo com a importância dos tópicos ou a natureza das informações a serem coletadas.

É importante considerar também a sensibilidade das perguntas ao determinar a ordem. Perguntas mais sensíveis ou pessoais podem ser colocadas em um

momento posterior da entrevista, quando já houver um estabelecimento de confiança entre o pesquisador e o entrevistado. Isso permite que o entrevistado se sinta mais confortável para responder abertamente a perguntas mais sensíveis.

A ordem das perguntas também pode ser influenciada pelo tipo de resposta desejada. Perguntas que requerem respostas mais objetivas ou factuais podem ser colocadas no início, enquanto perguntas que visam a exploração de experiências, opiniões ou sentimentos podem ser deixadas para uma etapa posterior. Essa abordagem sequencial ajuda a manter o fluxo da entrevista e permite uma transição suave entre os diferentes tipos de perguntas.

É importante ressaltar que a ordem das perguntas pode ser flexível durante a entrevista, permitindo que o pesquisador faça ajustes de acordo com o contexto e a dinâmica da conversa. A capacidade de adaptar a ordem das perguntas em tempo real é uma habilidade importante para o pesquisador, pois possibilita explorar tópicos de interesse emergentes ou aprofundar questões que surgem durante a entrevista.

A duração adequada de um roteiro de questões semi-estruturado é um aspecto crucial para minimizar erros na sua construção. A extensão do roteiro deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta a capacidade de atenção dos entrevistados e o tempo disponível para a entrevista. Um roteiro muito longo pode levar à fadiga e redução da qualidade das respostas, enquanto um roteiro muito curto pode limitar a obtenção de informações relevantes (Bryman, 2012; Rubin e Rubin, 2012).

É importante considerar a flexibilidade da duração do roteiro de questões durante a entrevista. Algumas entrevistas podem demandar mais tempo para aprofundar certos aspectos ou explorar informações adicionais. Nesses casos, o pesquisador deve ter a habilidade de adaptar o roteiro, permitindo que a entrevista se estenda conforme necessário, desde que seja viável e aceitável para o entrevistado.

Outro fator a ser considerado é o equilíbrio entre a profundidade e a amplitude das questões. É importante encontrar um ponto de equilíbrio para obter informações detalhadas e relevantes sem sobrecarregar os entrevistados com uma quantidade excessiva de perguntas. O pesquisador deve selecionar as perguntas mais importantes e estratégicas para atingir os objetivos da pesquisa, evitando redundância e perguntas desnecessárias.

Portanto, os erros na construção de Roteiro semiestruturado de questões podem ser captados pela atenção aos tópicos sugeridos pela literatura, mas também por processos diversos de validação do roteiro de questões.

#### 2.1.4 Processos de validação do roteiro de entrevistas

A validação do roteiro de entrevistas é um processo essencial na pesquisa qualitativa, que busca assegurar a confiabilidade e a validade dos dados coletados por meio das entrevistas. A validação do roteiro envolve a avaliação e o aprimoramento do Roteiro semiestruturado de questões, garantindo que as perguntas sejam claras, relevantes e capazes de obter as informações desejadas.

No Brasil, a literatura de metodologia da pesquisa oferece contribuições generosas e ricas, que fortalecem a necessidade do cuidado para com os processos de validação do Roteiro semiestruturado de questões. Não se pode diminuir a importância de:

1. Bardin (2016): no livro "Análise de Conteúdo", esse autor explora diferentes aspectos da análise de conteúdo, incluindo a validação de instrumentos. Ela discute a importância de garantir a validade e a confiabilidade dos instrumentos e oferece orientações sobre como conduzir a validação de conteúdo;
2. Minayo (2010): em "O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde", essa autora aborda diversos aspectos da pesquisa qualitativa, incluindo a validação de instrumentos. Ela discute a importância da validação de conteúdo na pesquisa qualitativa e apresenta abordagens e estratégias para a sua realização;
3. Marconi e Lakatos (2017): no livro "Fundamentos de Metodologia Científica", tais autores oferecem uma visão abrangente sobre a metodologia da pesquisa científica. Eles discutem a validação de conteúdo como parte do processo de construção de instrumentos de coleta de dados e destacam a importância de garantir a confiabilidade e a validade dos mesmos.

Existem diferentes tipos de validação que podem ser realizados no contexto dos roteiros de entrevistas. Importante ressaltar que cada modelo de entrevista e seu roteiro (estruturado, não estruturado e semiestruturado) possui suas peculiaridades e seus modos próprios de validação. Algumas estratégias são exclusivas de alguns modelos e todo o processo de validação se dá na investigação, em uma proposta de

investigação, cuidando dos objetivos, hipóteses e com os sujeitos dessa investigação. Foca-se, nesta dissertação, nos modos de validação possíveis e recorrentes na literatura sobre o modelo semiestruturado de investigação com seres humanos por entrevistas.

Um dos tipos mais comuns é a validação de conteúdo, que envolve a análise do roteiro por especialistas na área de estudo para avaliar a relevância, a adequação e a abrangência das perguntas. Essa validação assegura que o roteiro esteja alinhado com os objetivos da pesquisa e seja capaz de coletar as informações desejadas (Polit e Beck, 2017).

Outro tipo de validação é a validação de face, que busca avaliar a clareza, a compreensibilidade e a aceitabilidade das perguntas pelos entrevistados. Nesse caso, o roteiro é submetido a uma análise prévia por pessoas que representam o público-alvo da pesquisa, buscando identificar possíveis dificuldades na compreensão das perguntas e sugestões de melhoria (Hulley *et al.*, 2019).

Além disso, a validação do roteiro pode envolver a análise da confiabilidade inter e intraexaminadores. A confiabilidade interexaminadores refere-se à consistência das respostas obtidas por diferentes investigadores que utilizam o mesmo roteiro. Já a confiabilidade intraexaminadores avalia a consistência das respostas obtidas pelo mesmo investigador em diferentes momentos de aplicação do roteiro (Creswell e Poth, 2017).

Os objetivos da validação do roteiro de entrevistas são garantir a qualidade dos dados coletados e a sua adequação aos objetivos da pesquisa, bem como aumentar a confiabilidade e a validade dos resultados. A validação contribui para minimizar possíveis erros e desvios na coleta de dados, aumentando a robustez e a confiabilidade dos achados da pesquisa (Holloway e Galvin, 2017).

Apresentado um pequeno panorama sobre esses modos de validação de roteiros, pretende-se expandir essa discussão buscando apreender um pouco mais sobre cada um desses procedimentos para encontrar o Roteiro empregado nesta investigação (capítulo 3).

Esse procedimento (avaliação entre pares) envolve a avaliação crítica do conteúdo das perguntas por especialistas na área de estudo, garantindo que o roteiro seja relevante, abrangente e adequado aos objetivos da pesquisa. A validação de conteúdo contribui para a confiabilidade e a validade do instrumento de coleta de

dados, assegurando que as perguntas sejam capazes de obter as informações desejadas.

Durante a validação de conteúdo, os especialistas analisam minuciosamente cada pergunta do roteiro, considerando sua clareza, pertinência e representatividade em relação ao tema de estudo. Eles avaliam se as perguntas são formuladas de maneira precisa, objetiva e compreensível, evitando ambiguidades ou dupla interpretação. Além disso, os especialistas verificam se o roteiro abrange os tópicos relevantes e se há algum item faltante ou repetitivo (Polit e Beck, 2017).

A validação de conteúdo pode ser conduzida por meio de diversas estratégias, como painéis de especialistas, revisões por pares ou comitês de avaliação. Os especialistas podem ser selecionados com base em sua *expertise* na área de pesquisa, experiência prática ou conhecimento teórico. A partir de sua análise crítica, eles fornecem *insights* preciosos sobre a qualidade e a adequação do roteiro de entrevistas, identificando possíveis melhorias ou ajustes necessários (Holloway e Galvin, 2017).

A importância da validação de conteúdo reside na sua capacidade de aprimorar a qualidade e a confiabilidade do roteiro de entrevistas. Ao passar pelo escrutínio de especialistas, o roteiro se beneficia da visão crítica e da experiência de profissionais qualificados na área de estudo. Essa validação assegura que o roteiro seja capaz de coletar as informações relevantes para a pesquisa, evitando perguntas irrelevantes ou confusas que possam comprometer a qualidade dos dados coletados (Hulley *et al.*, 2017).

A validação em face está relacionada à aparência externa do instrumento de coleta de dados e busca avaliar sua adequação superficial, ou seja, se as perguntas se referem ao que realmente se pretende avaliar (Pasquali, 2010).

Durante a validação de face, os especialistas analisam o roteiro de entrevistas em termos de clareza, compreensibilidade e aceitabilidade. Eles avaliam se as perguntas são formuladas de maneira simples, direta e livre de ambiguidades, garantindo que os participantes entendam o propósito e o conteúdo de cada pergunta. Além disso, os especialistas verificam se o roteiro é apropriado em relação à cultura e ao contexto dos participantes, evitando linguagem técnica excessiva ou termos desconhecidos (Beaton *et al.*, 2000).

A validação de face pode ser conduzida por meio de diferentes estratégias, como revisão por especialistas, pré-teste com participantes ou discussões em grupo.

Os especialistas podem incluir pesquisadores experientes na área de estudo, profissionais com conhecimento prático relevante ou representantes do público-alvo da pesquisa. Suas contribuições são essenciais para identificar possíveis problemas de compreensão, ambiguidades ou dificuldades na aceitação das perguntas (Pasquali, 2010).

A importância da validação de face reside na sua capacidade de assegurar a compreensibilidade e a aceitabilidade do roteiro de entrevistas. Ao passar pela análise crítica de especialistas e participantes, o roteiro se beneficia de ajustes e melhorias que garantem a sua adequação ao público-alvo. Essa validação contribui para a obtenção de dados confiáveis e de qualidade, evitando problemas de interpretação e aumentando a validade externa dos resultados da pesquisa (Beaton *et al.*, 2000).

Esse procedimento busca avaliar a consistência e a confiabilidade das respostas obtidas por diferentes examinadores (interexaminadores) ou pelo mesmo examinador em diferentes momentos (intraexaminadores). A confiabilidade é essencial para garantir a consistência e a estabilidade das medidas coletadas pelo roteiro.

A confiabilidade interexaminadores refere-se à consistência nas respostas obtidas por diferentes examinadores que utilizam o mesmo roteiro de entrevistas. Essa análise busca verificar se diferentes examinadores obtêm resultados semelhantes ao aplicar o roteiro nas mesmas condições. Ela é importante para garantir que as respostas não sejam influenciadas por características individuais do examinador e que o roteiro seja aplicado de maneira consistente por diferentes profissionais (Gwet, 2014).

A confiabilidade intraexaminadores, por sua vez, diz respeito à consistência nas respostas obtidas pelo mesmo examinador em diferentes ocasiões. Essa análise verifica se o examinador é capaz de obter resultados consistentes ao aplicar o roteiro em diferentes momentos. Ela é importante para avaliar a estabilidade das medidas ao longo do tempo e para garantir que o examinador seja consistente em sua abordagem e interpretação das respostas (Gwet, 2014).

Existem várias formas de calcular a confiabilidade inter e intraexaminadores. Um método comumente utilizado é o coeficiente de concordância, como o coeficiente *kappa*. Esse coeficiente compara a concordância observada entre os examinadores com a concordância esperada ao acaso. Valores de *kappa* próximos a 1 indicam uma

concordância forte, enquanto valores próximos a 0 indicam concordância fraca (Landis e Koch, 1977).

A análise da confiabilidade inter e intraexaminadores é importante porque fornece evidências sobre a estabilidade e a consistência do roteiro de entrevistas. Ela permite avaliar se as respostas obtidas são influenciadas por fatores externos, como o examinador ou o momento de aplicação do roteiro. Uma alta confiabilidade indica que o roteiro é capaz de obter resultados consistentes e que as variações observadas são mais atribuíveis às características dos participantes do que aos examinadores ou às circunstâncias (Gwet, 2014).

Em suma, a validação do roteiro de entrevistas é um processo crucial na pesquisa qualitativa. Por meio da validação de conteúdo, de face e da análise da confiabilidade, busca-se assegurar a qualidade, a clareza e a relevância das perguntas, bem como a consistência e a confiabilidade dos dados coletados. Esses esforços favorecem a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos a partir das entrevistas.

## 2.2 EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS

O conceito de Sujeitos da educação é trabalhado por Paulo Freire em várias de suas obras. É revisitado pelos esforços de Arroyo e outros autores contemporâneos.

### 2.2.1 Contribuições de Paulo Freire

Este estudo consiste em uma análise crítica das passagens e textos de Paulo Freire relacionados à Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal é realizar uma análise aprofundada de trechos selecionados de suas obras, bem como interpretar e contextualizar seus escritos dentro do campo da Educação de Jovens e Adultos.

A prática docente toma uma dimensão muito importante e clara na obra de Freire. Destaca-se o volume de críticas e cuidados ao refletir sobre a educação, a função e a atividade do professor que, para além das relações professor-aluno e o saber e método, expõe reflexões sobre a posição otimista e de construção da esperança que um professor deve ter e sobre aspectos éticos, estéticos e morais.



Essa dimensão, para além da função profissional, demonstra o engajamento que esse autor espera do professor diante dos seus alunos.

Em Freire, obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), são elencadas algumas dessas características que o ensinar exige:

- rigorosidade metódica;
- pesquisa;
- respeito aos saberes dos educandos;
- criticidade;
- estética e ética;
- corporificação das palavras pelo exemplo;
- risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- reflexão crítica da prática; e
- o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

O conjunto desses tópicos aponta para a formação docente, mas também para um estado de constante cuidado para com os alunos e toda diversidade que deles podem vir. Exige perceber-se sempre na pesquisa, no rigor crítico, estético e ético demandado pela profissão, mas também na busca, permanente, da diluição de qualquer distância que exista entre a fala e a ação docente, pois ensinar também exige o novo e toda e qualquer rejeição às formas de diminuição dos modos de vida e existência do outro. Ser professor, para Freire (1996), é mais do que um esforço profissional de mobilização teórica de saberes, pois humano e de consolidação de uma característica fundamental para a educação: a construção das condições de aquisição de saber pelos próprios alunos.

É fundamental, para o professor, construir condições para que seus alunos possam ser; possam vir a ser; possam não ser mais; reconstituir-se; possam se permitir estar com os outros e perante os outros pensar em si e em sua realidade; possam se perceber no processo de construção do próprio saber, no “formar-se” e no “fazer-se” a si próprio. Construir condições de ensino-aprendizagem passa por mais que somente uma relação com o saber e a sua transmissão, mas pela consolidação de um espaço no qual essa relação entre saber e sujeito se faça, construa-se e não seja transmitida, “depositada” externamente e de modo alheio ao engajamento do outro que “recebe” esse saber. Ensino-aprendizagem se faz com o outro.

É importante ressaltar a compreensão de que a educação precisa se orientar para uma escolarização na qual os sujeitos queiram estar nesse processo. É

fundamental, ainda, para enfrentar o efeito apresentado na forma de evasão escolar (Demo, 1994). Para Demo (2000), a evasão escolar é uma política social e que passa pela sua (re)produção na escola que não olha o sujeito e sua realidade no processo de escolarização e da sociedade que deixa de politizar-se como escolha e como consequência. Para além da discussão política da evasão, a discussão proposta por Freire é de que a escola pode, por meio da curiosidade e do coletivo, propor outros modos de estar nesse ambiente e, com isso, outros modos de lidar com a evasão.

Sobre a concepção de educação, segundo Freire:

Educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Freire (1998, p. 96).

A caracterização da compreensão de curiosidade, do espaço de diálogo e da troca de experiências marcam a fala de Freire (1996) na direção de uma escolarização que vá além de uma exposição descontextualizada do saber, descaracterizada de um engajamento pessoal do estudante, enraizado no processo autoritário de “ensinagem” ou transmissão selvagem do saber (Freire, 2014).

O enfoque dialógico proposto por Freire (2014) desempenha um papel fundamental na contestação da estrutura tradicional e restritiva que limita o pleno acesso à cultura e, de maneira mais específica, ao acesso à diversidade cultural, ao multiculturalismo e às interculturalidades. Esta crítica sublinha a importância de um acesso às diversas culturas que seja demandado pelos próprios estudantes, facilitado por um processo não coercitivo. Freire caracteriza qualquer tentativa impositiva como uma forma de "invasão cultural", indicando a autoridade ideológica imposta pela educação. Arroyo (2017a) utiliza esse conceito para argumentar sobre a necessidade de uma estrutura educacional voltada para o processo educativo em si, em oposição à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em particular.

A invasão cultural se torna ainda mais prejudicial quando resulta na anulação das diferenças e das diversidades, que emergem durante os diálogos e interações durante as aulas, revelando as demarcações culturais e as imposições que reforçam uma cultura em detrimento de outra. Esse processo pode levar ao surgimento de hostilidade em relação ao diferente, bem como a preconceitos e estigmas (Goffman, 1988), conforme observado por Silva (2004) ao analisar os símbolos materiais e

imateriais desses estigmas em jovens e adultos envolvidos no sistema educacional. Esses estigmas podem influenciar significativamente a forma como esses indivíduos participam na escola.

A questão da invasão cultural pode ser abordada em ambientes educacionais onde o diálogo é promovido como mediador central de conflitos e diferenças. É crucial também resgatar a concepção de escolarização em Freire (2014), que vai além do mero processo de ensino-aprendizagem, pois é também um fenômeno social. Envolve modos de interação e convivência com o outro, compartilhamento de experiências, aprendizado e ensinamento mútuos e a formação de estilos alternativos de vida (Freire, 1992; 2014). Portanto, nessa perspectiva, a educação assume um papel social essencial na promoção da interação e integração, representando um espaço fundamental para a convivência harmoniosa entre diversas culturas e identidades.

O processo dialógico, como proposto por Freire (1992), pode guiar a prática docente em interação com indivíduos diversos. Uma educação que adota essa postura epistemológica, caracterizada pela curiosidade e pelo rigor ético, estético e metodológico, contribui significativamente para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas na compreensão de si mesmos, mas também na compreensão daqueles com quem compartilham os ambientes de trabalho, lazer e convivência, incluindo sua comunidade. Esse processo é essencial para que o indivíduo se reconheça como sujeito e parte integrante de um contexto e de uma realidade específica. Dentro desse cenário, o sujeito pode situar-se, refletir sobre sua própria identidade e contexto, e conceber maneiras de intervir nessa realidade.

Observa-se no trabalho de Freire uma valorização notável dos momentos de intercâmbio, diálogo, compartilhamento e empatia, não apenas entre os alunos, mas também entre eles e os diversos profissionais da educação que participam dessas interações conjuntas. Além disso, Freire provoca reflexões profundas sobre a dinâmica de transferência de conhecimento na escola. Para ele, ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas a criar as condições para sua própria produção e construção pelos alunos. Ele argumenta que a escola deve ser vista como um local para a construção do conhecimento, não apenas para seu recebimento passivo. Nesse contexto, Freire instiga os professores a reconhecerem que o ato de ensinar requer uma compreensão profunda do estudante e da forma particular pela qual ele adquire conhecimento. Isso implica que os professores devem conscientemente criar

as condições para que os alunos construam conhecimento de maneiras diversas e significativas.

Até o momento, observou-se no trabalho de Freire uma ênfase significativa no valor e na atenção dedicados aos momentos de intercâmbio, diálogo, compartilhamento e empatia. Estes são compartilhados não apenas entre os alunos, mas também entre estes e os diversos profissionais da educação que participam desses momentos conjuntos.

Além desta interpretação, Freire convoca uma série de reflexões sobre a dinâmica da transferência de conhecimento. Ele argumenta que a escola não deve ser vista simplesmente como um local de transmissão de conhecimento, mas como um espaço propício para a construção ativa desse conhecimento pelos próprios alunos. Segundo Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção". Nessa perspectiva, Freire defende que a escola deve entender o estudante e sua forma única de adquirir conhecimento. Ele mobiliza os professores a terem consciência de que o ato de ensinar demanda:

1. Consciência do Inacabamento: Reconhecimento de que o conhecimento é um processo contínuo e inacabado, tanto para o educador quanto para o educando.

2. Reconhecimento do Ser Condicionado: Aceitação de que tanto o educador quanto o educando são condicionados por contextos sociais, culturais e históricos específicos, influenciando suas perspectivas e entendimentos.

3. Respeito à Autonomia do Ser do Educando: Reconhecimento da autonomia do aluno como indivíduo pensante, capaz de contribuir ativamente para seu próprio processo de aprendizagem.

4. Alegria e Esperança no Ensino: Manter uma postura de alegria e esperança, acreditando que a mudança é possível e que a educação pode ser transformadora.

Essa abordagem exige uma reconfiguração fundamental das interações em ambientes educacionais. Freire critica vigorosamente o modelo tradicional de sala de aula, que, em sua visão, não apenas se desconecta da realidade vivida pelo aluno, mas também representa, essencialmente, um símbolo de violência, em vez de um espaço de ressignificação e reconhecimento do indivíduo como sujeito de direitos.

É nesse contexto, a necessidade de adotar essa abordagem de compreensão torna-se cada vez mais evidente, especialmente em uma era em que o espaço público, enquanto local de produção da experiência, está em um processo de

empobrecimento. Isso tem levado muitas pessoas a se desvincularem de sua própria relação com o tempo, a experiência e o que consideram essencial para o bem público (Pereira e Gurski, 2014)<sup>2</sup>. Os impactos desse distanciamento e da redução das possibilidades de experiência produtiva criam desafios significativos na formação de uma sociedade capaz de cuidar adequadamente dos jovens, particularmente aqueles que estão atravessando a fase da adolescência rumo à vida adulta. Para Freire, que visa uma formação integral do sujeito e fundamenta seu trabalho na dimensão social, surge a necessidade de prestar uma atenção especial a esse campo da experiência, do coletivo e do público, visto que ele influencia diretamente as dificuldades associadas a essa transição da adolescência para a idade adulta.

Freire enfatiza que é crucial reconhecer que lidamos com indivíduos que buscam, por meio da interação com os outros e com o conhecimento, o reconhecimento de sua própria incompletude, sua natureza inacabada e, acima de tudo, sua condição como seres condicionados, que necessitam de tempo para compreenderem a si mesmos e para explorarem suas próprias condições e potenciais. Nesse contexto, Freire argumenta que ensinar demanda dos profissionais, alunos e de todos os membros da escola a convicção clara de que o futuro é moldável, que a esperança é uma construção possível e que ela é responsabilidade coletiva. É imperativo criar as condições para que a esperança possa surgir e persistir de forma robusta.

É essencial ressaltar o papel fundamental da curiosidade e da liberdade dentro desse modelo de educação. Ensinar dessa maneira requer respeito e espaço para as expressões do outro, bem como reconhecimento da sua curiosidade e das conquistas que ela pode trazer. Isso implica na consolidação das bases democráticas na convivência, inclusive dentro da sala de aula. O apreço pela democracia, pela liberdade e pelo respeito deve permear as interações desses sujeitos (Freire, 1996).

Nesta investigação, é de suma importância salientar o cuidado meticuloso que Freire (1996) dedica ao conceber o sujeito social como um horizonte essencial para sua formação e (re)significação. Conforme apontado por Pitano e Ghiggi (2009) e Gohn (2004), nas obras de Freire, há um esforço notável para estabelecer o sujeito

---

<sup>2</sup>Os autores em seu trabalho apontam o déficit do caráter “definido” e “autoritário” de um adulto como âncora base para a compreensão do jovem sobre si e sobre seus modos de expressar perante o adulto; ou seja, o adulto, para os autores, precisa exercer seu papel para que os jovens possam projetar-se no campo social baseados nele. Maiores esclarecimentos (Pereira e Gurski 2014); (Gurski, 2010; 2012).

social como o ponto focal para o qual a educação deve mobilizar os indivíduos. Destaca-se ainda que, dentro do contexto das obras de Freire, há uma discussão profunda sobre o significado e a razão de se empregar o termo "Sujeito", refletindo sua concepção político-ideológica da educação. Gohn, representando o Instituto Paulo Freire/SP, define o sujeito da seguinte maneira:

Para nós é uma categoria fundamental que constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade. A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais, em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social; o sujeito é reconhecido- objetivamente, e reconhece-se – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, de um gênero, uma nacionalidade, e muitas vezes de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não. Gohn (2004, p. 7).

É relevante ressaltar a natureza interpretativa do texto de Gohn (2004) e as conclusões de Pitano e Ghiggi (2009) a respeito da obra de Freire. Além disso, merece destaque a ênfase dada pela autora aos processos que ocorrem fora do ambiente escolar público. Isso se deve ao reconhecimento de outras instituições e movimentos sociais como potenciais agentes formadores do sujeito, conforme lembrado por Arroyo (2017a) ao abordar os espaços não escolares.

Portanto, pode-se concluir que na obra de Paulo Freire, bem como nos comentários de seus estudiosos diretos, emerge um horizonte de sujeito claramente delineado. Nessa perspectiva, a formação do sujeito depende de seu próprio envolvimento ativo e curiosidade, os quais devem ser estimulados e cultivados pelo professor. O papel do professor é crucial, pois ele se torna o facilitador na criação de um ambiente propício à formação, onde o sujeito pode encontrar as perguntas que o permitirão avançar em seu processo de aprendizado. Além disso, a escola, enquanto um ambiente que incentiva a experiência, deve proporcionar aos sujeitos uma concepção e percepção do que significa ser um adulto e, por meio da educação, o que podemos nos tornar.

### 2.2.2 Contribuições de Miguel González Arroyo

A obra de Arroyo apresenta uma diversidade notável e, fundamentalmente, concentra-se na concepção da educação como um processo voltado para a formação

abrangente do sujeito. Essa formação vai além da simples aquisição de conhecimentos sistematizados pela humanidade, abrangendo também a compreensão dos saberes sobre si mesmo e suas circunstâncias no mundo. Arroyo emerge como um leitor crítico de Freire, sendo um autor que visa transformar socialmente a vida dos sujeitos do período noturno, especialmente aqueles envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao abordar os alunos do período noturno, Arroyo tem reiterado, em várias de suas obras, a importância do trabalho e da interação entre eles como meios de se engajarem e se tornarem protagonistas de sua própria história e direitos (Arroyo, 2017a; 2017b).

Nesses apontamentos, destaca-se a conexão vital entre o trabalho, a interação social e a convivência comunitária para o processo educacional dos jovens e adultos, especialmente para o público da educação noturna em geral. Em sua obra "Passageiros da Noite: Do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa" (Arroyo, 2017a), diversos aspectos e definições são explorados. Esta obra, em particular, apresenta uma ampla gama de estudos e retoma conceitos e debates presentes em outras obras do autor, como em Arroyo (2000; 2014; 2017b; 2017c). A escolha de aprofundar nesta obra se deve ao fato de ela não apenas apresentar e retomar diversas discussões encontradas em outras obras do autor, mas também integrar essas produções dentro do esforço contínuo do autor em sua pesquisa sobre o tema.

Para Arroyo (2017a), a formação escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve priorizar a reflexão sobre os sujeitos, proporcionando um espaço para aqueles que "trazem para as escolas e para a EJA as injustiças com as quais a sociedade os castiga." O autor destaca a importância de reconhecer nesses indivíduos o papel e a necessidade de serem considerados "sujeitos de rebelião", pois eles são inerentemente ligados a radicalidades políticas essenciais.

Segundo Freire *apud* Arroyo:

Cresce a consciência profissional, política, ética de que os alunos chegam às escolas em longos itinerários por justiça. "Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (Freire, 1987, p. 30). Freire *apud* Arroyo (2017<sup>a</sup>, p. 17).

Em diversos trechos de sua obra, Arroyo resgata o pensamento de Paulo Freire e nos chama a atenção para a intencionalidade da educação voltada para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Enquanto ele reafirma a intencionalidade delineada por Freire para a educação, também nos faz lembrar do apelo humano envolvido em retornar à escola e da importância de não esquecer a intencionalidade por trás desse retorno aos estudos:

A identidade da educação de pessoas Jovens e Adultas vem dessa coexistência, encontro, confluência dessas identidades coletivas. Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história – e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares – uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e política de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as diretrizes Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar [...] foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas. Arroyo (2017a, p. 23).

Dessa forma, Arroyo resgata continuamente a história, levando-nos a refletir sobre os significados claros presentes na identidade dos sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele enfatiza a intencionalidade da educação para esse público, bem como o potencial que essa união de pessoas, com diferentes trajetórias, mas compartilhando histórias comuns, têm para a articulação e organização desses sujeitos.

Constantemente, Arroyo nos alerta sobre o papel desse encontro para a sociedade como um todo, evidenciando nossa própria história e as dificuldades do presente. Ele nos lembra da importância de não perdermos de vista nosso passado e presente, projetando, assim, as possibilidades para o futuro. Os sujeitos da educação noturna representam memórias vivas e testemunhas de uma organização social em constante evolução.

Arroyo (2017a, p. 32) também destaca profundamente a necessidade de humanização nesse percurso, afirmando que "O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual." Muitas vezes, esses indivíduos tiveram que abrir mão de sonhos, oportunidades e colegas, aprendendo desde cedo a dor de desistir (ou ser excluído) da escola. No retorno à escola, descobrir que não estão sozinhos nessa experiência pode ter muitos



significados, constituindo um movimento de "educação" que envolve a compreensão de si mesmos e de suas histórias no mundo.

Arroyo (2017a) critica o conceito de "Jovem", compartilhando a perspectiva teórica de Kehl (2004)<sup>3</sup>, que argumenta que é impossível diluir indivíduos em uma categoria ampla como "jovem" nos dias de hoje. Ambos enfatizam que essa prática de categorização generalizada diminui as peculiaridades, concepções e diferenças dos sujeitos. Eles argumentam que esse movimento de diluição das diferenças é necessário para a sociedade progredir, especialmente em relação à concepção e relação com o trabalho, que muitas vezes é hostil para essas pessoas. Essa diluição das diferenças é vista como uma maneira de suprimir identidades e modos de vida únicos. Portanto, a construção social do termo "jovem" precisa ser abordada com cautela quando aplicada à educação básica.

O tema do trabalho também é abordado de forma intensa nas obras de Arroyo, especialmente ao discutir como ensinar para a EJA e conceber a educação para esses sujeitos. A relação entre o conceito de trabalho e esses indivíduos também é incorporada, em alguns momentos, na organização curricular e na proposta de oferta da educação para eles. Continuamente Arroyo descreve esse modelo de educação para com esses sujeitos da seguinte maneira:

As vivências do trabalho incerto configuram seus percursos temporários, humanos, até geracionais e escolares. Em que tempo vivem? Com que tempo se identificam? Garantir-lhes como seu tempo de pessoas jovens e adultas, e até de crianças e adolescentes, é marcado pelo sobreviver sem prazo, sem tempo certo, porque sem trabalho certo. Nós somos e nos identificamos socialmente pelo trabalho; quando o trabalho é indefinido, as identidades sociais e pessoais perdem contornos. O diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório? Direito a uma identidade social não mais provisória? Como trabalhar identidades tão provisórias à procura de sua afirmação? Arroyo (2014, p. 26).

Nas obras de Arroyo, o trabalho é consistentemente destacado como um elemento central que constitui um núcleo comum para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele enfatiza a forte relação desse público com o trabalho, que é um tema prioritário em suas vidas. Essa prioridade pode ser observada em várias

---

<sup>3</sup>Kehl (2004) recupera a discussão sobre o que seria o jovem na perspectiva psicanalítica e pensando sobre os "diferentes" jovens, pessoas que com 40 anos ainda se julgam jovens, pessoas que com 14 anos também. Essa perspectiva ampliada de jovem afeta radicalmente o que podemos considerar adultos e como podemos compreender essa fase e suas diferentes "tribos" e demandas (skatistas, punks, hip-hop, emos e etc.). Essa ampliação no espectro da juventude afeta radicalmente uma proposta de escolarização para os "jovens".

histórias de vida, onde o trabalho foi uma prioridade mesmo diante de outras possibilidades ou sonhos.

A relação entre esses sujeitos e o trabalho também reforça a ideia de que a educação pode garantir estabilidade em seus empregos. Muitos deles buscaram completar a escolarização básica exigida por seus empregadores ou visualizaram a educação como uma oportunidade para melhorias profissionais ou novas oportunidades de trabalho e formação futura.

Arroyo (2017a) questiona amplamente essa relação com o trabalho, especialmente ao considerar que muitos hoje enfrentam trabalhos precários devido às políticas neoliberais que impactaram profundamente as relações de trabalho. Ele destaca que as condições precárias, como baixos salários, falta de estabilidade, condições físicas, materiais e humanas precárias, além da ausência de proteção social, podem desmotivar os indivíduos a buscar a educação como um caminho viável.

Em sua análise, Arroyo (2017c) apontou que o trabalho precário afeta negativamente a vida pessoal e profissional dos sujeitos, dificultando sua participação efetiva na escola. As incertezas e inseguranças associadas ao trabalho, como a falta de proteções sociais e a ameaça aos direitos dos trabalhadores, podem desencorajar os sujeitos da EJA a investirem na sua educação. As políticas neoliberais têm agravado ainda mais essa situação, tornando a estabilidade profissional cada vez mais rara e minando as proteções sociais e trabalhistas que antes eram garantidas. Questões como aposentadoria e segurança no trabalho estão sendo seriamente comprometidas, o que torna o caminho da educação ainda mais desafiador para esses sujeitos.

Arroyo destaca a questão do tempo como uma das maiores rupturas na vida dos sujeitos da EJA. Os horários e os cronogramas não são mais fixos; essas pessoas, especialmente aquelas com baixa escolaridade, estão sujeitas a horários variáveis de vida. Vivem suas vidas tentando compreender seus horários de trabalho, se terão trabalho durante o fim de semana, ou quais situações futuras poderão proporcionar uma renda mínima para aliviar o sofrimento causado pela falta de estabilidade. Arroyo argumenta que a escola não deve mais impor horários e situações fixas aos alunos; pelo contrário, ela deve se ajustar e adaptar para oferecer as melhores condições, proporcionando um ambiente de reconhecimento e acolhimento.

A obra de Arroyo é vista como um reflexo de diferentes períodos. Ela abrange várias compreensões ao longo de sua trajetória, revisitando pontos anteriores e

incorporando transformações, mudanças e novas compreensões. Arroyo destaca a importância de a educação estar atenta às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, especialmente após o avanço do neoliberalismo como política econômica. Essa reflexão ressalta a necessidade de a educação se adaptar às mudanças e oferecer a melhor abordagem para públicos frequentemente marginalizados e negligenciados, como apontado por Arroyo (2017c). Nesta investigação, é crucial considerar as peculiaridades desses sujeitos, realizando um exercício de escuta direta em uma situação tão "atípica" em que esses indivíduos, com necessidades tão específicas, se encontram.

### 2.2.3 Revisão da literatura

Para o processo de revisão da literatura científica escolheu-se fazer o filtro da pesquisa por palavras chaves em dois ambientes virtuais de hospedagens de material: (1) *SCIELO* e (2) Banco de teses da CAPES. Essa escolha se deu pelo amplo aspecto de busca da plataforma *SCIELO* e pelo rigor do banco de teses da plataforma CAPES, onde constam filtros específicos para trabalhos de natureza de dissertação de mestrado e de doutoramento, empregados à priori neste trabalho de busca por revisão bibliográfica nesta plataforma. Compreendendo como os filtros as seguintes palavras: (i) Sujeitos; (ii) EJA. A relação entre as palavras chaves foi o uso do termo "AND", ou seja, que ambas as palavras estejam compreendidas dentro do trabalho acadêmico. A escolha dessas palavras se deu pelo emprego neste trabalho da linha de pensamento freireana sobre a concepção da escola e a formação de Sujeitos da educação. A escolha da palavra EJA se deu pois é nesta modalidade de escolarização que estamos refletindo o Sujeito da educação. Esta modalidade não pode ser tratada de modo igual ao adolescente e ao Jovem em período de escolarização "adequado" (o termo usado na legislação é "idade própria de escolarização") e essa peculiaridade dá a esse termo o seu foco neste trabalho. A questão da convivência escolar e da situação intergeracional será levantada posteriormente a essa revisão da EJA e dos Sujeitos da educação.

Na busca por palavras-chave pelo domínio (1) *SCIELO*, destaca-se que o material encontrado aponta, em quantidade de produção, para discussões outras que não a questão intergeracional, em via de regra, e que visivelmente apresenta trabalhos de diferentes naturezas, desde as de ensino às de educação. Estes trabalhos foram

analisados, primeiramente em seus títulos, depois em seus resumos, somente os selecionados, e uma síntese da produção encontrada é apresentada a seguir. Destaca-se 2 trabalhos; o primeiro deles discorre sobre o esforço de Souza Filho *et al.*, (2021) em compreender os efeitos da juvenilização ao processo de escolarização e o trabalho de Santos (2020) que está alertando a mudança visível no sujeito da EJA, ainda dentro do espectro de investigação sobre a juvenilização.

Na busca pelas mesmas palavras-chave pelo domínio (2) Banco de teses da CAPES, obteve-se muitos resultados (507 trabalhos). Compreendendo 3 trabalhos que, ao seu modo, versam sobre a identidade desse jovem e a sua juvenilização (Silva, 2020; Silva, 2019; Balestreli, 2019). Compreendendo 3 trabalhos com foco em escutar sujeitos da EJA, num esforço com diferentes motivações e questões de investigação (SILVA, 2019; Viana, 2020; Souza, 2021). E somente 2 trabalhos versando sobre a questão intergeracional, mas ainda dentro do espectro esperado (de uma única turma denominada EJA) (Garcia, 2021; Carvalho, 2020). Compreende com o resultado encontrado que a questão intergeracional já está sendo comentada, embora timidamente.

Todavia é importante ressaltar que os estudos mobilizados nesta investigação envolvem um movimento no Ensino Médio Regular<sup>4</sup> e não nas especificidades da modalidade da EJA, como a totalidade dos estudos vistos no repositório da CAPES, apontam. Portanto, embora presente em alguns trabalhos, os processos de juvenilização e os processos de convivência intergeracional (que em nenhum trabalho aparecem juntas em discussão) presentes nessa literatura, não demonstram apontamentos para a presença dessas temáticas no Ensino Médio Regular. Essa distância intergeracional do caso a ser estudado neste trabalho pode contribuir muito para o amadurecimento e avanço dessa problemática. Embora não seja o foco do pesquisador, neste momento.

Tomando como base este conjunto de referências encontradas na literatura, pode-se observar o caráter de amplo aspecto dessas temáticas, acolhendo diversas propostas de investigação, metodologias e objetivos distintos. Para além da diversidade que estas palavras-chave trazem para esse processo de investigação da

---

<sup>4</sup>Pois são os alunos da EJA que não deveriam estar, legalmente, na turma regular do Ensino Médio, pois possuem a legislação e o amparo legal para terem uma modalidade de escolarização própria para si, ou seja, uma turma específica para eles, a turma/sala de EJA. Contendo, materiais, métodos, recursos físicos e humanos para melhor os atender em suas demandas específicas, como apresenta a LDBEN (1996).

temática, é visível a escassez de conteúdos relativos a essa temática. Embora a EJA seja um tema com bastante material e investigações em andamento, fica evidente que o foco nos Sujeitos dessa modalidade não são tão privilegiados em quantidade, como descreve os trabalhos de Braga et al. (2022), Santos e Silva (2020) e Hass (2015).

No trabalho de Braga et al. (2022) fica evidente o caráter de escassez de produção de conhecimento sobre os sujeitos da EJA na vertente de ensino da matemática. Essa natureza, embora específica, apresenta uma valorização do Sujeito enquanto um Sujeito da educação, ou seja, alguém cujo seus saberes afetam o modo de se apresentar o saber sistematizado pela humanidade e afetam também os colegas que passam a refletir sobre esses saberes, que a escola transmite, em suas próprias experiências e reflexões que a vida os deu e os fez saber. Esse reconhecimento da condição de alguém com saberes é importante para um Sujeito que em seu passado já foi negado do direito de estar na escola na idade própria.

Importante ressaltar os resultados de Santos e Silva (2020) no direcionamento à crítica à comunidade acadêmica pela escassez de produção de saberes sobre os sujeitos da educação. Esse trabalho apresenta de modo sintético os resultados de uma ampla frente de investigação de macrodados sobre sujeitos da EJA num grande campo geral de produção. Ressaltam, as autoras que seu objetivo neste trabalho era procurar compreender a fundamentação teórica-metodológica associada aos diferentes trabalhos em diferentes linhas de investigação sobre o grande tema Sujeitos da EJA. Essa investigação traz muitas conclusões importantes para compreendermos a situação da investigação da temática dos Sujeitos da educação e dos Sujeitos da EJA na academia.

A primeira grande conclusão a qual destaca as autoras é: “Parece-nos que não ter concluído a escolaridade obrigatória em idade própria se torna uma condição de identificação desse público.”. Tal conclusão demonstra que dividir esse grupo em faixas-etárias ou em grupos “tribos”, como propõem alguns autores ou trabalhos, sejam subdivisões que vêm depois que o primeiro filtro, “não conclusão em idade adequada”, já foi aplicado. Essa conclusão merece destaque também porque as autoras questionam o que seria esse conceito de “idade própria” e como isso afeta as pessoas que não estão na escola em “idade própria”. Pois recuperam a crítica de Di Pierro (2005) acerca do caráter compensatório da educação nesta perspectiva, pois visa ensinar o aluno em idade não própria conhecimentos que “deveria” ter aprendido, ignorando, assim, que a vida poderia o ter ensinado durante esse percurso distante

da escola. Também fica evidente, nesta perspectiva, que a educação visa cuidar de um presente e de um passado, ignorando, assim, a situação presente-futuro do aluno. Essa crítica foi deixada de modo evidente por Di Pierro *apud* Santos e Silva:

[...] a educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntando quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. Di Pierro *apud* Santos e Silva (2020, p. 3).

Merece destaque que ao se questionar o que seria esse “sujeito” da educação, as autoras recuperam a compreensão de que um sujeito é alguém, antes de tudo, humano. Com desejos, sonhos, planos, falhas, erros, com uma posição social, com uma história e que com essa intervenção social e política na sociedade precisa pensar a si mesmo e seu papel, suas potencialidades e sua posição atual na sociedade e seu entorno (Charlot, 2000; Durand *et. al.*, 2011). Essa descrição do sujeito enquanto humanizado (Charlot, 2000), aponta também um forte cuidado com a história dos sujeitos, que muitas vezes é atravessada por:

- vivência de diversas formas de exclusão social;
- trajetórias escolares entrecortadas ou atravessadas, marcadas por processos de exclusão da escola e na escola;
- situação de serem ou estarem na posição de trabalhadores/as oriundos das classes populares;
- motivação para estudar e sonhar planos e projetos que para os próprios sujeitos sejam relevantes.

Características que são mencionadas amplamente pela literatura específica da EJA sobre os sujeitos, mas que demonstram mais de 10 anos (no mínimo) de distância de suas produções (Haddad, 2000; Gadotti, 2002; Laffin, 2008; Durand *et. al.*, 2011).

Destaca-se, portanto, que mesmo recuperando a literatura da área, mesmo buscando encontrar e delimitar a nuvem de referencial teórico que aparecem na literatura dos Sujeitos da EJA, Santos e Silva (2020) continuam reforçando a escassez de discussão e construção de novos saberes específicos sobre esses sujeitos nesses novos tempos (com avanços significativos do neoliberalismo econômico e das tecnologias digitais).

Como conclusão o trabalho das autoras destacam 13 grandes temáticas associadas à produção de saberes que suas pesquisas de revisão dos teóricos e dos métodos que a EJA trás, sendo, portanto:

- dimensões sociológicas da juventude;
- construção da identidade social do aluno a partir das redes sociais;
- juvenilização da EJA;
- juventude camponesa;
- sujeito jovem;
- referências culturais e identidades juvenis;
- estudantes idosos na EJA;
- processos de escolarização de mulheres na EJA;
- subjetividades multidimensionais no currículo;
- alunos adultos da EJA;
- perfil do desempenho escolar de alunos da EJA;
- imaginário sócio discursivo produzido por sujeitos da EJA; e
- compreensão sociológica da juventude na contemporaneidade.

Portanto, esta investigação este trabalho de Santos e Silva (2020) fortalece as conclusões encontradas: de que existe uma escassez de trabalhos e principalmente existe uma amplitude muito proveitosa de discussões, mas que escapa a estas encontradas uma específica sobre a convivência desses sujeitos diferentes e sobre os conflitos que a convivência de diferentes alunos em idade pode gerar.

### 2.3 SOBRE SUJEITOS E SUAS POSSÍVEIS EXPECTATIVAS COM A ESCOLA

Neste subitem, foram explorados elementos presentes na literatura legal e acadêmica que abordam as expectativas associadas à escola e à escolarização de jovens, tanto na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto na modalidade Ensino Médio Regular (EMR). A análise foi dividida entre as perspectivas sobre o EMR e a EJA, a fim de organizar as ideias coletadas sobre esses dois contextos educacionais distintos. É fundamental observar que essas percepções foram extraídas da literatura, incluindo fontes normativas, acadêmicas e teóricas, refletindo as expectativas apresentadas por especialistas e pesquisadores sobre essas modalidades de ensino e seu público-alvo.

Este processo de imersão na temática por meio da análise da literatura existente é uma etapa essencial no desenvolvimento da pesquisa. Ele permite ao pesquisador familiarizar-se com os conhecimentos existentes sobre os sujeitos em questão, embasando a construção de perguntas e hipóteses para a investigação. No

entanto, é importante notar que essas expectativas são apresentadas por meio da perspectiva dos estudiosos e não refletem diretamente as vozes dos estudantes dessas modalidades de ensino. Esse método de construção do conhecimento sobre os sujeitos, baseado na revisão da literatura, representa uma forma de coleta de dados e compreensão das discussões sobre o tema.

É relevante destacar que este exercício de análise da literatura também revela a interconexão entre os tópicos discutidos, pois algumas questões transcendem fronteiras e se entrelaçam em diferentes contextos educacionais. Esse fenômeno demonstra como a compreensão e reflexão sobre as expectativas associadas à escolarização estão profundamente ligadas ao caráter político-ideológico da educação, um tema amplamente debatido por Freire (2014) e central para esta pesquisa.

### 2.3.1 EMR: Expectativas

De acordo com Sampaio (2008), Heringer (2003) e Ramal (2003), é evidente o anseio dos estudantes por um acesso à uma educação de qualidade que os capacite para suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Essa demanda está respaldada na Constituição Federal (CF), que estabelece a educação como direito de todos e um dever do estado (art. 205).

Sampaio (2008) discute a evolução e os desafios do direito à educação. O autor destaca que a qualidade da educação é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes e sua preparação para a vida acadêmica e profissional.

Heringer (2003) aborda o direito à educação no contexto brasileiro, enfatizando sua história, conceitos e desafios contemporâneos. A autora destaca a importância de uma educação inclusiva e democrática, que respeite a diversidade e promova a participação ativa dos estudantes.

Ramal (2003) analisa o direito à educação na CF e sua relação com a realidade educacional brasileira. A autora destaca a responsabilidade do estado na garantia desse direito, enfatizando a necessidade de políticas públicas efetivas que assegurem o acesso, permanência e a qualidade da educação para todos.

É comum a todos esses autores a compreensão que o acesso à educação de qualidade é essencial para a promoção da equidade social e na busca por



proporcionar igualdade de oportunidade a todos os cidadãos, bem como assim, garantir assim, uma melhor oportunidade de preparo para os jovens em sua imersão na sociedade.

De acordo com Santos (2015), Oliveira (2015) e Fagundes (2013), é notório que muitos estudantes do ensino médio têm como objetivo ingressar em uma universidade após a conclusão desse nível de ensino. Nesse sentido, eles esperam que a escola os prepare de maneira adequada para enfrentar o vestibular, que ainda é amplamente utilizado como forma de ingresso no ensino superior no Brasil.

Faz-se válido ressaltar que a discussão sobre o vestibular como forma de ingresso no ensino superior é complexa e possui diversos aspectos a serem considerados (Oliveira, 2015), como a necessidade de uma avaliação mais abrangente das habilidades dos estudantes e a busca por critérios mais inclusivos e justos de seleção. Entretanto, este argumento, preparação para vestibular, continua a ser mencionado na literatura como fator relevante pelos jovens (Santos, 2015; Fagundes, 2013).

De acordo com Silva (2017), é evidente que os estudantes anseiam por aprender conteúdos que sejam relevantes para suas vidas e que possam ser aplicados em situações reais. Essa expectativa encontra respaldo na LDBEN, que estabelece, em seu artigo 2º, que a educação deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em complemento, Silva (2017) analisa e aponta o papel da escola na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. A autora resalta que a escola desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho e à cidadania. Ela destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a socialização, a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a conexão com o mundo do trabalho, preparando os estudantes para os desafios do mercado laboral. Um aprendizado que vá para além dos saberes necessários ao avanço acadêmico, mas para a vida laboral e para a imersão na sociedade (Silva, 2017).

Além do aprendizado de conteúdos específicos e técnicos, os alunos também esperam desenvolver habilidades socioemocionais, como a capacidade de se comunicar, trabalhar em equipe, resolver conflitos e tomar decisões. Essas

habilidades são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

De acordo com Boruchovitch (2007), além do aprendizado de conteúdos específicos e técnicos, os alunos também buscam desenvolver habilidades socioemocionais que são cruciais para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dell'Aglio (2015) destaca a importância das habilidades socioemocionais no contexto escolar, abordando perspectivas teóricas e práticas para sua promoção. Bzuneck (2016) ressalta as implicações educacionais do desenvolvimento sócio emocional enfatizando a relevância dessas habilidades no processo de formação dos estudantes.

Essas referências apontam e reforçam a importância de investir no desenvolvimento socioemocional dos alunos, fornecendo-lhes as habilidades necessárias para uma vida plena e bem-sucedida. Além de conhecimentos acadêmicos, a promoção das habilidades socioemocionais, como comunicação efetiva, trabalho em equipe, resolução de conflitos e tomada de decisões, contribui para o crescimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e demandas da vida pessoal, social e profissional.

De acordo com Libâneo (2012), Franco (2016) e Nascimento (2017), é esperado pelos alunos a oportunidade de participar de atividades extracurriculares que complementam sua formação acadêmica. Essas atividades tais como projetos de pesquisa, grupos de estudo, clubes (diversos), entre outros desempenham um papel significativo no desenvolvimento integral dos estudantes.

Libâneo (2012) destaca a importância da organização e gestão da escola na promoção de atividades extracurriculares que vão além dos conteúdos curriculares tradicionais, possibilitando aos alunos a ampliação de seus interesses e potencialidades. Franco (2016) ressalta que as atividades extracurriculares contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e complementares ao currículo escolar. Nascimento (2017) enfatiza as contribuições dessas atividades para a formação dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais, além de promover a construção de conhecimentos e habilidades específicas.

Dessa forma, as atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa, grupos de estudo, clubes de debate e outras formas de envolvimento além da sala de aula, fornecem aos alunos oportunidades adicionais de aprendizado, favorecendo o

desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. Além do conhecimento integral de suas habilidades e competências. Além do conhecimento acadêmico, essas atividades proporcionam experiências práticas, interações sociais, autonomia, liderança e ampliação dos horizontes, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e preparados para os desafios da vida acadêmica e profissional.

Observa-se pelas predisposições legais e acadêmicas referentes ao assunto que as expectativas apontam não somente sobre a qualidade da educação ofertada, mas também sobre os elementos dessa educação ofertada, que ao mesmo tempo que deve preparar para um possível futuro acadêmico, mas também apontam para o amadurecimento de competências e habilidades relativas ao modo de convivência em sociedade e sobre o cuidado de si (as habilidades socioemocionais).

Essa disposição encontra um forte reconhecimento do trabalho e do mundo laboral como endereçamento possível para a formação desses jovens. Essa relação pode ser justificada pela natureza político-ideológica em ampla ascensão no país e seus efeitos na concepção de educação desde, visivelmente, 2014 (Freitas, 2014; Freitas, 2015). Desse modo, reconhece-se que o Ensino está cada vez mais distante da concepção de Educação, tornando, assim, ainda mais visível a necessidade de se refletir as modalidades e os sujeitos, as diferenças político-ideológicas associadas a cada uma dessas.

Segue-se com a literatura nos ajudando a compreender as possíveis expectativas que os alunos da EJA possuem sobre seus processos. E fica evidente que existem muito mais trabalhos que partem para ouvir esses sujeitos, que trabalhos que partem para ouvir os sujeitos do Ensino Regular, o que por si só mereceria uma maior investigação, porém deixar-se-á para uma outra oportunidade.

### 2.3.2 EJA: Expectativas

Segundo Freire (2014), Moysés (2004) e Reali (2004), os alunos que frequentam a EJA têm expectativas de acesso a uma educação de qualidade, que seja capaz de promover seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de contribuir para sua inclusão social. Essas expectativas estão alinhadas com o que é estabelecido na CF, a qual assegura a educação como direito de todos e um dever do Estado (art. 205).

Freire (2014) ressalta a importância da autonomia como um dos saberes necessários para a prática educativa, enfatizando que a EJA deve propiciar condições para que os alunos se tornem Sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem (como apresentado anteriormente). Moysés (2004) destaca que a EJA é um campo que envolve direitos e responsabilidade pública, devendo ser garantida a oferta de uma educação de qualidade, adequada às necessidades e realidades desses alunos. De modo que Reali (2004) reforça a necessidade da compreensão da EJA com a inclusão social, destacando a importância da escola pública brasileira na promoção da inclusão social por meio da educação de qualidade.

Assim, a EJA desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento tanto pessoal como profissional para os alunos. Além disso, ao promover a inclusão social, a EJA contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em conformidade com os princípios estabelecidos na CF.

A LDBEN estabelece diretrizes para a educação brasileira e deixa evidente o respaldo à adaptação da escola aos modos e realidade de seu aluno da EJA. Isso é dar maiores condições para que este aluno não seja novamente violentado com a necessidade de ter que abrir mão de seu retorno (novamente) à escola (Arroyo, 2017a).

De acordo com a LDBEN, a oferta da EJA deve ser adequada às condições de vida e trabalho do educando (art. 37). Esse dispositivo legal reconhece a importância de levar em consideração as particularidades dos estudantes adultos, como suas responsabilidades familiares, atividades laborais e outras demandas cotidianas. Assim, a escola precisa se adaptar, podendo para isso oferecer horários flexíveis, metodologias de ensino diferenciadas e estratégias que atendam às necessidades tão específicas dos alunos da EJA. Isso demonstra o devido cuidado com a particularidade dessa modalidade. Bem como um ato de responsabilidade frente a um processo em que o estado, família e sociedade (pois são todos responsáveis em alguma medida) não deu as devidas condições para esse sujeito tivesse concluído em idade adequada seu processo de escolarização (Arroyo, 2017a).

Esses apontamentos legais reforçam a importância da escola se adaptar às demandas e realidades dos alunos da EJA, garantindo uma educação inclusiva, flexível e que valorize suas experiências prévias. Ao fazê-lo, a escola contribui para promover a equidade educacional e possibilita que esses alunos tenham acesso a

uma educação de qualidade, que respeite sua singularidade e os auxilie em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Arroyo (2000), Nascimento (2007) e Freire (2014), muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem experiência de vida e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. Diante disso, eles esperam que a escola reconheça e valorize esses saberes prévios, integrando-os ao processo de aprendizagem. Essa expectativa está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual estabelece que a educação de jovens e adultos deve considerar a experiência e os conhecimentos prévios do educando (art. 37).

A LDBEN enfatiza a necessidade de valorizar os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes da EJA, reconhecendo que eles trazem consigo saberes adquiridos ao longo da vida. Conforme o artigo 26, parágrafo 4º, da LDBEN, os sistemas de ensino devem reconhecer, avaliar e certificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora do ambiente escolar, de forma a garantir o prosseguimento de estudos.

A (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no reconhecimento dos saberes prévios dos educandos. Diversos autores têm abordado essa temática, destacando a importância de valorizar as vivências, experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA para o processo educativo.

Arroyo (2000) destaca a relevância das imagens e autoimagens dos educandos da EJA. Ele ressalta que essas imagens são construídas a partir das experiências e vivências individuais, sociais e culturais dos estudantes. Arroyo enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar essas imagens como um ponto de partida para a construção do conhecimento, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos capazes de aprender e contribuir com a sua singularidade para o processo educativo.

Freire (2014) ressalta a necessidade de uma pedagogia que considere os saberes necessários à prática educativa. Ele enfatiza a valorização da autonomia dos educandos e dos conhecimentos que trazem consigo, sendo a EJA um público com muito a contribuir no processo educativo. Segundo Freire, a pedagogia deve ser baseada em uma relação dialógica entre educadores e educandos, na qual ambos aprendem e ensinam mutuamente. A valorização dos saberes dos educandos contribui para uma educação libertadora, que busca a transformação social e o empoderamento de todos os sujeitos envolvidos.

Esses autores, num geral, e Freire e Arroyo enfatizam ainda mais, a importância e relevância de reconhecer e valorizar os saberes prévios dos alunos da EJA, considerando-os como um ponto de partida para a construção do conhecimento. A integração desses saberes no processo educativo promove uma educação mais inclusiva, contextualizada e significativa. Além disso, essa abordagem estimula a participação ativa dos educandos, empoderando-os e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e identidade. Nesse sentido, é fundamental que a escola e os educadores estejam abertos a dialogar e colaborar com os estudantes da EJA, reconhecendo sua bagagem de conhecimentos e experiências como um recurso enriquecedor para a aprendizagem. E como possíveis pilares e pontos de partida para o processo de aprendizagem não do mundo (pois já o vivem), mas da palavra.

A oferta da qualificação profissional é um tópico muito aberto a discussões na academia. Alguns autores como Carvalho (2012), Ferreira (2020) e Onaga (2015) deixam claro seu apelo à valorização dessa oferta e dessa direção político-ideológica de educação. Todavia, autores como Apple (2006) e Torres (2001) apontam a necessidade de um grande cuidado com esse assunto, bem como com a flexibilização para uma garantia da qualidade da oferta da educação para o público da EJA. Em suma, esse tópico poderia ser recuperado por autores como Freire e Arroyo, mas a discussão proposta por outros autores e vieses também podem demonstrar que esse assunto merece cuidado por parte do pesquisador e do profissional diante a EJA.

Segundo Carvalho (2012), Ferreira (2020) e Onaga (2015), muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscam a escolarização como uma oportunidade de obter qualificação profissional e melhorar suas condições de trabalho. Esses estudantes almejam adquirir habilidades e competências que os capacitem para ingressar no mercado de trabalho ou obter uma certificação mínima de escolaridade básica necessária para uma determinada oportunidade de trabalho. Essa expectativa está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual estabelece que a educação de jovens e adultos deve incluir a formação profissionalizante (art. 37).

Carvalho (2012) destaca a importância da formação profissional na EJA, ressaltando que essa modalidade de educação deve contemplar a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e promover a qualificação profissional. Ferreira (2020) aborda a relação entre as juventudes e adultos jovens na educação profissional e tecnológica, discutindo a necessidade de programas e políticas que atendam às

demandas desses estudantes, considerando suas características e expectativas. Onaga (2015) enfatiza os desafios e perspectivas da educação profissional na EJA, destacando a importância da formação do trabalhador e a necessidade de uma abordagem que articule teoria e prática, preparando os alunos para o mundo do trabalho.

Portanto, uma parte da literatura em seus autores, apontam que a educação profissionalizante na EJA desempenha um papel crucial no atendimento às expectativas dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de qualificação e inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem alinhada com a LDBEN contribui para a promoção da inclusão social e o desenvolvimento socioeconômico dos educandos da EJA, fortalecendo sua autonomia e possibilitando a melhoria de suas condições de trabalho e de vida.

Porém, ao analisar críticas à profissionalização excessiva e à oferta exacerbada de programas de formação profissional na EJA, associadas ao contexto do neoliberalismo, alguns autores se destacam e apontam a necessidade de uma reflexão e cuidado com esse avanço<sup>5</sup>. Eles argumentam que essa abordagem pode reforçar desigualdades sociais e enfraquecer o potencial emancipatório da educação.

Já a Apple (2006), critica a tendência neoliberal de instrumentalizar a educação para atender aos interesses do mercado de trabalho. Ele argumenta que a ênfase excessiva na formação profissional na EJA pode reforçar uma lógica de reprodução das desigualdades sociais, na qual as habilidades adquiridas pelos alunos se limitam às demandas específicas do mercado, negligenciando a formação crítica e a capacidade de análise e reflexão. Para a autora, é necessário considerar os aspectos políticos e sociais da educação, buscando promover a emancipação e a transformação social (item recorrente no discurso para a oferta da EJA).

Torres (2001) aborda a influência do neoliberalismo na educação e critica a excessiva ênfase na formação profissional como resposta à demanda do mercado. Ele argumenta que essa abordagem pode levar à homogeneização dos currículos, padronizando o ensino e restringindo a diversidade de experiências e conhecimentos

---

<sup>5</sup>Avanço dos reformistas empresariais é uma das discussões propostas e enfrentadas em muitos trabalhos por muitos autores, onde destaco o trabalho de Freitas (2014). Essa discussão merece cuidado e reforça o caráter incisivo de “avanços” neoliberais à educação desde muito tempo. Essa discussão é necessária, pois o campo da EJA é um campo de batalhas sobre modos de organização social e modos de entendimento de o que e como fazer a escolarização de uma grande parte da população brasileira.

presentes na EJA. Torres ressalta a importância de uma educação crítica, que promova a reflexão sobre as estruturas sociais e a capacidade de atuação transformadora dos alunos.

Esses autores apontam para o risco de uma visão puramente instrumental da formação profissional na EJA, destacando a necessidade de uma abordagem crítica que vá além das demandas do mercado. Eles argumentam que a educação deve ter um papel mais amplo na formação dos indivíduos, promovendo sua capacidade de análise, reflexão e participação social. Ao associar essas críticas ao contexto neoliberal, é possível compreender a preocupação de que a profissionalização excessiva na EJA possa perpetuar relações de poder desiguais e reforçar uma lógica de mercado que prioriza o lucro em detrimento do desenvolvimento humano integral dos alunos.

Esse exercício de contestar a literatura e se permitir ouvir outros discursos é muito valioso e foi também resultado das discussões na disciplina de mestrado sobre metodologia da pesquisa e sobre o Capitalismo Global: Implicações ao Ensino.

Esperam que a escola valorize sua autoestima e os ajude a superar as dificuldades que o retorno à escola, frente à sua experiência (ou não) da escola no passado, pode trazer. Isso está previsto na LDBEN, que estabelece que a educação de jovens e adultos deve promover a elevação da autoestima do educando (art. 37). Esse texto e argumento merece muito cuidado e chama muito a atenção do pesquisador por ser um tema sensível e que esbarra em muito nos textos e na insistência que Arroyo (em especial em sua obra sobre auto imagem) faz e propõe.

No banco de dissertações e teses da CAPES, destaca-se de modo escancarado o fato de que ao se buscar pelas palavras chave: “Autoestima” e o conectivo AND junto ao termo “EJA”, obtém-se apenas 8 trabalhos em dissertações e teses. Destes, 4 são sobre educação, 2 sobre ensino (um de ciências e outro não especificado), e as outras duas obras sobre tópicos específicos: um da geografia e outro da linguagem/letras.

Ao se ler, no resumo e na fundamentação teórica desses trabalhos, os trechos em que aparecem a ideia de autoestima, pode-se concluir que:

As diferentes referências e modos de se apropriar da ideia/concepção de autoestima desenvolve a essa temática um certo cuidado diferenciado em cada obra. Destaca-se que nessas obras a autoestima não é recuperada pela LDBEN para apontar a EJA como um local de recuperação dessa autoestima, mas como um local



para a construção das condições para a sua recuperação. Portanto, não é o ato de estar na EJA a responsável, por si só, para a recuperação e ampliação da autoestima, mas a valorização e o reconhecimento que as diferentes experiências e contatos sociais, atividades e percurso educacional irá trazer. Apresentam e recuperam um modo de cuidar do outro, sem, contudo, perder de vista a relevância de criar as condições para que o retorno desse estudante à escola seja por uma via onde os preconceitos e o respeito, a valorização do saber do outro seja sempre presente. Os estigmas, precisa ser reconhecido e enfrentado pela equipe pedagógica e conjunto de profissionais da escola.

Esse quadro de certo modo apresenta que a este jovem e adulto, propõe-se a apresentação de conhecimentos, habilidades e competências que o ajudarão a compreender o mundo a qual já estão inseridos, que a escola se adapte às suas realidades e o auxilie na busca por melhores oportunidades para sua realocação no mercado de trabalho, em especial, mas não somente isso, pois apresentam também demandas de ordem emocional, sobre sua valorização e cuidados para com sua trajetória de vida.

Portanto, aponta-se a necessidade de uma compreensão que vá além da pura transmissão do conhecimento como conteúdo e técnica, mas também na valorização do sujeito e na alocação desses saberes no mundo de modo a preparar o sujeito, independentemente da idade, a esse mundo que o permeia.

#### 2.4 ABANDONO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR NO PARANÁ

Neste segmento, o pesquisador planeja conduzir uma análise cuidadosa da cartilha e do documento oficial do programa do Estado do Paraná referentes à Evasão e ao Abandono Escolar. Paralelamente, será realizada uma revisão detalhada da literatura sobre evasão e abandono escolar no estado do Paraná, utilizando o repositório de teses e dissertações da CAPES. Esta abordagem se mostra essencial para o pesquisador, pois permite uma compreensão abrangente e aprofundada das perspectivas oficiais e acadêmicas sobre a evasão e o abandono escolar no contexto específico do Paraná.

A investigação dessas fontes oficiais e acadêmicas oferecerá ao pesquisador *insights* valiosos sobre as políticas, estratégias e desafios relacionados à evasão e ao abandono escolar no estado do Paraná. Esse conhecimento contextual é fundamental

para formular um roteiro de questões significativas e pertinentes sobre o tema da evasão e do abandono escolar, especialmente considerando a sensibilidade dessa questão no período noturno de escolarização básica.

Ao analisar tanto os documentos oficiais quanto às pesquisas acadêmicas sobre evasão e abandono escolar no Paraná, o pesquisador estará preparado para desenvolver um roteiro de questões bem embasado, que leve em conta as políticas públicas, as experiências dos estudantes e os desafios específicos enfrentados pelo sistema educacional no estado. Este movimento metodológico é crucial para construir uma pesquisa robusta e sensível às complexidades do contexto paranaense em relação à evasão e ao abandono escolar no período noturno.

#### 2.4.1 Abandono e evasão escolar segundo o Paraná

A educação, enquanto direito universal fundamental, é garantida pela legislação nacional e acordos internacionais, incluindo a Constituição do Brasil. No contexto em que esse direito não é assegurado, torna-se imperativo que as autoridades públicas implementem políticas públicas abrangentes que incluam diagnósticos precisos das causas, mapeamento das áreas afetadas, estratégias eficazes de combate à evasão escolar e intervenções preventivas. Essas políticas devem ser embasadas em dados empíricos e evidências científicas, envolvendo a colaboração interdisciplinar entre educadores, pais, organizações não governamentais e comunidades locais.

Essas iniciativas visam não apenas garantir a disponibilidade física das instituições educacionais, mas também assegurar a qualidade do ensino, a acessibilidade, a inclusão de crianças com necessidades especiais, o apoio socioemocional e outras dimensões que propiciem um ambiente educacional propício. Além disso, a promoção eficaz do direito à educação não apenas impacta individualmente, mas também fortalece os tecidos sociais e contribui para um futuro mais equitativo e próspero para toda a sociedade, segundo O Plano Nacional de Educação (PNE):

Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos. Será que sabemos quem são os estudantes que, na nossa escola, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem?

Sabemos quem são aqueles que mais faltam na escola? Onde e como eles vivem? Quais são as suas dificuldades? E os que abandonaram ou se evadiram? Sabemos o motivo? O que estão fazendo? Estamos nos esforçando em trazê-los de volta para a escola? Temos tratado essa situação com o cuidado e o carinho que ela merece? Brasil (2014, p. 47).

Fica evidente o cuidado com que o texto expõe para com esse público que por algum motivo ou abandonou ou se evadiu da escola. É importante e se faz merecedor de maiores cuidados que a política municipal e estadual garantem o combate a esses quadros, segundo o Programa de Combate ao Abandono Escolar (PPCAE):

Fundamentado na Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também dispõe sobre essa corresponsabilidade, determinando à família, em seu Art. 129º, inciso V, que é sua obrigação matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar. Aos dirigentes de escolas, conforme artigo 56, cabe à comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares. Já ao poder público (artigos 54 e 98), o incumbe de recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola, bem como aplicar as medidas de proteção à criança e ao adolescente sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados. Paraná (2018, p. 6).

Nesse contexto, o PPCAE destaca repetidamente a corresponsabilidade dos diversos agentes e membros da comunidade na garantia do direito universal à educação de crianças e adolescentes, conforme estipulado por lei. O presente estudo tem como objetivo apresentar a definição e os pontos destacados pelo Estado do Paraná em seu PCAE, proporcionando uma orientação e compreensão sobre como o estado pretende abordar e mitigar esse problema.

É relevante observar a distinção feita pelo documento entre Evasão Escolar e Abandono Escolar. O próprio documento, PPCAE esclarece seu embasamento e entendimento:

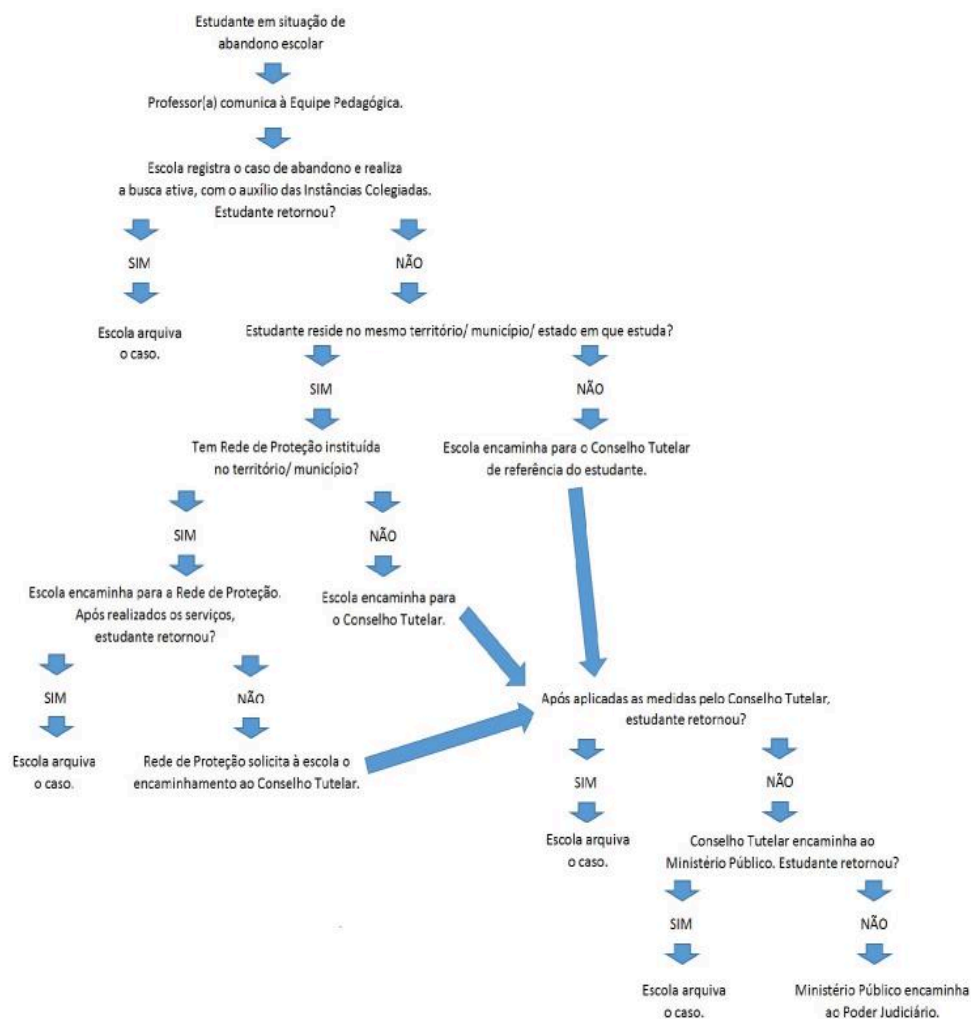
Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1998), o conceito técnico de “Abandono” refere-se à situação em que o estudante deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Já a “Evasão” é situação em que o estudante sai da escola e não volta mais para o sistema.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, além de assumir a concepção descrita pelo INEP, também entende como abandono escolar a situação em que o estudante apresenta infrequência alternada, ou seja, abandona o processo escolar durante o ano letivo, com excessivo número de faltas, o que pode resultar em reprovação por frequência 7. Além disso, compreende como evasão a situação em que o estudante (ou seu responsável), não realizando a re-matrícula para o ano seguinte, fica fora do sistema. Paraná (2018, p. 11).

Nesse sentido, torna-se evidente a compreensão do Estado do Paraná sobre os conceitos de abandono e evasão escolar. Na presente pesquisa, os termos "abandono escolar" ou "evasão escolar" adotarão as definições e interpretações estabelecidas pelo estado. Em situações em que os participantes da pesquisa utilizarem esses termos, observações adicionais serão fornecidas em notas de rodapé, caso seja necessário fornecer esclarecimentos adicionais sobre o contexto específico.

A rede de proteção delineada pelo PCAE é de grande relevância e caráter didático, uma vez que detalha os procedimentos e a organização necessários para que diversos agentes, incluindo professores, diretores escolares, conselheiros tutelares e até mesmo o poder judiciário, estejam encarregados de proteger o direito à educação das crianças e adolescentes. Um fluxograma descrevendo a estrutura da proposta será apresentado na Figura 1 para ilustrar a organização da rede de proteção.

**Figura 1: Fluxograma de abandono escolar**



Fonte: Paraná, 2018, pg 33.

Portanto, a diretriz do Estado é que sempre haja um encaminhamento subsequente e que o direito da criança em receber atendimento em seu direito educacional universal não seja interrompido, especialmente quando a intervenção de diversos membros da comunidade e da rede de proteção à criança e adolescente se faz necessária.

Dessa forma, a rede de proteção atua de forma proativa para minimizar e enfrentar diretamente essas questões, visando reduzir e mitigar o abandono e a evasão escolar. O objetivo é garantir que o direito à educação seja preservado, permitindo que as pessoas estudem na idade apropriada pelo maior tempo possível. Para aqueles que retornam à escola posteriormente, a modalidade mais adequada é

geralmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente para aqueles que estão fora da faixa etária considerada adequada para a escolarização regular.

É crucial analisar esse cenário apresentado pelo programa de proteção à luz dos dados relevantes sobre esse problema. Além disso, é importante destacar que esse programa é uma iniciativa recente e representa um passo significativo no combate a essas situações.

#### 2.4.2 Revisão da literatura sobre evasão e abandono no Paraná

Portanto seguirá adiante alguns dados coletados via revisão de trabalhos no repositório de dissertações e teses da CAPES para ampliar a discussão e apresentar como estratégias como estas estão surgindo na discussão acadêmica. O objetivo é apontar que o discurso do estado/programa oficial apresentado pode ser pensado sobre outras perspectivas.

Utilizando-se das palavras-chave: Educação AND Evasão AND Abandono AND Paraná. Onde foram encontrados 9 trabalhos. Pretende-se apresentar os dados coletados de modo a apresentar uma reflexão sobre evasão e abandono no estado do Paraná a partir da literatura acadêmica.

Importante ressaltar que o filtro utilizado anteriormente, sem o adendo Paraná também apresentou textos e trabalhos relevantes para o pesquisador entender melhor o desafio da evasão/abandono escolar na literatura acadêmica em escala nacional. Porém, para esse trabalho, focar-se-á no trabalho de leitura atenta dos trabalhos relativos ao Paraná e seus programas.

Destes 9 trabalhos, ao se ler o resumo de cada um deles, propõe-se uma leitura mais atenta de 4 deles, pois seus efeitos auxiliaram o pesquisador a compreender melhor a problemática da evasão e abandono no estado do Paraná.

Para Rajewski (2016), que ao analisar os programas “Fica comigo” e o “Programa de Combate ao Abandono Escolar” observa e evidencia as limitações existentes entre o programa e a permanência escolar, onde, endossa um argumento que visa demonstrar que a função da escola é para além do caráter assistencialista, ou seja, que ela precisa se atentar para ser um espaço de formação e fomento da passagem de saberes acumulados pela humanidade aos seus alunos e não um espaço de “depósito” de crianças e jovens. Ela argumenta que o excesso de burocratização das funções pedagógicas está a minar a possibilidade desta de

enfrentar as causas de algo anterior ao abandono/evasão escolar: o fracasso escolar. Sua contribuição impõe forte discussão ao texto oficial do estado, tendo em vista que não há diminuição e celeridade do programa frente a esse processo de cuidado para com os alunos evadidos e que abandonaram a escola e para além disso, sobrecarrega a equipe pedagógica e diminui o empenho no estudo das causas e cuidado para com o fracasso escolar. Cuida-se dos evadidos e muito menos dos motivos que levam à evasão.

Para Klen (2018) a imposição da técnica (Habermas, 1968) para interferir na formulação de políticas públicas educacionais. Onde seu foco está na contradição entre a lei não criar condições favoráveis às escolas onde essa demanda/realidade, evasão/abandono escolar, é mais intenso, serem privilegiadas na atenção dessa legislação. Ela busca reforçar como essa legislação está mais para a ordem da criação de discursos e mecanismos de culpabilização e responsabilização que na ordem da celeridade e dinâmica do processo para melhor efetivação e eficiência das atividades dos diferentes profissionais envolvidos nesse ciclo de proteção à criança/jovem evadida ou que abandonou a escola.

Para Oliveira (2022), ao analisar a rede de proteção de um município na região metropolitana de Curitiba em articulação com a rede estadual de proteção, observou algumas contradições, que ao buscar ouvir diretores de instituições de ensino do município apresenta uma fala que direciona à Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) a formulação de uma contradição para com essa proposta de proteção e prevenção à evasão/abandono escolar. Segundo a autora, a existência e insistência de um modelo de controle dos resultados por índices e por números em uma temporalidade particular não amplia as condições de mapeamento e auxílio à promoção da educação, mas a um processo de desumanização da educação. Assim, as divergências entre a escola e o trabalho da rede de proteção não tem permitido um efetivo trabalho de coalização das propostas: educação/ensino e manutenção do vínculo educacional. Este trabalho colabora muito para o pesquisador compreender que a demanda do estado não é de encontro com as dificuldades e particularidades locais, sendo, assim, uma posição de extrema afronta aos diferentes locais e situações que os jovens e adolescentes enfrentam no estado.

Para Ratusniak (2019) está a ser operado na escola uma série de micropunições ao jovem que não produziu em si, como bom empreendedor de si próprio, o devido capital humano necessário e demandado pela sociedade.

Acarretando, para esse jovem, punições na forma de: notas baixas, reprovações, a não aprendizagem, a discriminação, o preconceito e até que permanecer na escola se torne insuportável. A conclusão da autora é um forte apontamento de uma biopolítica operante na educação onde se constrói condições para que esse aluno se distancie dos processos de escolarização. A autora aponta que há muitos mecanismos de controle de poder/saber que faz com que jovens sejam e estejam em posições de extrema vulnerabilidade e construção de desinteresse. Sendo este, um dos trabalhos mais impactantes que o pesquisador já leu, e de extrema relevância para que o pesquisador não compreenda a evasão/abandono escolar como algo leviano, ocasional ou mesmo “natural”.

Essas diferentes leituras mostram que a escola não produziu nesses sujeitos o capital humano necessário para constituir o empreendedor de si exigido pelo mercado de trabalho, e para descartá-los sem infringir a lei, vai fazendo agir micropunições como as notas baixas, as reprovações, a não aprendizagem, a discriminação, o preconceito, até que permanecer na escola se torne insuportável. E a produção desse aluno evadido e abandonado vai construindo nos diferentes agentes que devem enfrentar essa problemática uma estafe de trabalho. Essa produção de contradição e de diferentes culpados, não afeta mais ninguém com tanto peso que a própria sociedade e o indivíduo em questão.

Segundo Ratusniak:

Pelo contrário, as políticas adotadas pelo estado do Paraná favorecem a evasão, pois dificultam o acesso às escolas e aos serviços de reforço escolar e acessibilidade. Nos últimos anos, tivemos o fechamento das escolas rurais e urbanas, a extinção de turmas e turnos (Luis LOMBA, 2016), precarização da oferta de turmas de Apoio Pedagógico que oferecem reforço escolar, de Salas de Recurso Multifuncionais que oferecem Atendimento Educacional Especializado a quem possui necessidades educativas especiais, a não oferta de acessibilidade como intérprete de libras para pessoas com surdez, falta de professora de apoio para aluna/aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses cortes e a não oferta dos serviços configuram o panorama da educação paranaense, contrariando os objetivos de combate à evasão escolar, cujas ações concentrando-as prioritariamente na criminalização das famílias com a denúncia ao Ministério Público pela Ficha Fica. Ratusniak (2019, p. 80).

A leitura atenta desses trabalhos, em seus diferentes desdobramentos, fizeram o pesquisador compreender as dificuldades que existem para a construção de um instrumento de cuidado para com os jovens e que pudessem ajudar a escola a continuar a exercer sua função de transmissão de saberes aos jovens. Se faz



pertinente apontar que sem essa revisão atenta, o pesquisador, frente ao documento do estado, não teria percebido as diversas críticas a serem feitas e observadas a esse programa e tão pouco iria observar as diversas críticas e cuidados necessários sobre esse tema, que é da ordem de uma política pública e uma governamentalidade que visa nada menos que a produção do capital humano (Ratusniak, 2019).

## 2.5 NEOLIBERALISMO E SEUS EFEITOS

O neoliberalismo tem tido profundas implicações na educação, com uma crescente ênfase na privatização e na mercantilização do setor. Suas consequências chegam aos profissionais que lidam diretamente com o processo de escolarização de alunos (em todas as modalidades de ensino, mas com efeitos diferentes a depender da modalidade). Para este trabalho, recorta-se a discussão aos efeitos do neoliberalismo a proposta de educação e escolarização num geral, aos efeitos à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e os efeitos do neoliberalismo às relações interpessoais, visando com este recorte apontar como o neoliberalismo tem afetado as gerações que a ele se expõem e como que pessoas de diferentes "idades" (gerações) possuem compreensões distintas em suas relações interpessoais e seu processo de escolarização.

Como afirma o sociólogo David Harvey em seu livro "A Brief History of Neoliberalism": "A educação tornou-se cada vez mais mercantilizada, com a ênfase na obtenção de certificados, diplomas e credenciais, que são vistos como um meio para aumentar o potencial de ganhos no mercado de trabalho" (p. 68). Essa lógica de mercado na educação tem levado a uma crescente desigualdade, com os mais ricos tendo acesso a uma educação de qualidade, enquanto os mais pobres são deixados para trás. Além disso, a ênfase na competição e no individualismo tem levado a uma cultura de exclusão e a uma falta de cooperação e solidariedade entre os estudantes.

Deste modo, a solidariedade e a cooperação, que autores como Paulo Freire e Arroyo tanto enfatizam sofrem ataques e principalmente o modo de vida mais individual afeta a organização social e a própria noção de comum, social e convivência.

Esses efeitos são ainda mais devastadores quanto o assunto são aqueles que já foram excluídos anteriormente do processo de escolarização formal e depois retornaram: os alunos da EJA. Esse processo de retorno trás, para estes sujeitos,

ainda mais consequências, pois além da distância natural que as redes sociais e as tecnologias podem trazer, esses sujeitos ainda carregam consigo dificuldades de socialização, pois estão ou estiveram fora da escola durante um tempo de suas vidas.

As implicações do neoliberalismo na educação de jovens e adultos são particularmente preocupantes. O neoliberalismo 'educacionaliza' tudo e reduz a educação à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho como uma estratégia de organização e manutenção da situação de formação de pessoas para o consumo e não para a criticidade (LAVAL e DARDOT, 2016). Isso significa que os objetivos da educação são cada vez mais voltados para a preparação dos indivíduos para se tornarem trabalhadores produtivos em uma economia globalizada e competitiva e consumidores com formação para poderem consumir, mas não para poderem buscar sua autonomia e emancipação, para usar a ideia de Freire. O foco na empregabilidade muitas vezes leva a uma educação técnica e vocacional, em detrimento de uma educação humanista e crítica, com vistas a um modo melhor de convivência e organização social.

Além disso, a privatização e a mercantilização da educação têm levado a uma maior exclusão dos jovens e adultos pobres e marginalizados. Como afirma a pesquisadora Sue Robertson em seu artigo "Adult Education and the Neoliberal Project": "As políticas neoliberais têm enfatizado a responsabilidade individual e a competição, em detrimento da solidariedade e da cooperação, o que tem levado a uma perda de acesso à educação para aqueles que mais precisam dela" (p. 187).

Portanto, além de acolher de maneira a individualizar os sujeitos que chegam à EJA, a proposta neoliberal é também excluir Jovens e Adultos durante a escolarização, visando com isso reduzir um quadro de organização social mais cooperativo e humanizado.

Segundo a teoria do filósofo Michel Foucault (2008), o neoliberalismo tem como objetivo criar um indivíduo empreendedor que busca a maximização do próprio lucro e sucesso (1978-1979). Isso significa que, dentro da lógica neoliberal, as pessoas são incentivadas a competir entre si, o que pode levar a uma fragmentação da sociedade e a uma dificuldade de convivência com as diferenças.

Além disso, a lógica neoliberal tem como consequência a desigualdade social, uma vez que a concentração de riqueza e poder aumenta em detrimento da maioria da população. Essa desigualdade pode levar a conflitos sociais, uma vez que os menos favorecidos podem se sentir excluídos e sem oportunidades, o que pode gerar

tensões e instabilidades na sociedade. De acordo com a lógica neoliberal, o sucesso ou o fracasso de cada indivíduo depende exclusivamente do seu esforço e da sua competência, ignorando as condições socioeconômicas e políticas em que essas pessoas estão inseridas.

Essa culpabilização das pessoas pelo seu próprio fracasso pode levar a uma naturalização da desigualdade social e a uma falta de sensibilidade em relação às condições objetivas que afetam as possibilidades de sucesso ou fracasso de cada indivíduo. Além disso, essa culpa pode gerar sentimentos de inferioridade e de impotência nas pessoas menos favorecidas, o que pode levar a uma desmobilização e a uma falta de perspectivas de mudança.

Outro efeito do neoliberalismo nos modos de convivência social com as diferenças e os diferentes é a mercantilização de todas as esferas da vida, incluindo a cultura e a educação. Nesse sentido, a cultura e a educação passam a ser vistas como mercadorias que precisam ser consumidas, o que pode levar a uma padronização dos valores e da visão de mundo, prejudicando a diversidade cultural e a convivência com as diferenças.

Portanto o neoliberalismo tem efeitos profundos nos modos de convivência social com as diferenças e os diferentes, promovendo a competição em detrimento da solidariedade, a desigualdade social e a mercantilização da cultura e da educação. E seus efeitos quando pensados sobre a educação demonstram que a lógica da promoção à solidariedade e a boa convivência entre os sujeitos não é um objeto tão explorado e pensado como o foco na formação para o mercado de trabalho e o consumo.

## 2.6 MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EJA

Nos últimos anos, a legislação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por mudanças que afetaram sua oferta, limites, modos de execução e extensão. Destaca-se que na última década muitos eventos aconteceram, como a expansão das lógicas neoliberais e também os efeitos de uma pandemia. De modo geral, apresenta-se argumentos referentes às mudanças que a legislação sofreu neste período.

A expansão da cobertura da EJA foi um dos principais objetivos dessas mudanças, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelecendo a obrigatoriedade da oferta de EJA para jovens e adultos que não

concluíram o ensino fundamental e médio na idade adequada (JULIÃO et al.; 2017). Além disso, a LDBEN ampliou o limite de idade para a matrícula na EJA (DI PIERRO; 2001), permitindo que pessoas com mais de 15 anos de idade pudessem frequentar a escola. Com essas mudanças, a EJA tornou-se mais acessível e inclusiva, permitindo que mais pessoas tivessem acesso à educação. Críticas a esta expansão não faltam:

A baixa qualidade do ensino que a expansão sem o devido planejamento e oferta da formação aos profissionais que estarão assumindo essas novas ofertas; sem se esquecer que a expansão dos limites de idade afeta também a qualidade do ensino oferecido, que ao longo do tempo perderá em qualidade e aumentará o índice de abandono.

A fragilidade do programa que a ampliação dos limites de idade pode trazer, pois leva a uma fragmentação do programa de EJA, com uma ampla variedade de alunos em diferentes idades e níveis educacionais, dificultando a adaptação dos programas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Argumentos que Arroyo (2017c) vai fortemente atacar ao dizer sobre a marginalização dos sujeitos da EJA e seus modos de vida, mas que também os diversos autores que escrevem sobre a EJA e o movimento de emergência de uma “juvenilização” da EJA.

A desvalorização da educação regular, pois a expansão dos limites de idade pode ser vista como uma forma de contornar a falta de investimento na educação regular, que deveria ser responsável por oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, bem como prezar pela manutenção do vínculo e das condições para que todos os alunos em idade própria possam passar pela oferta de qualidade da educação, como preza a LDBEN.

Ausência de políticas de acompanhamento, pois muitas vezes, não são oferecidas políticas de acompanhamento para os estudantes da EJA, o que pode dificultar o progresso desses alunos e a sua integração no mercado de trabalho.

Falta de incentivo à permanência na escola, pois ao permitir que os alunos da EJA continuem estudando em qualquer idade, pode haver uma desmotivação para a conclusão dos estudos, uma vez que não há um limite claro para a conclusão do ensino médio ou fundamental.

Portanto, pretende-se reforçar o impacto que esta expansão de limites pode trazer se desvinculada a um projeto de contorno a estes tópicos que para a literatura não é novidade, mas que pode ser agravado caso não enfrentado.

À escola, a fiscalização e os descontos também foram intensificados na última década, com o objetivo de garantir que suas obrigações legais em relação à EJA sejam cuidadas. As reduções incluem multas e outras recompensas para as escolas que não cumprem as normas protegidas pela legislação (Brasil, 2023). Essas medidas ajudaram a aumentar a qualidade da educação oferecida na EJA, garantindo que os alunos recebam uma educação de qualidade e que as escolas adquiram suas responsabilidades legais. Mas ao mesmo tempo aponta o forte enlaçamento que existe na política de “cobrança” que o estado, por meio de seus agentes locais, está impondo aos sujeitos, característica marcadamente neoliberal, de busca por “números” e “punições” frente aos resultados, bem como uma oferta de “premiação” nas buscas e nos “jeitos” que é dado para que os “números” sejam alcançados; ao invés de uma política de enfrentamento aos fatores que levam esses “números” às suas evasões e abandonos.

Além disso, houve uma ênfase crescente na prevenção e educação na EJA. A EJA tem sido vista cada vez mais como um campo pedagógico comprometido com o desenvolvimento de reflexões críticas (Vilanova e Martins, 2008). A educação na EJA tornou-se mais centrada no aluno, com um foco crescente na aprendizagem ativa e na participação dos alunos no processo educacional (Garcia e Silva, 2018). Essas mudanças ajudaram a melhorar a qualidade da educação oferecida na EJA e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno (Vasques *et al.*, 2019). Mas ainda está sendo necessários muitos outros modos de aprimoramento dessas políticas, pois temos quadros como os enfrentado (e inspiração) nesta pesquisa, bem como ainda resistem modelos de escolarização não formal, como provas e “provões” que “eliminam” matérias, modos de incentivar sujeitos a não ingressarem a se manterem em processos formais de escolarização nas modalidades adequadas à eles.

A legislação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por mudanças significativas durante a pandemia de COVID-19. Em março de 2020, o governo do Distrito Federal, por exemplo, legislou o Decreto nº 40.509/2020, que estabelece medidas para a continuidade do ensino na modalidade EJA, incluindo a utilização de tecnologias digitais e a flexibilização do calendário escolar (Silva *et al.*, 2021), como observado também no estado do Paraná. Essas mudanças refletem a necessidade de adaptação do sistema educacional à nova realidade imposta pela pandemia, para garantir que os alunos da EJA continuem a ter acesso à educação de qualidade. Além

de apontar a existência de um sério problema social que é a exclusão digital e a dificuldade de professores e alunos no processo de letramento digital e relação com o mundo digital.

Outra mudança importante na legislação da EJA foi a implementação do novo ensino médio, que promoveu mudanças radicais na proposta da (LDBEN) (Ferreti, 2018). A reforma do ensino médio, que entrou em vigor em 2017, visa tornar o currículo mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes (Ferreti, 2018). No entanto, essas mudanças também afetaram a EJA e exigem uma permanência do ensino para atender às novas demandas. Permanência esta que este público pode, devido à natureza de sua própria realidade, ter dificuldade em sustentar. Autores vão apontar as dificuldades da manutenção do vínculo desse público à escola, em especial devido aos tempos e os horários (Arroyo, 2017a).

Apesar das mudanças na legislação, a EJA ainda enfrenta altos índices de abandono e evasão escolar (Moreno, 2019). No entanto, os esforços para combater essa realidade têm sido experimentados. Em São Paulo, por exemplo, foi criada uma legislação que estabelece diretrizes gerais para a organização flexível da EJA na rede municipal de educação (SME/CME N°4; São Paulo, 2021). No estado do Paraná a criação de um sistema e de um intenso grupo de estudos e ações para enfrentamento ao abandono escolar foi criado e fortalecido, buscando parcerias com redes locais, como o conselho tutelar e outras esferas e poderes, como o Ministério Público. Além disso, uma queda nos índices de evasão escolar tem sido registrada nos últimos anos no Brasil (Instituto Unibanco, 2019). Mesmo que estes números sofram contradições com o número de alunos analfabetos funcionais e diminuição do ritmo de enfrentamento ao analfabetismo no Brasil.

Mudanças na legislação e nas políticas educacionais são essenciais para garantir que a EJA continue a ser uma opção viável e acessível para jovens e adultos que concluem sua educação básica.

## 2.7 CONVIVÊNCIA ESCOLAR

O entendimento aqui mobilizado neste trabalho sobre convivência escolar será discutido pois ao se empenhar na revisão da literatura sobre a temática, ela apresenta uma série de cuidados e atenção necessárias, como bem descrito no amplo trabalho de revisão bibliográfica e de exploração da concepção de professores e equipe

pedagógica/diretiva sobre convivência escolar de Ponso (2018) que levou a sua tese de doutoramento.

Tais cuidados e atenções necessárias são apontados por Ponso (2018) como sendo:

- discussão sobre normas e regras de convivência;
- discussão sobre a “boa convivência”;
- discussão sobre a diluição do conflito.

Esses aspectos destacados pelo autor em sua revisão demonstra que o aspecto de convivência escolar aparece na literatura como de natureza mais empírica, pouco explorada em sua conceituação e de natureza muito mais reparatória posterior as dificuldades na “convivência” escolar e menos na natureza de “prevenção” e muito menos presente ainda nas discussões sobre o que seria essa “convivência escolar”.

Para este autor, em seu esforço de revisão bibliográfica, essas discussões presentes na maior parte de sua investigação apontam uma diluição da ideia geral é maior de convivência escolar.

Toma-se neste trabalho as reflexões e alusões de Ponso (2018) sobre convivência escolar, não somente como conceituação e concepção teórico, mas como prática e lição viva, como posição e compromisso ético. Para ele, tomando-se do entendimento de Fierro et al.:

[...] conjunto de práticas relacionais aos sujeitos envolvidos na vida cotidiana das instituições educacionais, que constituem um elemento primordial da experiência educacional, tanto que a qualificam. Estas práticas relacionais, observáveis nos processos de ensino, na gestão das normas, na construção de acordos, na resolução de conflitos, na avaliação, no reconhecimento das diferenças, no tratamento dos pais, nas interações entre os alunos, e com os professores, dão origem a processos de inclusão ou exclusão, participação ou segregação, resolução pacífica ou violenta de diferenças, entre outras. Fierro *et al.* (2013, p. 106-107).

Para Panso (2018), se faz relevante não diminuir a importância que esse amplo aspecto da convivência em ambiente escolar desempenha, na medida que este espaço impõe aos seus pertencentes uma série de discussões e reflexões sobre posicionamento e modos de conviver, reconhecer e interagir, mediado pelas instituições (no caso as de ensino) e principalmente sem se esquecer o interesse por trás da classe dominante neste ambiente e nessa discussão.

Aparecem em alguns trabalhos destacados por este autor (Medeiros, 2017; Mena e Ramírez, 2003; Jares, 2008.) a forte ligação que esta discussão possui com a gestão mais democrática da escola e das decisões que esta toma por meio principalmente da: legitimação das decisões; diálogo aberto e exercício da escuta; e senso de coletividade. Esse reforço na interação e relevância social e de abertura ao conflito gerador de aproximações, decisões e integrações de pessoas diferentes. Esse exercício, segundo os autores na leitura de Panso (2018) daria ao conceito de convivência escolar uma localização privilegiada na luta por uma sociedade mais destacadamente democrática e muito mais próxima das pessoas que a compõem.

Relevante destacar que a concepção de convivência escolar não busca, em momento algum, fazer cessar o conflito, mas busca por meio da promoção do espaço e das interações colocar o conflito como algo produtivo dentro do ambiente escolar.

Portanto, defende-se a concepção de convivência escolar pois em seu núcleo maior estão a concepção de que o conflito é gerador e impulsionador de um processo de integração e de busca por aprendizado, por uma evolução social no quadro de pertencimento ou na luta por reconhecimento de seus pertencentes. Essa tomada de posição e reconhecimento de uma posição faz com que sujeitos estejam engajados em seus processos de escolarização pois sua luta e sua forma de vida e de ser está resguardada pela própria natureza do estado de convivência escolar a qual permeia e ajuda a constituir.

Destaca-se como na América Latina, países como Peru, Colômbia e Argentina estão produzindo discussões, grupos e observatórios<sup>6</sup> sobre essa temática.

Pertinente destacar que esta temática é ampla, esbarra em vários desdobramentos que em geral versam sobre o uso e emprego da violência nas escolas como resultado de um conflito não resolvido, tomado por esses casos os diversos autores que escrevem sobre convivência escolar buscam enfrentar esse resultado possível (e recorrente), com o emprego da discussão sobre convivência escolar como foco.

Para tanto, mobilizam a psicologia, a filosofia, a sociologia, a gestão, a ciência política e as políticas públicas como campos possíveis de reflexão para preencher

---

<sup>6</sup> Dentre eles, destacam-se políticas públicas pontuais (universidades) e seus grupos de pesquisas diversos, mas também políticas públicas nacionais, como: Observatório Argentino de Violência nas Escolas; o Sistema Especializado contra a Violência Escolar do Peru e o Sistema Nacional de Convivência Escolar da Colômbia.



esse grande e vasto campo de temática que leva uma escola em sua promoção ao espaço de convivência escolar.

Como grande conclusão deste processo de revisão bibliográfica de periódicos, teses e dissertações de Panso (2018), destaca-se o movimento que está tendo as discussões de convivência escolar de um campo mais direcionado ao combate e interpretação da violência física na escola ao campo da convivência entre diferentes como promoção a uma espaço mais democrático e ao pertencimento de grupos marginalizados e minorias num grande geral.

Como grande conclusão de sua tese que versava sobre a tomada de compreensão da convivência escolar como gatilho para uma justiça curricular, a autora aponta um certo cuidado, para não sobrecarregar os membros da comunidade que estão a dar seus primeiros passos nessa direção, mas ao mesmo tempo se mostra otimista no potencial da construção desse espaço de convivência escolar para formação mais humana, democrática e solidária das futuras gerações.

De certo modo este trabalho busca se agarrar às contribuições não somente da ampla revisão da literatura tomada e executada pela autora (Panso, 2018), mas também se empenhar em sua mesma direção, pois ao buscar ouvir sujeitos dentro de um espaço de convivência escolar, busca compreender como esse espaço com diferenças (neste caso destacadamente de idades e percursos escolares), poderia mostrar e criar uma condição de humanização das relações, de uma condição democrática de diálogo e uma partilha solidária da oportunidade da escolarização. Para isto, a construção do instrumento de investigação de sujeitos da educação, o roteiro de perguntas para entrevista semi-estruturada, possui um núcleo temático em sua dedicação. Como irá apontar o Apêndice A (**ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL**).

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa, bem como as etapas para elaboração do processo tecnológico educacional.

O método deve ser compreendido como o caminho percorrido até o fim desejado (Coimbra, 2012). Portanto, a escolha do método é fundamental para que o pesquisador consiga avançar em sua inquietação inicial e com o cuidado necessário à pesquisa, visando reduzir o efeito da intuição no processo de investigação e privilegiar, assim, o emprego da razão e do rigor da ciência.

Foram submetidos previamente o projeto de pesquisa, os termos de consentimento, cartas ao Núcleo Regional de Educação (NRE) e instituição local de ensino (escola) e demais instrumentos relacionados à investigação com os seres humanos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e devidamente aprovado mediante parecer<sup>7</sup> para o início dos convites aos participantes.

Divide-se esse capítulo para a melhor compreensão de toda a proposta. Apresenta-se o procedimento metodológico empregado para a concepção e construção do instrumento. Apresenta-se os métodos de validação desse instrumento. Apresenta-se os métodos para análise e discussão dos dados.

#### 3.1 DAS TRANSIÇÕES E DAS MUDANÇAS NA PESQUISA

A revisão bibliográfica desempenha um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa, proporcionando ao pesquisador uma compreensão aprofundada da problemática em questão. Esta análise contínua não apenas auxilia na adaptação da metodologia, mas também na reformulação das hipóteses, à medida que a pesquisa avança, instigando a necessidade de ajustes no quadro inicial proposto. O presente estudo originou-se da percepção de uma necessidade premente por parte do autor, que serviu como impulso para a investigação. Entretanto, é inerente ao processo de pesquisa estabelecer objetivos que sejam viáveis e alcançáveis, especialmente

---

<sup>7</sup>Número do parecer 5.885.498, de 09 de fevereiro de 2023, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64684122.4.0000.5547.

considerando as limitações temporais inerentes a uma investigação de mestrado profissional.

Este estudo defrontou-se com desafios abrangentes e complexos. Após uma revisão detalhada da literatura e uma compreensão mais aprofundada do pesquisador sobre o campo em estudo, tornou-se evidente que os objetivos inicialmente delineados eram impraticáveis no contexto apresentado. O pesquisador viu-se compelido a redefinir seus objetivos e reorientar seu foco, a fim de garantir a conclusão da pesquisa de maneira eficaz. Esta adaptação foi necessária para assegurar que a investigação fosse realizável e relevante dentro do campo de estudo proposto, levando em consideração os desafios específicos e a complexidade do cenário em análise. O principal desafio deste estudo consistiu em analisar uma realidade específica com base nas respostas coletadas, em um cenário e desafio particulares. No entanto, a pesquisa revelou que esta realidade e desafio, conforme discutidos na fundamentação teórica, são temas pouco explorados na literatura existente. Diante dessa lacuna, o autor dedicou especial atenção e esforço para compreender minuciosamente o processo de construção de instrumentos de pesquisa. Este enfoque visou estabelecer métodos coesos e éticos para o avanço da ciência, especialmente em um contexto marcado por crescentes questionamentos e ataques à validade científica, bem como pela propagação incessante de informações falsas (*Fake News*).

É importante salientar que um dos principais desafios enfrentados neste estudo, em meio à persistente escassez de material de leitura nacional, foi e continua sendo a elaboração do Roteiro semiestruturado de entrevista. Assim, durante a elaboração do embasamento teórico, o pesquisador viu-se compelido a reformular seus objetivos, hipóteses e metodologia para atingir o novo propósito da pesquisa. Diante dessa transformação inerente e necessária, o autor optou por incluir esta seção em sua dissertação como forma de elucidar essa alteração em sua abordagem. Esse esclarecimento visa proporcionar ao leitor uma compreensão mais profunda das razões que levaram à organização dos capítulos da revisão de literatura da maneira como foram apresentados: partindo da revisão dos instrumentos (roteiros de entrevista) e posteriormente à revisão dos temas relevantes a qual se queria perguntar (usando roteiros) aos participantes da pesquisa (alunos do período noturno). Isso foi feito visando auxiliar as equipes pedagógicas nas buscas por compreensões dos estudantes.

Inicialmente, o propósito da pesquisa, quando o projeto foi concebido, era adquirir um conhecimento específico sobre a experiência de indivíduos envolvidos na educação básica noturna em um contexto intergeracional. Esse foco estava centrado na interação desses indivíduos com alunos de diversas faixas etárias ao longo do tempo. No entanto, à medida que a pesquisa avançava, o autor direcionou seu foco para entender os efeitos e os cuidados necessários na utilização de instrumentos de coleta de dados.

É importante destacar que essa mudança foi essencial para que os leitores compreendessem que o objetivo geral do estudo permaneceu constante, mas para alcançá-lo, o pesquisador precisou incorporar etapas adicionais e dedicar mais tempo a objetivos intermediários, algo que não estava inicialmente previsto.

O objetivo continua sendo entender melhor o pensamento de sujeitos sobre sua convivência em cenários intergeracionais, mas o tempo dedicado pelo pesquisador durante essa jornada foi direcionado para compreender a necessidade de cuidado com os Roteiros de Entrevistas que diferentes sujeitos demandam. Para apresentar melhor esse movimento, o autor pretende mostrar uma sequência de quadros ilustrativos sobre o ajuste dos componentes da pesquisa durante a construção do estudo até o momento do recorte desta pesquisa para a finalização da dissertação e a concepção e elaboração de um PET.

Então o objetivo e hipótese inicial, diz respeito aos primeiros modos de expressar e pensar esses itens no início da pesquisa. No momento intermediário, já estavam com as disciplinas cursadas e a carga de leitura em andamento, e a final a qual está constando nesta dissertação. Tem por objetivo, esse quadro, aponta esse movimento como um modo de delinear melhor esse movimento de calibragem no objetivo da pesquisa e na hipótese da pesquisa.

Para melhor visualização dessa sequência de quadros, a dividiu por momentos da investigação (do inicial até o final) e, uma para cada elemento da investigação: objetivos (Quadro 1) e hipóteses (Quadro 2).

**Quadro 1:** Das mudanças nos objetivos

Momento da investigação	Objetivos
Inicial	<p>O1: Investigar as origens e fundamento e motivos que poderiam justificar a existência de turmas intergeracionais via revisão da literatura;</p> <p>O2: Investigar os motivos que fazem os alunos com possibilidade de se beneficiar do programa de EJA não o estarem utilizando, mas recorrendo ao ensino médio noturno regular;</p> <p>O3: Entender como os profissionais do ensino noturno regular pensam e analisam esse movimento: desde o surgimento desse cenário à criação/adaptação de estratégias específicas para lidar com os conflitos e cuidados que este cenário demanda.</p>
Intermediário	<p>O1: Investigar a elaboração de instrumentos de coletas de dados por meio de entrevistas semiestruturadas utilizando roteiros, visando fornecer orientações sobre erros comuns, cuidados éticos e metodológicos, a fim de auxiliar pesquisadores na construção eficaz de seus próprios instrumentos de investigação.</p> <p>O2: Investigar uma realidade atípica caracterizada por turmas intergeracionais e utilizar entrevistas semiestruturadas como meio para compreender e articular a construção de um instrumento de coleta de dados adequado a essa realidade. Além disso, explorar o processo de construção e aprimoramento desse instrumento, oferecendo um modelo e exercício prático para pesquisadores interessados nesse contexto.</p>
Final	<p>O1: Investigar a construção dessa ferramenta por meio de entrevistas semiestruturadas utilizando roteiros, visando fornecer orientações aos gestores escolares sobre erros comuns, cuidados éticos e metodológicos, a fim de auxiliar pesquisadores na construção eficaz de seus próprios instrumentos de investigação.</p> <p>O2: Empregar uma realidade atípica, caracterizada por turmas intergeracionais, para explorar o processo de construção e aprimoramento desse instrumento, oferecendo um modelo e exercício prático para pesquisadores interessados nesse contexto.</p>

Fonte: O Autor (2023)

**Quadro 2:** Das mudanças nas hipóteses

Momento da investigação	Hipóteses
Inicial	<p>H1: A existência de diferentes demandas e expectativas em sala de aula (por parte dos alunos) constituiria um cenário propício ao conflito e a convivência escolar de modo conturbado;</p> <p>H2: A existência desses diferentes traria dificuldades à equipe pedagógica e professores, bem como conflito e dificuldades de manejo e projeção dos planos de aula e objetivos docentes e à equipe diretiva um problema legal e cenário a ser evitado.</p>
Intermediário	<p>H1: A utilização de entrevistas semiestruturadas com roteiros específicos resultará na coleta de informações relevantes e detalhadas em contextos atípicos, proporcionando aos pesquisadores, especialmente aos iniciantes, uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos entrevistados.</p> <p>H2: A orientação detalhada sobre erros comuns, cuidados éticos e metodológicos na construção de instrumentos de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas aumentará a eficiência do pesquisador, capacitando-o a construir, utilizar, refletir e aprimorar o instrumento de forma alinhada às suas expectativas de coleta de dados.</p>
Intermediário 2	<p>H1: Mesmo com intensa revisão de literatura da área temática, isso por si só não garante a eficácia total do roteiro de entrevista semi-estruturado. Seria necessário entender e adaptar ao público a qual o instrumento será levado, bem como uma forte revisão sobre a elaboração de roteiros.</p>
Final	<p>H1: É possível uma equipe gestora apropriar-se de tal Roteiro de Entrevista para, com as necessárias adaptações de contexto e um respeito profundo ao educando e as suas necessidades, calibrar as questões de modo a colher informações pertinentes à produção de conhecimento sobre essa realidade e principalmente, sobre as necessidades dos alunos em contexto de convivência intergeracional acentuada.</p>

Fonte: O Autor (2023)

O autor inicialmente planejava seguir uma linha de pesquisa e uma proposta metodológica específica. No entanto, à medida que a investigação progredia naturalmente e à luz das leituras empreendidas conforme o delineamento inicial do estudo, tornou-se evidente a necessidade de implementar mudanças significativas no

objetivo e nas hipóteses. Consequentemente, o desenvolvimento desta dissertação foi impactado, refletindo as transformações ocorridas nas leituras realizadas e ainda em curso.

Conforme a necessidade de criar um instrumento de pesquisa mais refinado, focando em aspectos específicos e questões pontuais (problemas específicos), o autor direcionou suas leituras para compreender as melhores práticas na construção de instrumentos de investigação, especialmente em relação aos métodos de entrevistas semi-estruturadas. Nesse contexto, houve um exame detalhado dos erros e equívocos comuns associados à elaboração desses instrumentos, bem como das estratégias de validação utilizadas para garantir sua confiabilidade e precisão.

O processo investigativo teve início com uma análise aprofundada dos sujeitos envolvidos na educação noturna (EJA E EMR). A pesquisa abordou questões relacionadas à intergeracionalidade e à juvenilização no contexto da EJA. Em etapas posteriores, houve uma dedicação intensiva para compreender a dinâmica das interações escolares, examinando como esse tema foi representado na literatura e as diferentes perspectivas analíticas. Além disso, novos tópicos emergiram ao longo do estudo, influenciados pelas disciplinas do programa de mestrado, como o impacto do neoliberalismo e as mudanças na legislação educacional. Essas áreas temáticas suscitaram reflexões sobre as expectativas dos sujeitos envolvidos, assim como as expectativas da escola, sociedade, governo e comunidade acadêmica.

Portanto, compreende-se que este movimento é natural dentro da pesquisa, mas que escolheu-se, para melhor descrição das transições e, principalmente, apontamento e evidência dos novos objetivos e hipóteses desta investigação.

### 3.2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS

Destaca-se neste momento que os procedimentos metodológicos empregados nesta dissertação caminham pela forte revisão da literatura, visto a escassez de material prévio sobre as temáticas principais aqui neste trabalho tensionados (intergeracionalidade e convivência escolar). Como explorado no capítulo de revisão dos instrumentos e suas verificações.

Para esta dissertação, de modo geral, os procedimentos empregados foram:

- revisão da literatura e investigação sobre os modos de construção do instrumento para coleta de dados e sobre a temática da investigação, visando a construção de um repertório de material de apoio;
- construção de um roteiro de entrevista modelo sobre as temáticas pesquisadas, adaptando, após sua construção, esse roteiro a dois públicos distintos;
- aplicação do instrumento de modo “piloto” para discussão e análise do instrumento pelos resultados coletados;
- apreensão de dicas e cuidados que a literatura traz para a construção de um repositório de referência sobre construção e adaptação de roteiros de entrevistas; bem como recomendação de leitura para evasão e abandono escolar; convivência escolar e intergeracionalidade e educação.

Assim, este estudo seguiu um percurso metodológico que envolveu a criação integral do instrumento de pesquisa, uma vez que não foram identificados instrumentos similares na literatura para consulta prévia. A validação deste instrumento foi realizada por meio da compreensão dos dados coletados durante a aplicação “piloto”. Em vez de conduzir uma segunda rodada de entrevistas com os participantes, o que garantiria o termo piloto (como previsto na literatura), o pesquisador optou por desenvolver um repositório que servisse como material de apoio para os profissionais envolvidos no ensino noturno. A criação deste repositório foi um processo intensivo, exigindo cuidadosa seleção do material de apoio e leitura destinado a diferentes públicos, incluindo pesquisadores novatos, estudantes em formação inicial e pesquisadores experientes.

O processo de consulta à equipe pedagógica da instituição onde o instrumento foi empregado foi realizado e servirá como subsídio para uma futura reflexão e discussão sobre os efeitos de uma revisão entre pares com profissionais que têm experiência significativa com os sujeitos a serem entrevistados. A escolha de envolver a direção e a equipe pedagógica na revisão do instrumento e nos comentários gerais não foi determinada pela metodologia da investigação, mas sim em resposta a uma solicitação do Núcleo Regional de Educação (NRE-CP) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-CP) para compreender o procedimento em andamento. A comunicação com a equipe pedagógica foi motivada pela necessidade de acumular créditos para a formação do pesquisador na UTFPR-CP. Essa interação ressalta a influência das instituições e do modelo neoliberal de educação na pesquisa e produção de conhecimento, uma questão que será explorada detalhadamente em



trabalhos futuros. Nesta investigação, a aplicação "piloto" do instrumento construído será utilizada apenas para fins de validação. É importante observar que, embora o termo "piloto" seja mencionado, sua aplicação nesta pesquisa difere do que é tradicionalmente entendido na literatura. Enquanto em outros contextos científicos, o piloto visa aprimorar o instrumento para posterior aplicação ao grupo escolhido, nesta pesquisa, o foco está na melhoria e na identificação de erros, bem como nas estratégias para mitigar esses erros. Não está prevista uma aplicação posterior do instrumento, pois o próprio instrumento é o objeto de estudo. Essa escolha foi motivada pela necessidade de garantir a qualidade do instrumento e o compromisso com a formação do pesquisador, considerando as limitações de tempo desta investigação. No entanto, em futuros estudos, há a possibilidade de explorar a aplicação do instrumento para compreender a realidade investigada.

Para a construção do repositório de dados e análises, será empregada a plataforma online do Genially, uma ferramenta versátil e interativa que permite a criação de materiais dinâmicos e acessíveis. A escolha por essa plataforma se deve à sua capacidade de criar conteúdos visuais e interativos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente e personalizada aos interlocutores do produto. A intenção é garantir que o usuário tenha total autonomia ao explorar o material, permitindo-lhe escolher e consumir apenas as informações que lhe são pertinentes e de interesse. Esta abordagem interativa promove uma aprendizagem autodirigida, onde os usuários podem navegar pelo conteúdo de acordo com suas necessidades específicas, aprofundando-se nos pontos que consideram mais relevantes para suas pesquisas ou interesses pessoais.

A estruturação detalhada do repositório, incluindo sua organização, seções específicas e links de navegação, será discutida de forma pormenorizada durante a análise dos dados, uma vez que o design do repositório é resultado direto dessa análise, mas que passará também por melhoramentos em momento posterior. O repositório completo estará disponível para consulta na íntegra como um Apêndice, oferecendo aos interessados uma fonte abrangente de informações sobre os temas investigados. Dessa forma, os leitores terão acesso a uma variedade de conteúdos, podendo explorar o material de forma personalizada, de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

### 3.2.1 Abordagem do problema

Na pesquisa educacional, uma variedade de metodologias, estratégias, técnicas e recursos são empregados para proporcionar ao pesquisador uma compreensão aprofundada de suas hipóteses e de sua pesquisa como um todo. No contexto do Ensino, as técnicas e estratégias utilizadas podem variar de acordo com os objetivos específicos de cada investigação, adaptando-se ao cenário em questão. No âmbito desta pesquisa, que se concentra nos sujeitos da educação, os instrumentos de investigação são diversos em suas abordagens e possibilidades, cada um com efeitos particulares nos desdobramentos da pesquisa.

É crucial enfatizar que ao lidar com metodologias de pesquisa envolvendo sujeitos, é essencial dedicar um grande esforço aos cuidados éticos e à garantia dos direitos dos participantes da pesquisa. Além dos aspectos éticos, as metodologias e instrumentos empregadas para investigar e coletar informações que serão transformadas em dados precisam ser cuidadosamente planejadas e adaptadas para esse contexto específico.

Como revisto no capítulo de fundamentação teórica, a noção de entrevista semi-estruturada e agora para Triviños:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Triviños (1987, p. 146).

O método de entrevistas adotado neste estudo valoriza a presença do pesquisador, sem anular a voz e a experiência do participante da pesquisa. Essa abordagem não impõe uma situação de desvalorização da fala do participante, ao mesmo tempo em que proporciona uma ampla abertura para a expressão, permitindo ao pesquisador compreender as questões do participante e identificar novos elementos para reflexão.

O processo metodológico começou com uma extensa revisão bibliográfica, inicialmente abrangendo o campo amplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, posteriormente, sendo refinado para se concentrar nas temáticas de convivência

escolar, conflitos e experiência coletiva. Essas temáticas foram exploradas por meio da revisão da literatura em bancos de teses e dissertações da CAPES.

Além da revisão bibliográfica, foram consultadas fontes legais, especialmente os repositórios oficiais do Poder Legislativo brasileiro. As referências e fontes bibliográficas foram selecionadas qualitativamente ao longo do percurso acadêmico do pesquisador, orientado pelas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEN) e pelas contribuições dos membros da banca.

À medida que o tempo avançava, as leituras foram refinadas e direcionadas, culminando na escolha de uma temática específica que norteou a pesquisa. A abordagem qualitativa foi adotada para este estudo, partindo da descrição dos dados coletados e da discussão para considerar a relevância e complexidade do problema em estudo (BEUREN *et al.*, 2008). O instrumento de coleta de dados consiste em um roteiro de questões para entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. A transcrição desses dados será realizada por meio de um *software* (Transkriptor), visando agilizar o procedimento e integrar a tecnologia no processo de sistematização e avanço do conhecimento na pesquisa em ensino, especialmente no contexto dos sujeitos estudados.

Ainda para Triviños:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. Triviños (1987, p. 146).

Portanto, a construção de um conhecimento prévio sobre o fenômeno social investigado pelo pesquisador é fundamental, uma vez que não representa o único conhecimento relevante. Os participantes da pesquisa podem contribuir com novas reflexões e destacar outras problemáticas, temas e teorias pertinentes. Esse processo integra uma série de ações voltadas para uma compreensão mais profunda do contexto social estudado.

Nesse contexto, para esta pesquisa, optou-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. No entanto, como discutido nos capítulos dedicados à revisão da literatura sobre os Instrumentos de Coleta de Dados e sobre os Sujeitos da Educação e demais problemáticas (Capítulo 2), a

literatura na área é escassa em número de obras que abordam o tema a ser explorado com os participantes. Mesmo as poucas obras que tratam dessa temática seguem direções distintas que não necessariamente envolvem o uso de entrevistas semiestruturadas, ou abordam questões diferentes daquelas relacionadas à convivência escolar e intergeracionalidade.

A falta de versões anteriores de instrumentos similares, previamente estruturados e revisados por pares ou avaliados por orientadores em bancas de qualificação, ressalta a importância do cuidado na elaboração do instrumento de coleta de dados. Especialmente para pesquisadores em formação inicial, como é o caso deste mestrando, formular um instrumento eficaz pode ser desafiador, dada a ausência de modelos consolidados.

Portanto, é imperativo realizar um desenvolvimento metodológico meticuloso do instrumento de coleta de dados para interação com os participantes. Neste estudo, optou-se pela criação de um roteiro de perguntas para entrevistas semiestruturadas, concebendo-o como um processo educacional e tecnológico. Esse cuidado metodológico é crucial para assegurar a qualidade e a validade dos dados coletados, dada a carência de referências consolidadas na literatura existente.

### 3.2.2 Campo de observação do problema

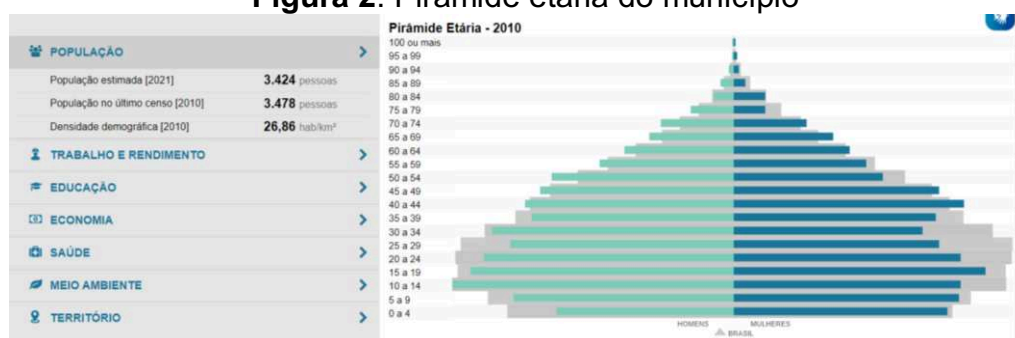
O projeto de pesquisa foi realizado em uma escola vinculada ao Núcleo Regional de Cornélio Procópio (NRE-CP) do sistema educacional do Estado do Paraná, localizada na região pioneira do norte do estado. A escola está situada em uma cidade com menos de 4 mil habitantes (IBGE, 2021) e é a única escola de ensino médio do município. O NRE-CP foi consultado previamente sobre a possibilidade da pesquisa. A aprovação por parte do NRE-CP marcou o início do contato com a instituição educacional local (escola).

O projeto de pesquisa recebeu a autorização da direção da escola para realizar conversas preliminares e coletar informações sobre a realidade imediata dos estudantes em contato com a equipe pedagógica/diretiva. No entanto, o acesso aos alunos (participantes da pesquisa) só foi permitido após a aprovação do comitê de ética em pesquisa. Somente após essa aprovação, o processo educativo tecnológico foi desenvolvido na unidade durante o horário regular de atividades da escola (manhã, tarde e noite).

A escola em questão tem menos de 300 alunos matriculados e tem registrado uma queda no número de alunos ano a ano. As turmas do período noturno foram fechadas devido ao baixo número de alunos, o que levou não apenas ao abandono escolar, mas também à evasão escolar. A turma específica de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também foi perdida ao longo do tempo.

O cenário demográfico da cidade, conforme ilustrado na Figura 2, mostra um aumento na população em idade ativa para o mercado de trabalho, mas também indica uma diminuição no número de crianças e adolescentes em idade escolar (Fundamental II e Ensino Médio, que são atendidos pela escola em questão).

**Figura 2:** Pirâmide etária do município



Fonte: Site oficial do IBGE<sup>8</sup>. Consulta em: 08/03/2023

Destaca-se portanto que esta situação contextual do perfil da cidade afeta diretamente o volume de alunos máximo da escola, que a cada ano demonstra diminuição gradativa do número de alunos e, conseqüentemente, de turmas. Isso pode auxiliar a compreender um pouco a dificuldade da escola de manutenção do número de turmas ao longo do tempo<sup>9</sup>.

É relevante ressaltar que a cidade em questão enfrenta um grave problema de êxodo, especialmente entre os jovens, devido às dificuldades de empregabilidade e à falta de oportunidades educacionais, já que as universidades presenciais estão localizadas em cidades distantes. Esse movimento de saída tem um impacto significativo na escola, que constantemente perde crianças e adolescentes devido a essa migração.

<sup>8</sup>Link não será disponibilizado devido a entrega do nome da cidade e respectiva entrega do nome do colégio em questão nessa investigação, por ser a única do município.

<sup>9</sup>Segundo PPP da instituição de ensino em questão ao longo do tempo. Documento disponível no site oficial da instituição e que possui lacunas de 5 anos entre cada publicação disponível no site.

A dificuldade de emprego também afeta drasticamente os jovens, crianças e adultos na escola durante o período de safra na região de Minas Gerais, em particular. Durante esse período, muitos moradores se mudam temporariamente para áreas de colheita em busca de emprego e estabilidade financeira. Esse período, que varia em torno de 60 dias, em alguns casos coincide com as férias escolares, levando os alunos a faltarem às aulas e, conseqüentemente, enfrentarem o risco de reprovação devido ao número excessivo de faltas.

Esta pesquisa não se limita apenas à construção de instrumentos de investigação para uma compreensão mais aprofundada dos sujeitos e de seus percursos. Ela também explora o aspecto da convivência entre os sujeitos, um tema pouco explorado na literatura educacional.

É importante destacar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, disponível no site oficial, é extremamente cuidadoso ao descrever o contexto, as demandas e as necessidades da instituição, bem como o perfil político-ideológico da mesma. Ele também aborda detalhadamente a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em uma versão consultada do PPP, o encerramento da turma da EJA é explicitamente marcado como uma "derrota" para a instituição, representando uma perda significativa. A abordagem minuciosa do PPP demonstra como a instituição concebe e executa esse documento, refletindo uma identidade clara e bem definida.

Nesta escola, segundo a equipe diretiva, existe uma alta rotatividade de profissionais, em especial no período noturno, devido ao baixo volume de disciplinas e aulas ofertadas aos profissionais e geralmente está associado ao fato de os professores PSS<sup>10</sup> não criarem laços duradouros e com isso, criar vínculos temporários e logo após um período de tempo sair do vínculo. Essa rotatividade de profissionais é muito perigosa, não somente por fomentar algo que Freire (1996) vai chamar de bico da educação, que é transformar a função de professor, algo "temporário" e com visível fim orientado e fundamentado pela troca entre mão de obra e demanda da escola, sem que com essa passagem pela escola o profissional possa criar vínculos e acompanhar a passagem ao longo do tempo dos jovens.

Críticas a isso podem ser lidas e recuperadas pelos trabalhos de: Silva e Siqueira (2021); Aquino (2019); Vieira e Trindade (2020); Oliveira e Oliveira (2018) e

---

<sup>10</sup>Professores "PSS", são professores contratados em regime precarizado e temporário, não fazem parte do efetivo concursado e são, geralmente, vinculados por um ano ao Estado.

no relatório da Fundação Carlos Chagas. (2017). Esse conjunto de materiais não são os únicos e nem os mais recorrentes, mas os mais recentes e todos eles apontam direções diferentes de análise e leitura do mesmo problema: rotatividade de profissionais na educação básica.

O trabalho de Silva e Siqueira (2021) visa refletir os aspectos negativos da rotatividade de profissionais ligados ao processo de ensino-aprendizagem, em especial no processo contínuo e a longo prazo da escolarização.

Já Aquino (2019) em seu livro discute a importância da estabilidade dos profissionais da educação na promoção da qualidade educacional e explora como a rotatividade prejudica os esforços de avaliação e melhoria nas escolas brasileiras (principalmente sobre seus números e índices).

Ao ler Vieira e Trindade (2020) fica evidente seu fundamento sobre como a rotatividade de professores afeta diretamente a qualidade do ensino na educação básica pública, com base em estudos de casos em escolas brasileiras.

O trabalho de Oliveira e Oliveira (2018). A rotatividade docente na educação básica: um estudo sobre suas causas e efeitos, traz como fundamento as causas subjacentes à rotatividade de professores na educação básica e destaca os efeitos prejudiciais sobre o desenvolvimento educacional dos alunos.

Completando a lista de material que fundamenta essa situação difícil, problemática e incômoda a muitos profissionais e pesquisadores do campo, o relatório da Fundação Carlos Chagas. (2017): Profissão Professor no Brasil: Condições de Trabalho, Remuneração e Perspectivas da Carreira traz como reflexão as condições de trabalho dos professores no Brasil, incluindo a questão da rotatividade e seus impactos negativos na estabilidade e no ambiente educacional.

Para efeitos desta investigação, a instituição escolhida para a coleta inicial de dados é uma escola que, ao longo da última década, perdeu sua única turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde então, os alunos que não puderam continuar seus estudos nessa modalidade em outras cidades foram forçados a se matricular e integrar-se aos alunos do Ensino Médio Regular Noturno. Esse cenário aponta explicitamente para uma "deformação" do padrão esperado para o ensino médio regular, uma descaracterização que é mencionada na literatura da EJA, mas que é distante do que foi encontrado nessa instituição específica.

Este contexto diverge do que é comumente encontrado na literatura consultada, pois esta escola atende não apenas adolescentes (entre 14 e 17 anos, idade

adequada para o Ensino Médio Regular), mas também jovens (18 a 29 anos, conforme definido pelo Estatuto da Juventude, Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) e adultos (30 a 60 anos, pois 60 anos ou mais são considerados idosos de acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa, Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003).

Além da questão legal envolvida na proposta de ensino médio regular para diferentes faixas etárias, essa abordagem leva à invisibilidade extrema desses alunos da EJA. Isso ocorre tanto devido à sua juvenilização, quanto à sua situação clara de EJA (alunos que retomaram seus vínculos com a instituição), uma vez que eles foram alunos em algum momento de suas vidas e a interrupção desse processo de escolarização básica acarretou inúmeras dificuldades.

A instituição em questão, dentro deste contexto, mencionava uma turma exclusiva para a EJA até 2006, conforme indicado no Projeto Político Pedagógico (PPP) disponibilizado em seu site oficial. No entanto, após esse período, houve uma mudança no discurso e, em algum momento, essa turma foi perdida. Esse movimento de perda da turma não é claramente documentado nos quatro PPP (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED) encontrados no portal oficial da escola na internet. Estes PPPs, que foram analisados, datam de diferentes períodos (1996, 2002, 2006, 2016), e dado que é necessário atualizar periodicamente a Proposta Política Pedagógica da escola, é possível que a instituição possua outras versões, especialmente em formato físico, mas que quando a consulta ao site oficial foi feita, não se tinha aceito do comitê de ética ainda. Após o aceite e perguntado pelo pesquisador, a instituição disse ter outros exemplares físicos, mas todos intercalados com no mínimo 2 ou 3 anos entre seus exemplares.

Para entender e descrever essa transição de maneira mais detalhada, o pesquisador examinou tanto os volumes físicos quanto virtuais do PPP disponíveis na escola. Neste contexto, a escola enfrentou várias questões, incluindo a necessidade de:

(i) Manter uma turma específica para a EJA, bem como turmas para cada ano do Ensino Médio;

(ii) Lidar com a redução gradual no número de alunos em todas as turmas do ensino noturno (especialmente);

(iii) Perda da turma de EJA devido à falta de alunos suficientes para formar uma turma, forçando os alunos a se deslocarem para outras cidades via transporte público para frequentar a modalidade EJA;



(iv) Acomodar diferentes demandas de alunos que não podem ou não desejam se deslocar para outra cidade/escola devido a restrições de horário, fadiga física e mental, obrigações familiares, saúde e cuidados com os filhos;

(v) Sustentar uma turma com alunos variados em uma situação de demanda urgente e excepcional (ensino médio regular com alunos com possibilidade de estarem em EJA matriculados junto aos jovens em idade regular de escolarização);

(vi) Manter a oferta do ensino regular para alunos de idade apropriada e para aqueles de outras faixas etárias, juntos, pois esse cenário que era pra ser exceção, se tornou regra. Alunos de menos para criar uma turma de EJA e alunos com demandas específicas demais para pensar transportes públicos que os levem a EJA, e a maioria destes, consultado, possuem dificuldades com as tecnologias (agravado e evidenciado pela pandemia), o que dificulta pensar em soluções como ensino à distância.

Essa dinâmica ocorreu enquanto a escola estava em um dilema entre a completa eliminação do ensino noturno devido à baixa "demanda" e o esforço para acolher o maior número possível de alunos para evitar a perda de atividades (total da escola) durante o período noturno.

Diante desse cenário complexo e dos desafios enfrentados pela instituição de ensino, uma análise atualizada da situação revela um quadro desafiador em que se destacam diversos obstáculos educacionais e sociais. O contexto atual é marcado por uma diversidade de alunos, abrangendo desde adolescentes até adultos, que buscam acesso à educação formal em condições variadas, desde dificuldades de transporte até obrigações familiares, do trabalho e de saúde. Esta diversidade cria uma dinâmica única na sala de aula, com diferentes níveis de habilidade, experiência de vida e necessidades de aprendizado, bem como objetivos para essa escolarização.

Os desafios enfrentados pela instituição incluem a necessidade de criar estratégias pedagógicas que sejam flexíveis e adaptáveis para atender às demandas heterogêneas dos alunos. Isso requer um planejamento cuidadoso para proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, onde cada aluno possa alcançar seu potencial máximo, independentemente de sua idade ou experiência prévia de educação. Além disso, há uma urgência em desenvolver programas de apoio social e emocional para lidar com as possíveis barreiras emocionais que os alunos podem enfrentar devido às suas trajetórias educacionais diversas e muitas vezes interrompidas. Mas tudo isso em uma situação onde a rotatividade de profissionais

não concursados é alta, levando a dificuldade na consolidação de uma ação a médio e longo prazo.

Além dos desafios pedagógicos, há também questões logísticas, como a gestão eficiente do transporte dos alunos que vêm de outras localidades, em especial as rurais, garantindo que eles possam frequentar as aulas de forma regular e consistente. A escola também se esforça para fazer e ofertar uma refeição prévia à aula do noturno, principalmente aos alunos que não possuem tempo para passar em suas casas após o trabalho. A coordenação com autoridades locais e a comunidade para criar soluções sustentáveis de transporte, alimentação e cuidados visando a manutenção e permanência desse aluno na escola se faz pertinente e presente no discurso da equipe diretiva.

Ademais, é crucial trabalhar em parceria com as famílias e a comunidade, segundo a diretora da escola, para criar um ambiente de apoio em casa que favoreça o progresso educacional dos alunos. Isso envolve a conscientização sobre a importância da educação contínua, bem como o fornecimento de recursos educacionais e apoio emocional para os alunos e suas famílias. Esse movimento aconteceu de um modo um pouco diferente do que se esperava e como resultado também do período de pandemia. A pandemia trouxe um certo movimento de aproximação da escola com a comunidade, o que foi significativo para que o corpo docente da escola não quebrasse seu fluxo.

Além disso, o corpo docente enfrenta o desafio de desenvolver metodologias de ensino inovadoras que sejam sensíveis à diversidade dos alunos, promovendo o aprendizado colaborativo e a construção de habilidades sociais fundamentais. Este enfoque pedagógico centrado no aluno é essencial para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu percurso educacional, mas é também um desafio aos professores que além de conhecer seu alunado, deve se dispor a uma formação continuada e permanente (Freire, 1996) que naturaliza essa situação.

Em resumo, o cenário atual é multifacetado, com desafios que vão desde questões pedagógicas até logísticas e sociais. Superar esses desafios requer uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo não apenas a escola, mas também as autoridades locais, as famílias e a comunidade em geral. Somente por meio de uma cooperação eficaz e estratégias educacionais inovadoras será possível criar um ambiente de aprendizado inclusivo e bem-sucedido para todos os alunos, independentemente de sua idade ou origem educacional. Mas isso passa pelo

processo de compreensão do cenário atual e valorização desses desafios e dos modos de sobreviver a esses. Ampliar a discussão sobre esses desafios é evitar permitir de modo passivo a existência desses cenários contrários ao que promulga a legislação e tão precários ao pleno funcionamento do processo educacional, o que o PET dessa dissertação valoriza.

### 3.2.3 Sujeitos da pesquisa

Nesse ambiente, os sujeitos participantes foram os alunos devidamente matriculados em uma turma específica do período noturno. A escolha desses sujeitos se deu pela escolha da turma. O critério para a seleção da turma foi a turma mais ao final do processo educativo, pois, espera-se que foi a turma que mais tempo deveria ter passado juntos em convivência escolar, o terceiro ano do EMR. Destaca-se que para esta premissa existe um fator agravante, pois os alunos passaram um ano e meio tendo contato somente por, no máximo, reuniões e aulas assíncronas ou síncronas via *Google Meet*, devido ao efeito da pandemia. Ao escolher a turma, todos os alunos matriculados foram escolhidos e foram convidados.

Foram convidados todos os alunos dessa turma para participar da pesquisa (aplicação do roteiro de questões para entrevista semi-estruturada), num total de 24 alunos observados na lista de chamada, porém no dia de apresentação da pesquisa e da retirada coletiva de dúvidas sobre o processo e participação, somente 16 estavam presentes. Desses, 14 alunos manifestaram o interesse em participar e permaneceram durante o processo de investigação.

Escolheu-se aplicar um critério de seleção de candidatos em 2 subgrupos, sendo o critério de seleção oriundo da seguinte definição: (S1) Alunos sem nenhuma interrupção no fluxo do processo regular educacional (idade escolar compatível com ano e turma) e (S2) Alunos que estiveram 3 ou mais anos distante da idade própria para a escolarização seriam pertencentes a outro grupo. O número máximo de participantes para cada subgrupo será de 4 participantes.

A escolha desse número de participantes surge do fato de ter dois roteiros montados (um por subgrupo) e a busca da paridade de entrevistas para compreensão da eficácia do instrumento para cada subgrupo.

O número máximo tem como critério de sua escolha o número máximo de possíveis participantes (universo de participantes), definido pelo número de alunos

devidamente matriculados com frequência nas aulas, ou seja, sem registros de abandono escolar (faltas seguidas ou desistência sinalizada à equipe pedagógica). O universo desta investigação é de 16 participantes. Portanto, escolheu-se 8 participantes para se ter contato com o instrumento e também 4 participantes por subgrupo garantiriam a paridade. As entrevistas são individuais em ambiente escolar. Em sala de aulas vazias do colégio. Em horários predefinidos e agendados pelos próprios participantes, seguindo a sequência dos grupos (s1 primeiro e depois s2), como prevê o projeto enviado ao comitê de ética em pesquisa.

Caso haja manifestação de mais que somente 4 participantes por sub-grupo, o critério para a seleção será: para o S1 a menor idade possível, tendo visto dia, mês e ano de nascimento e o oposto para o S2, a maior idade tendo visto, dia, mês e ano de nascimento. Essa escolha se justifica na proposta de apreender a disparidade de idade como critério e premissa para a investigação.

Para esta investigação, reitera-se o foco no instrumento, sua eficiência e seus detalhes a serem aprimorados. Os resultados sobre a realidade imediatamente em investigação podem surgir como elementos para discussão em trabalhos futuros.

Para garantir o anonimato aos participantes da pesquisa, doravante serão nomeados por siglas e números para a descrição das respostas à entrevista realizada da seguinte forma: P1 a P8, na qual P significa participante, seguida do número de ordem entre esses sujeitos na medida em que aderiram formalmente à investigação.

### 3.3 CRITÉRIOS PARA A DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo desta investigação passa pela construção de um instrumento de investigação com sujeitos, cuja primeira versão com edição para cada subgrupo é o Apêndice A (**ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL**).

Para tal, é preciso partir de pressupostos teóricos para a construção e concepção de núcleos temáticos e após isso, efetivar a elaboração de perguntas que aproximem o pesquisador de seus objetivos com o emprego da entrevista em modelo semi-estruturado como estratégia (Ludke e André, 1986; Triviños, 1987).

Para tanto, os núcleos temáticos desenvolvidos foram:

- Objetivos na escola e a escolarização hoje;
- Sala de aula e a convivência escolar;
- Convivência escolar e o ensino;

Para além da concepção dos núcleos temáticos, é relevante lembrar que neste momento foi-se desenvolvido um movimento de constituir dois instrumentos de investigação distintos, porém com os mesmos núcleos temáticos, os que iriam compor as perguntas ao subgrupo S1 e S2. Com alterações principalmente nas primeiras perguntas (relativas ao primeiro núcleo temático). Diferença essa justificada na ruptura com o processo de escolarização ou não do participante da investigação.

Definido o núcleo temático de cada “bloco” da investigação, o pesquisador elaborou questões visando diferentes objetivos para cada uma delas, como descrito no Apêndice A. Algumas questões acompanham também uma justificativa para os motivos da questão dentro do contexto explorado.

O método utilizado para a elaboração de roteiro de entrevistas foi o de Melo e Bianchi (2015) onde uma estratégia para a elaboração desses roteiro é exposta, bem como trabalhados os passos para se direcionar perguntas e as construir de modo objetivo. A estrutura base seguida nesta investigação para a elaboração das questões segue a estrutura recomendada por elas e ilustrada também por elas, como demonstra a Figura 3.

**Figura 3:** Estrutura para elaboração de perguntas

Instituição: Nome: Objetivo da pesquisa:	Departamento / Disciplina: Título do projeto: Data:
O que eu quero saber	Perguntas que trarão a resposta

Fonte: Melo e Bianchi (2015).

Deste modo, o autor desenvolveu dentro de seus núcleos comuns, as questões presentes no Apêndice A. Fez as adaptações necessárias para que o subgrupo 1 e 2 tivesse diferenças baseadas em seus públicos específicos.

O conjunto das questões foram sendo criadas dentro desta proposta que parte do questionamento: “o que eu quero saber” ao bloco de “perguntas que trarão a resposta” e a cada reescrever a mesma pergunta, o pesquisador buscou aprimorar e adaptar melhor o vocabulário ao seu objetivo pontual de cada pergunta. Esse exercício de aprimoramento da questão foi um exercício necessário e importante para que o

pesquisador observasse como cada pergunta o aproxima de seus objetivos e hipóteses de investigação.

Mas de certo modo também o revelou como é difícil esse processo de elaboração e como é complexo o modo de adaptação da linguagem, em especial. Outro aspecto com grande dificuldade para o pesquisador, foi a concepção das perguntas dentro do núcleo, de modo a não ser exagerado em quantidade e nem insuficiente para que o objetivo da investigação dentro daquele núcleo fosse passível de atingir seu objetivo.

Reitera-se a teoria de construção de instrumentos e sobre os erros e equívocos; mesmo conhecendo e tendo lido sobre eles, é, ainda assim, difícil construir esses instrumentos, principalmente cuidando para que os erros e equívocos não se reproduzam no instrumento desenvolvido. Definitivamente, se é um antes da construção desses instrumentos do “zero” e se é outro ao seu final.

Importante ressaltar que esse esforço de construção parte do “zero”, pois somente está se ancorando na literatura da temática explorada e nos objetivos da investigação. Sem um grande trabalho similar antes desenvolvido, o pesquisador fica inseguro sobre os núcleos temáticos a construir, sobre o volume de questões, sobre as técnicas e modos de construção da metodologia para aplicação do instrumento, sua análise e discussão. Questões que para um pesquisador em formação inicial são geradoras de grande insegurança. O amadurecimento dessa proposta, passa pelo forte esforço de revisão da literatura e da compreensão da teoria sobre os temas explorados e sobre o instrumento a qual se quer construir. O item apresentado anteriormente “o que se quer saber” é fundamental para que o pesquisador não se perca em seu processo de construção do instrumento. E o processo de validação do instrumento, etapa fundamental e indispensável para todo e qualquer pesquisador diante um instrumento novo.

### 3.4 PROCEDIMENTO DE DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O processo de descrição e discussão dos dados será conduzido da seguinte maneira:

1. Organização dos Dados: inicialmente, os dados coletados serão organizados em categorias emergentes, levando em consideração erros e equívocos destacados pela literatura. Esta fase consistirá na organização dos dados coletados, onde serão

identificadas categorias emergentes e consideradas as discrepâncias apontadas na literatura para estruturar a apresentação dos dados;

2. Descrição e Discussão dos Dados dos Participantes: em seguida, serão apresentadas citações diretas coletadas durante as entrevistas ou compreensões gerais recorrentes. Esse exercício de transcrição será fundamental para revisitar repetidamente as entrevistas, tornando os temas emergentes mais evidentes. Isso permitirá ilustrar as principais ideias e temas que surgiram durante as entrevistas, bem como contextualizar quando necessário para compreender a eficácia (ou falta dela) do instrumento. Essa etapa envolve a descrição e discussão dos dados em relação aos diferentes participantes;

3. Discussão com a Literatura e Análise dos Dados: o terceiro momento envolverá uma análise dos dados à luz da literatura existente. Os resultados serão comparados com estudos anteriores, e serão discutidas as tendências de repetições ou contradições, bem como as lacunas nos dados. Esta etapa visa integrar os achados da pesquisa com o conhecimento existente na literatura relevante;

4. Reflexões sobre Aprimoramentos Possíveis: no quarto momento, será feita uma recuperação da discussão da literatura apresentada no capítulo 3, referente a erros e estratégias de mitigação. O objetivo é identificar possíveis caminhos para minimizar os erros encontrados no instrumento. Serão destacadas reflexões sobre aprimoramentos possíveis, visando melhorar a eficácia do instrumento de entrevista utilizado.

Essa estrutura metodológica é fundamentada na literatura pertinente, embora adaptada para atender às necessidades específicas deste estudo. É importante mencionar que algumas leituras influenciaram o processo de investigação, embora não estejam em destaque neste trabalho devido à sua natureza e aos objetivos específicos desta pesquisa.

Autores como Charmaz (2006) enfatizam a importância da transcrição e do cuidado nesta etapa da análise do instrumento. Charmaz destaca o processo de transcrição como fundamental, evidenciando a influência da transformação da entrevista em texto. Esse processo permite uma análise minuciosa das palavras e termos utilizados pelos participantes, embora deixe de capturar nuances como linguagem corporal e tom de voz. Charmaz ressalta a necessidade de considerar tanto os aspectos positivos quanto negativos deste processo, reconhecendo suas limitações.

Outros autores, como Denzin e Lincoln (2011), sublinham a importância da triangulação das fontes de dados para validar o instrumento não apenas pelos especialistas da área e pelos participantes, mas também pelo próprio pesquisador. A triangulação envolve o uso de métodos adicionais, como observação, coleta de dados por meio de cadernos de registros, documentos e outros dados além da entrevista. Esse processo amplia a validação do conteúdo coletado na entrevista, permitindo que os dados sejam corroborados por observações e outras formas de coleta de dados descritas na literatura, proporcionando maior robustez aos resultados obtidos.

O autor que mais impactou o pesquisador, especialmente após a qualificação, foi a reflexividade, um processo de análise e autoconsciência do pesquisador sobre seus preconceitos e influências, manifestados nas perguntas, respostas e intervenções. Finlay (2002) destacou a importância da reflexividade para garantir rigor e minimizar a subjetividade no método, permitindo que diferentes aplicadores do instrumento possam utilizá-lo de maneira consistente. O autor enfatiza a necessidade de evitar a influência excessiva da subjetividade na leitura e construção do instrumento, algo comum em pesquisas. A literatura sobre a construção de instrumentos destaca essa questão, ressaltando a importância de manter a objetividade na análise dos dados.

Durante o desenvolvimento do PET, o pesquisador terá a oportunidade de concluir esta extensa investigação sobre os instrumentos, considerando cuidados, erros, intervenções e detalhes essenciais nesse processo crucial para as pesquisas. A criação de instrumentos de coleta de dados é fundamental para a eficácia das pesquisas, e o PET proporcionará uma finalização concreta, consolidando os aprendizados e aprimorando futuras práticas de pesquisa.



## 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A utilização da metodologia de categorias emergentes na análise do roteiro de entrevistas semi-estruturadas é fundamentada em sua capacidade de explorar padrões e temas que emergem naturalmente dos dados, sem pré-definição rígida. Esta abordagem oferece uma compreensão aprofundada das respostas dos participantes, permitindo ao pesquisador identificar elementos cruciais para avaliar a eficácia do instrumento. Abaixo estão os principais tópicos justificando e explicando o uso dessa metodologia:

As categorias emergentes proporcionam flexibilidade na análise, permitindo que temas inesperados e nuances sejam capturados, adaptando-se às complexidades dos dados.

A abordagem das categorias emergentes possibilita uma exploração profunda das respostas, revelando camadas subjacentes de significados não previstos.

Ao identificar categorias diretamente relacionadas às experiências dos participantes, a análise contextualiza as respostas, garantindo que os resultados sejam pertinentes ao contexto da pesquisa.

A adoção da metodologia de categorias emergentes na análise de dados coletados por meio de roteiros de entrevistas semi-estruturadas representa uma abordagem substancialmente embasada teoricamente. Minayo (2010), destaca a relevância de estratégias qualitativas que permitam a emergência de padrões e conceitos diretamente dos dados, sem pré-concepções teóricas rígidas. Ao focar nas categorias emergentes, os pesquisadores têm a oportunidade de avaliar como os roteiros de entrevistas capturam informações relevantes, identificando tanto as áreas de eficiência quanto as possíveis lacunas no instrumento.

A Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory*), desenvolvida por Glaser e Strauss (1967) e posteriormente aprimorada por Strauss e Corbin (2008), é essencial para compreendermos a metodologia de categorias emergentes. Minayo (2010) amplia essa teoria, destacando a importância de permitir que as categorias surjam organicamente dos dados, sem forçar enquadramentos teóricos pré-concebidos.

No contexto brasileiro, essa abordagem tem sido aplicada em diversas disciplinas, incluindo ciências sociais, saúde e educação. Autores nacionais como Minayo têm defendido essa técnica, enfatizando a necessidade de uma análise

qualitativa cuidadosa para avaliar a eficácia dos instrumentos de coleta de dados em pesquisas brasileiras.

Ao focar nas categorias emergentes, os pesquisadores podem realizar uma análise sensível e culturalmente contextualizada dos dados coletados. Isso é particularmente importante em contextos diversos e complexos, como o Brasil, onde a diversidade cultural e social exige uma compreensão profunda das nuances presentes nas informações obtidas por meio das entrevistas.

Ao adotar a metodologia de categorias emergentes, os pesquisadores estão seguindo uma abordagem sólida e culturalmente sensível para avaliar a eficácia dos roteiros de entrevistas. Essa técnica não apenas permite uma análise detalhada dos elementos que impactam diretamente a coleta de dados, mas também garante uma compreensão aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes, respeitando as nuances culturais e sociais.

As categorias emergentes são comparadas à literatura existente, integrando achados à base teórica e identificando estratégias de aprimoramento alinhadas às melhores práticas, principalmente após o vasto exercício de recuperação desse item na fundamentação teórica (capítulo 2).

Ao permitir uma análise sensível e aberta, às categorias emergentes refletem as vozes autênticas dos participantes, garantindo uma representação fiel de suas experiências com o roteiro de perguntas construído e objeto dessa análise.

A análise de categorias emergentes é iterativa, permitindo refinamentos contínuos à medida que novos dados são examinados, garantindo uma compreensão dinâmica e aprofundada.

A metodologia de categorias emergentes oferece uma estrutura robusta para analisar o roteiro de entrevistas semi-estruturadas, possibilitando uma exploração detalhada e uma avaliação criteriosa do instrumento. Sua flexibilidade, relevância contextual e sensibilidade aos participantes tornam-na uma escolha poderosa para pesquisadores que buscam compreender não apenas o conteúdo das respostas, mas também a eficácia do instrumento em si, proporcionando *insights* significativos para futuras melhorias e desenvolvimentos metodológicos.

## 4.1 CATEGORIAS EMERGENTES

Após a transcrição das entrevistas e análise preliminar das mesmas, as seguintes categorias emergentes surgiram:

- (i) Termos Amplos (4.1.1);
- (ii) Perguntas semi-estruturadas (4.1.2);
- (iii) Tempo da entrevista (4.1.3);
- (iv) Natureza das questões e as fugas (4.1.4);
- (v) Questões de natureza pessoal (4.1.5);

Para explorar cada uma dessas chaves temáticas sobre o instrumento, propõe-se um desdobramento delas e posterior conclusão geral sobre o instrumento.

### (i) Termos Amplos (4.1.1)

Observou-se que durante algumas perguntas os participantes responderam de modo superficial ou com falta de foco. A dificuldade apresentada pode ser e ter origem no emprego de termos amplos e isso merece atenção do pesquisador.

Esses termos amplos podem surgir (emergir, como vai chamar a literatura de Minayo, 2010) devido ao desconhecimento dos termos utilizados pelo pesquisador ao participante, por talvez o termo estar com jargões ou termos não recorrentes no vocabulário corriqueiro dos participantes, e com isso levar o entrevistado a uma situação que a resposta não caminhe rumo ao objetivo da pergunta. O que leva a duas consequências ao pesquisador: uma dificuldade na análise da resposta e uma dificuldade ética e metodológica, pois talvez na ânsia de responder às dúvidas dos participantes, o pesquisador acabe por colocar em outras palavras ou de outro modo; sendo que esse outro modo ou outras palavras levem ou direcionam o participante em sua resposta.

Deste modo, destaca-se ter encontrado questões ou formulações que possam ter apresentado esses retornos e isso precisará ser aprimorado para se evitar dificuldades outras de natureza metodológica.

### (ii) Perguntas semi-estruturadas (4.1.2)

Observou-se que durante algumas perguntas os participantes responderam de modo muito fechado ou muito aberto. Demonstrando, com isso, que a pergunta não cumpriu sua função como deveria, pois perguntas muito fechadas mobilizam perguntas complementares do pesquisador para que o diálogo continue enquanto que perguntas muito abertas demais podem exigir do pesquisador uma postura de intervenção e novo direcionamento do diálogo, sendo um manejo nem sempre fácil ou eficaz para o processo de investigação e para a construção de uma boa relação entre pesquisador e participante.

#### (iii) Tempo da entrevista (4.1.3)

Alguns participantes, em especial os primeiros e em especial os mais jovens, tiveram entrevistas curtas, com tempo aproximado de 15 min, enquanto que o grupo de alunos maiores de idade apresentou tempo aproximado de 25 min, apontando, com isso, uma diversidade no modo de diálogo encontrado. Tendo casos de entrevistas com 10 min e também entrevistas com 40 min.

Para compreender este fenômeno, seria necessário apontar que o grupo contendo os alunos em idade própria de escolarização foram os primeiros entrevistados, podendo ser também resultado da “não” insistência e falta de experiência para com o processo de entrevista semi-estruturada do pesquisador. O que deveria ter sido previsto pelo pesquisador e ter sido contornado com um processo de pesquisa com grupo de controle piloto, mas que devido ao tempo não se conseguiu ter e ser feito.

#### (iv) Natureza das questões e as fugas (4.1.4)

Alguns participantes apresentaram respostas que fogem e que apresentam um direcionamento não esperado da resposta. O que poderia apontar a existência de lacunas dentro das perguntas formuladas em cada núcleo temático. Demonstrando, assim, que o núcleo temático precisaria de mais perguntas complementares para ser atingido em seu objetivo. Essa falta poderia simbolizar que o pesquisador precisa de perguntas “complementares” disponíveis em “caso” de necessidade, ou seja, de que as perguntas anteriores não o permitam ter acesso aos objetivos do núcleo temático.

(v) Questões de natureza pessoal (4.1.5)

Alguns poucos participantes tiveram um retorno não esperado quando perguntas referentes ao tema de *bullying* e preconceitos. O que mais se destaca é que ao ouvir esses termos os mesmos apresentaram uma posição de “desabafar” e os assuntos e situações mobilizados em nada tinham a ver com a relação de convivência em sala de aula ou com o fator idade entre as pessoas... mas tinham relação com as múltiplas relações familiares e pessoais que, por exemplo, orientações sexuais e de fé mobilizaram. Apontando que para, exclusivamente o grupo de alunos em idade própria de escolarização (que foi onde os casos aconteceram) esse tema é algo que precisaria de ajuda e acompanhamento profissional. E que as perguntas formuladas não foram eficazes, pois o próprio tema os leva a pensar sua situação “fora da pergunta”.

Como compreensão primeira e geral, de certo modo, o instrumento trouxe muitos dados e poucos comentários seriam necessários. Os pontos de atenção emergentes precisam ser revistos tendo em vista a otimização do instrumento para essa situação e cenário com dois públicos bem definidos. Esse instrumento teve dificuldades quando o assunto era preconceitos e bullying, e os efeitos para o ensino e o processo de apropriação do conhecimento que a convivência poderia trazer. Sendo, portanto, um dos elementos que demandam do pesquisador uma direção de construção de perguntas e elementos para investigação, e não somente aprimoramento das questões, tendo em vista que este item nem estava na proposta original do instrumento para coletar dados sobre. Mesmo não sendo objetivo do pesquisador, a recorrência desse item e dessa temática, expõe a impossibilidade de divisão desta temática com o tema da convivência escolar.

O instrumento se mostrou bem eficaz no processo de mapeamento das histórias anteriores à escolarização atual (caso dos alunos maiores de idade) e no caso dos alunos que mudaram da manhã para a noite. O instrumento se mostrou bem em mapear a compreensão dos participantes sobre as diferenças entre os alunos que convivem em sala de aula.

Num geral, o instrumento demanda aprimoramentos na linguagem e na organização, de modo a ser menos enfadonho caso o participante já tenha contribuído

o bastante para o núcleo temático e/ou cuidar melhor dos temas que demandam maiores cuidados para sua exposição, como bullying.

A metodologia adotada para a estrutura que se busca apresentar em cada categoria emergente é composta por:<sup>11</sup>

- desafio Identificado: Localizar e definir o item emergente;
- introdução: Breve introdução sobre como foi localizado esse ponto de atenção dentro do contexto do instrumento, seja durante as entrevistas, durante a transcrição da entrevista ou seja durante a análise dos dados coletados;
- dificuldade Identificada: Buscar na revisão e na fundamentação da literatura esse item e como pode-se refletir sobre este dentro de uma caminhada em busca de aprimorar o instrumento;
- impacto na Eficiência: Momento em que se busca destacar como essa dificuldade afeta a eficiência da coleta de dados. Explicando como o item emergente pode levar a respostas imprecisas, falta de clareza nas informações coletadas e possíveis problemas na análise posterior dos dados e etc.
- exemplos Ilustrativos: Busca-se oferecer exemplos sobre o item emergente em citações ou momentos da entrevista buscando demonstrar como esses termos influenciaram as respostas e dificultaram a obtenção de *insights* precisos.
- discussão: Abre-se uma discussão sobre por que esses itens emergentes podem ter sido incluídos inicialmente no instrumento. Pode ser devido a suposições equivocadas, falta de clareza na definição de conceitos ou outras razões. Esta é uma oportunidade para ser reflexivo sobre as possíveis causas da dificuldade identificada.
- recomendações de Melhoria: Segue-se a conclusão discutindo possíveis soluções ou melhorias para lidar com essa dificuldade.
- conclusão e Próximos Passos: Encerra-se resumindo a dificuldade desse item emergente (em análise) e suas implicações na eficiência da coleta de dados. Mencione que você está comprometido em

---

<sup>11</sup>Destaca-se que serão mobilizados somente os elementos que forem pertinentes a cada item emergente, buscando, assim, evitar retomadas e repetições.

implementar as melhorias recomendadas e que isso contribuirá para resultados mais precisos e úteis. Bem como intensifica o exercício de fazer-se pesquisado na formação e no rigor metodológico desse exercício de revisão.

#### 4.1.1 Termos amplos

Introdução: no âmbito da presente investigação, centrada na coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, emergiu uma consideração substancial no que diz respeito à efetividade do instrumento utilizado. A análise minuciosa dos resultados expôs uma dificuldade que exige abordagem e análise mais detalhadas: a presença notável de termos amplos nas questões formuladas. Essa constatação aparece em mais de uma questão. Algumas questões possuem essa natureza ampla como objetivo, pois se quer um espectro amplo de possibilidades para o entrevistado explorar, mas outras questões não. Portanto, para a investigação deste item, se faz necessário destacar que, a concepção e a compreensão dos objetivos relativos a cada pergunta, como bem ilustrado no Apêndice A (ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL), é fundamental para melhor compreensão da discussão que se pretende iniciar.

Dificuldade Identificada: a observação dos dados indicou a recorrência de termos amplos nas questões propostas. Esses termos, caracterizados pela abrangência conceitual, não estão proporcionando a especificidade necessária, comprometendo, assim, a precisão e a profundidade das informações coletadas.

Impacto na Eficiência: a utilização de termos amplos repercute diretamente na eficácia do processo de coleta de dados. A presença desses termos tem engendrado respostas imprecisas, muitas vezes generalizadas, limitando a capacidade de análise subsequente dos dados e prejudicando a obtenção de uma compreensão completa e detalhada das experiências dos entrevistados. Bem como afeta a direção de resposta que o participante apresenta, acarretando em situações em que o pesquisador precisa intervir e realocar o entrevista, podendo desencadear em situações em que o pesquisador intervém e afeta a resposta do participante, o que na literatura aparece com forte atenção, pois afeta diretamente os dados coletados e as conclusões que possam vir a surgir desses dados. Bem como, não se pode diminuir a dimensão de desrespeito à palavra, voz e compreensão do entrevistado, pois o pesquisador deve não direcionar a resposta do seu participante.

Exemplos ilustrativos:

Exemplo: “O que é escola pra você?”

Essa pergunta pode apresentar diversas respostas, mas evidentemente, como se aponta no Apêndice A, essa questão tem justamente essa tendência ampla, essa natureza é intencional e, além de auxiliar o pesquisador a compreender melhor a relação do participante com a escola pode também auxiliar o mesmo a manutenção, construção ou direcionamento de perguntas subsequentes, caso queira ou precise. Para além da ampliação das possibilidades de ação e uso da característica flexível da entrevista semiestruturada que esta questão traz ao pesquisador, essa questão é também objeto de análise muito frutífera ao pesquisador, quando o assunto é seu conteúdo (resposta). Os dados comparativos para esta questão podem apontar conclusões pertinentes frente à literatura. Todavia, aponta-se, portanto, para cuidados com relação ao que se propõe nesta investigação que esta pergunta está dentro do que se espera de amplitude dela.

Entretanto, outras perguntas exigiram do pesquisador intervenção, pois teve que construir novas perguntas para que o participante pudesse complementar sua resposta.

Exemplo: “Quando foi que você migrou do período da manhã para o período noturno?”

“00:01:52	Participante	-	P1
Do nono ano”			

“00:02:17	Participante	-	P2
Quando eu passei? Foi do primeiro ano.”			

“00:02:03	Pesquisador	-	P4
Tudo bem. Quando foi que você migrou do período da manhã pro período noturno? Isso aconteceu no nono pro primeiro ano, isso aconteceu depois?”			

Problema: é visível que ou o pesquisador precisou adaptar sua pergunta, imediatamente à questão original adicionando outras complementares, ou deve ao final da resposta do participante, adicionar o complemento à questão original. Essa situação pode afetar os dados coletados pois parte, principalmente, de uma improvisação por parte do pesquisador ao contexto, não sendo o melhor cenário.



Sendo, ainda, o núcleo temático 3 (convivência e os efeitos à escolarização) o núcleo onde isso mais aparece. Bem como na situação anterior, em perguntas simples dos participantes para revisão e compreensão mais nítida do conteúdo exato a qual o pesquisador busca entender.

Exemplo:

“00:07:31 Pesquisador:

É fato que existe alunos com diferentes idades e na mesma sala de aula, por exemplo a sua sala mostra isso. Pra você esse cenário deixa mais fácil entender o que o professor está explicando ou não muda nada?”

“00:07:48 Participante - P6:

Você fala o cenário da noite?”

“00:17:45 Pesquisador (para o P7):

Este espaço que você usava pra manifestar tuas opiniões e enfim aprender com as diferenças entre eles. Era facilitado, ou seja, era fácil de você dar a tua opinião, de discordar de alguém ou era mais difícil disso acontecer?”

Discussão: essa situação pode ter origem na não delimitação clara dos objetivos com esta questão para o participante, levando ele a respostas muito diretas e limitadas.

Recomendações de Melhoria: para mitigar essa dificuldade e otimizar a eficácia da coleta de dados, sugere-se:

- reformulação da pergunta em outras palavras, buscando adaptar mais o vocabulário e a intencionalidade da pergunta ao vocabulário do participante.
- delimitação mais clara de aspectos da pergunta, evidenciando, assim, o objetivo desta ao entrevistado.
- construção de uma pequena mensagem prévia à pergunta, com finalidade de localizar o participante no contexto da pergunta.
- formulação de perguntas à priori, buscando evitar cenários onde a formulação da pergunta complementar venha a ser feita naquele momento, por improviso.

Como conclusão, aponta-se que a emergência desse item em algumas questões levaram o pesquisador a refletir melhor sobre os termos escolhidos e empregados pelo mesmo.

#### 4.1.2 Perguntas semi-estruturadas

**Desafio Identificado:** perguntas semi-estruturadas que não abriam para respostas, sendo ou estruturadas (com respostas sim ou não) ou perguntas abertas demais (levando para direções diversas que não a da temática esperada).

**Introdução:** a natureza do instrumento é e foi projetado para ser semi-estruturado. Sendo, portanto, uma estratégia do instrumento para a aproximação do pesquisador em relação ao seu objetivo. Todavia, necessita-se reforçar que o instrumento pode lançar mão de perguntas abertas ou fechadas se este recurso auxiliar o pesquisador. Essas perguntas específicas podem ser mobilizadas em diferentes direções de ações, mas num geral não podem ser um montante com a maioria das questões do instrumento, pois pode dificultar ao pesquisador a obtenção do melhor método de análise desses dados ou apontar que o instrumento projetado não está tão adequado frente aos objetivos propostos.

Nessa lógica, tanto perguntas fechadas quanto abertas podem e merecem ser refletidas sobre os problemas e os impactos que podem trazer para o pesquisador. Assim sendo, divide-se esta reflexão entre fechadas e abertas.

**Dificuldade Identificada:** observa-se que o uso excessivo de perguntas fechadas tende a limitar a amplitude das respostas dos entrevistados. Essas perguntas podem inadvertidamente orientar os participantes para respostas específicas, reduzindo a possibilidade de *insights* não antecipados pelo pesquisador.

**Impacto na Eficiência:** embora as perguntas fechadas possam ser eficazes para coletar informações específicas e quantificáveis, elas podem restringir a exploração a um conjunto predefinido de respostas, diminuindo a profundidade e a riqueza dos dados obtidos.

**Exemplos Ilustrativos:**

Pergunta fechada: "Você acha que esse cenário te aproxima de seus objetivos na escola?"

Pergunta fechada: "Você recomendaria esse cenário que você vive em sua sala de aula para outras escolas repetirem ou para outras pessoas na mesma posição que você?"

**Problema:** a resposta está limitada a "sim" ou "não", não permitindo uma compreensão completa das razões por trás da opinião do entrevistado. E mais que isso, exigindo uma pergunta complementar do pesquisador, caso o silêncio venha.

Esse movimento é importante tendo em vista que o pesquisador tem uma intencionalidade por trás dessa pergunta e que o emprego de um “sim” ou “não” não irá trazer.

Embora a resposta possa ser lida de modo quantitativo, esta pergunta, deste modo, não captura as nuances dos tipos de percepções ou contradições ou as diversas dificuldades ou ruídos (falhas ou equívocos recorrentes da fala e da comunicação entre indivíduos) enfrentadas pelo entrevistado e pesquisador.

Discussão: reitera-se que o uso de perguntas fechadas pode ser benéfico para categorizar dados e realizar análises quantitativas. No entanto, é fundamental equilibrar sua presença com perguntas abertas que permitam uma exploração mais abrangente e aprofundada. Lembrando-se sempre da forte tendência ao instrumento exigir do aplicador (nesta investigação o pesquisador) o emprego de perguntas complementares criadas no momento, o que pode comprometer desde o fator de confiança gerada entre participante e aplicador (Manzini, 2003) e até mesmo chegar a prejuízos com relação aos termos e intencionalidade da pergunta, a depender de como será feita essa pergunta complementar.

#### Uso de Perguntas Abertas:

Dificuldade Identificada: perguntas abertas frequentemente resultam em respostas mais detalhadas e variadas. Contudo, elas podem demandar mais tempo na análise, especialmente em estudos com grande volume de dados. Neste caso, as consequências de perguntas abertas são mais direcionadas ao desenvolvimento da entrevista, que, devido ao conteúdo abordado pelo participante, pode levar o pesquisador a outras direções. A diversidade de conteúdo é importante para a construção de confiança (Manzini, 2003) porém é também importante ressaltar a importância do instrumento facilitar com que diferentes aplicadores possam se utilizar dele. Portanto, o emprego dessas perguntas deve ser minimizado e favorecido o emprego das perguntas semi-estruturadas.

Impacto na Eficiência: a inclusão excessiva de perguntas abertas pode levar a uma sobrecarga de dados e a uma análise demorada, comprometendo a eficiência do processo de pesquisa, ainda mais caso os aplicadores do instrumento sejam profissionais com menos contato com o método científico de análise dos dados ou que tenham pressa no desenvolvimento de respostas.

#### Exemplos Ilustrativos:

Pergunta Aberta: "Como é para você estar na escola hoje?" Vantagem: As respostas podem ser ricas em detalhes e experiências pessoais. Desvantagem: A análise dessas respostas pode exigir mais tempo e a análise pode envolver a categorização de respostas diversas.

Recomendações de Equilíbrio:

- Deliberar Sobre o Equilíbrio: ao criar um instrumento de pesquisa semi-estruturado, é importante considerar a proporção de perguntas fechadas e abertas, priorizando perguntas que se alinhem aos objetivos da pesquisa;
- Flexibilidade na Estrutura: garantir que os entrevistados tenham espaço para expressar suas opiniões de maneira livre, independentemente do formato da pergunta.

Conclusão e Próximos Passos: a avaliação crítica do uso de perguntas fechadas e abertas em instrumentos semi-estruturados reforça a importância de uma abordagem equilibrada. A seleção cuidadosa das perguntas e a consideração da análise subsequente devem ser aspectos centrais nos próximos passos de refinamento do instrumento.

Finalização: expressa-se o compromisso em garantir que o instrumento de pesquisa atenda aos objetivos da pesquisa de maneira completa e abrangente. Sem limitar e buscando evitar cenários de muita amplitude, tendo em vista o público alvo de aplicadores do instrumento.

#### 4.1.3 Tempo de entrevista

Introdução: no contexto dos esforços em conduzir entrevistas semi-estruturadas, um desafio notável surge em relação às variações significativas no tempo de duração das entrevistas entre diferentes participantes. Esta reflexão visa examinar as implicações dessas disparidades e identificar estratégias para lidar com essa variabilidade.

Dificuldade Identificada: nota-se que as entrevistas exibem uma ampla gama de durações, desde encontros curtos até sessões mais prolongadas. Essas variações podem ser atribuídas a diversos fatores, incluindo o nível de detalhamento das respostas, o nível de envolvimento do entrevistado, a natureza do tópico discutido e o público (sub-grupo).

Impacto na Eficiência: as variações no tempo de duração das entrevistas podem afetar a consistência dos dados coletados. Entrevistas mais curtas podem conter informações menos aprofundadas, enquanto entrevistas mais longas podem resultar em uma sobrecarga de informações, dificultando a análise subsequente.

Exemplos Ilustrativos: para ilustrar melhor a situação, pretende-se apontar a Quadro 3, a seguir, para visualização das entrevistas, sua quantidade de tempo desde o reforço com os direitos dos participantes da entrevista e acolhimento inicial ao momento final de despedida e reforço sobre a entrega formal da dissertação e demais trabalhos frutos também dessa participação (encerramento), bem como agradecimentos.

**Quadro 3:** Participantes e duração de entrevistas

Participante (S1)	Duração	Participante (S2)	Duração
P1	09 min e 48s (588s)	P5	12 min e 22s (742s)
P2	17 min e 01s (1021s)	P6	10 min e 04s (604s)
P3	16 min e 51s (1011s)	P7	24 min e 17s (1457s)
P4	10 min e 01s (601s)	P8	42 min e 25s (2545s)
	Média = 13 min e 25,5s 805,25s		Média = 22 min e 10,75s 1330,75s

Fonte: O Autor (2023).

Tal quadro demonstra que a média aritmética simples da somatória dos tempos baseado em subgrupos aponta uma direção de distribuição média de tempo muito maior ao participantes do S2, demonstrando que o instrumento teve mais tempo para a sua execução, e conseqüente aproveitamento, devido à expectativa que se tem que maior a duração mais aprofundamento se deu durante a entrevista.

Destaca-se que a estimativa de tempo para o instrumento era de 15 min, como descrito no Parecer enviado ao comitê de ética em pesquisa, apontando e reforçando,

assim, que a média superou o esperado pelo pesquisador, mas não o tempo máximo destinado a cada entrevista (30 min) de média.

Pensou-se em destacar a idade do participante, já que a duração do P7 e P8 do S2 são muito maiores que os outros participantes, porém ao se observar o P2 e P3, percebe-se que não é a idade o fator majoritário para o desdobramento do tempo (já que ambos possuíam 17 anos).

O que se pode concluir, é que todos os 4 participantes de maior tempo de duração da entrevista, tiveram falas direcionadas às questões sobre preconceito, bullying ou piadinhas. Essas perguntas mobilizaram bastante tempo e energia destes participantes ao mesmo tempo que os outros quatro participantes não fizeram comentários ou apontamentos sobre essa questão em específico.

Um apontamento importante é sobre a experiência do pesquisador, que ao passo que os participantes foram sendo entrevistados e o tempo foi sendo dado entre essas entrevistas (2 por dia), o pesquisador foi aplicando o seu instrumento e também aprendendo e ganhando mais segurança e cuidado com o seu emprego. Também se destaca que diferentes aplicadores podem encontrar diferentes tempos e duração de entrevistas e isso pode ser lido por diferentes autores e linhas de argumentação.

Discussão: Compreendemos que variações no tempo de duração das entrevistas podem ser influenciadas por fatores incontrolláveis, como o estilo de comunicação do entrevistado ou a complexidade das experiências compartilhadas. No entanto, é essencial avaliar a consistência na profundidade das informações coletadas.

Importante destacar que os aprofundamentos à cada pergunta podem ter sido melhores supridos nas entrevistas de maior duração de tempo, principalmente pois ao se fazer a transcrição a análise geral das respostas e dos objetivos individuais, o pesquisador percebeu uma maior proximidade dos participantes que destinaram mais tempo a entrevista, sendo assim, a estimativa de tempo de duração da entrevista por parte do pesquisador, foi falha para com seu próprio instrumento.

Estratégias para Abordagem:

- guia de Tempo: Desenvolver um guia de tempo flexível para as entrevistas, sugerindo uma alocação de tempo para cada tópico. Isso pode ajudar a direcionar as entrevistas sem limitar excessivamente a exploração.
- foco nas Questões-Chave: Identificar questões-chave que devem ser abordadas independentemente do tempo disponível. Isso garante que os

tópicos cruciais sejam tratados, independentemente da duração total da entrevista.

Conclusão e Próximos Passos: A análise das variações no tempo de duração das entrevistas ressalta a necessidade de estratégias que garantam a obtenção de *insights* consistentes e significativos. As abordagens delineadas nos ajudarão a atenuar os desafios apresentados por essas variações e a otimizar o processo de coleta de dados.

#### 4.1.4 Natureza das questões e fugas

Introdução: No âmbito das entrevistas semi-estruturadas que conduzimos, surge um desafio que requer uma análise cuidadosa: a tendência de alguns participantes a se desviarem da temática esperada devido à falta de compreensão do objetivo da questão. Esta reflexão busca examinar as implicações dessa dificuldade e propor abordagens para mitigá-la.

Fuga da Temática Esperada:

Dificuldade Identificada: Identificamos que, em algumas entrevistas, os participantes tendem a se afastar do tema central das questões. Isso pode ocorrer quando não compreendem completamente o propósito da pergunta ou quando interpretam de maneira errônea o escopo da temática abordada.

Impacto na Eficiência: A fuga da temática esperada pode resultar em informações irrelevantes ou tangenciais, comprometendo a coleta de dados relevantes e aprofundados. Isso também pode aumentar o tempo necessário para analisar as respostas e identificar os *insights* relevantes.

Exemplos Ilustrativos:

Questão: “Já houve, em sala de aula, alguma piadinha, algum constrangimento, bullying ou preconceito que poderia ter origem no fato de terem idades diferentes? Poderia me falar mais sobre isso?”

Fuga: O entrevistado discute suas experiências com esse tema ou sua percepção pessoal (opinião) e esquece de se ater aos momentos e situações que a convivência em sala de aula trouxe.

Discussão: Reconhecemos que a fuga da temática esperada pode ser resultado de uma série de fatores, incluindo interpretações divergentes das questões ou falta de clareza sobre o propósito da pesquisa.



#### Estratégias para Mitigação:

- contextualização Clara: Ao apresentar questões, fornecer um breve contexto que explique o propósito e a relevância da pergunta. Isso pode ajudar os participantes a compreender o que se espera como resposta;
- perguntas de Acompanhamento: Incluir perguntas de acompanhamento que guiem os entrevistados de volta à temática central, caso eles se desviem do tópico. Isso ajuda a redirecionar a discussão;
- esclarecimento Interativo: Se um participante se desvia do tema, intervir de maneira educada, pedindo esclarecimentos sobre como a resposta se relaciona com a questão original.

Conclusão e Próximos Passos: Ao abordar a questão da fuga da temática esperada, estamos comprometidos em garantir que as entrevistas sejam mais direcionadas e produtivas. A implementação das estratégias propostas deverá contribuir para coletar insights mais alinhados com os objetivos da pesquisa.

#### 4.1.5 Questões de natureza pessoal

Introdução: Ao conduzir entrevistas semi-estruturadas, aparece, por vezes (e nesta pesquisa não foi diferente) um desafio que demanda análise aprofundada: a tendência de alguns entrevistados confundirem as temáticas e fenômenos discutidos com suas próprias experiências pessoais, mesmo que estas não estejam diretamente relacionadas com o tópico abordado. Esta reflexão visa investigar as implicações desse problema e sugerir estratégias para mitigá-lo.

#### Dificuldade Identificada: Confusões Entre Temáticas e Experiências Pessoais.

Observa-se que em algumas entrevistas, os entrevistados associam as questões a experiências pessoais que, embora relevantes para eles, podem não estar diretamente alinhadas com a temática solicitada. Isso pode acontecer devido a interpretações equivocadas das questões ou à dificuldade em separar sua perspectiva pessoal da discussão geral.

Impacto na Eficiência: A introdução de experiências pessoais não pertinentes pode distorcer a qualidade e a precisão dos dados coletados, dificultando a obtenção de *insights* relevantes e coerentes. Isso também pode aumentar a complexidade da análise posterior.

Mas em compensação, podem auxiliar o pesquisador no movimento de ganhar a confiança do participante (Manzini, 2003), ou seja, possui o entrevistador, com esse processo de escuta ativa, mais empatia e cuidado, atenção e geralmente mais proximidade e segurança para poder fazer perguntas que muitas vezes são mais delicadas e costumam vir ao final do processo de entrevistas (como as de bullying e preconceito nesta investigação). Porém, se destaca que não se justifica esse fator na valorização dessas situações de experiências pessoais e histórias de vida invadirem as questões associadas aos fenômenos investigados.

Exemplos Ilustrativos:

Questão: “Já houve, em sala de aula, alguma piadinha, algum constrangimento, bullying ou preconceito que poderia ter origem no fato de terem idades diferentes? Poderia me falar mais sobre isso?”

Confusão: O entrevistado descreve situações em que viveu e, principalmente, sendo o “alvo” e pouco pensou nos que com ele dividiram o tempo e a convivência. Para além disso, relata atos e situações, percepções e afetos relativos aos constrangimentos e escolhas, experiências desagradáveis num geral, mas que não tem origem na idade... sendo assim, fuga do tema e sobrecarga emocional ao aplicador e ao participante.

Discussão: Reconhece-se que essa confusão pode surgir devido à tendência natural de relacionar as questões com experiências pessoais. No entanto, é importante separar as experiências individuais do escopo da pesquisa.

Estratégias para Mitigação:

- estruturação das Questões: Formular perguntas de maneira clara e específica, fornecendo contexto que limite as respostas às dimensões solicitadas;
- discussão Prévia: Antes de começar a entrevista, explicar o escopo e o propósito das perguntas, enfatizando a importância de abordar os tópicos gerais;
- questionamento Reflexivo: Quando um entrevistado introduz uma experiência pessoal não relacionada, questiona, assim, reflexivamente como essa experiência se conecta com o tópico discutido;

Conclusão e Próximos Passos: A abordagem das confusões entre temáticas e experiências pessoais visa melhorar a precisão e a relevância dos dados coletados.

## 4.2 DO PRODUTO EDUCATIVO TECNOLÓGICO

Neste capítulo, procura-se fundamentar e detalhar o PET desenvolvido ao longo desta pesquisa. Este produto é resultado da investigação sobre temas emergentes, incluindo a evasão e o abandono escolar no estado do Paraná, a intergeracionalidade e a convivência escolar no ensino noturno, bem como os roteiros de entrevistas semi-estruturadas.

A intenção é contextualizar a situação da educação no Ensino Noturno, em especial trazendo elementos sobre o ensino noturno no Paraná, para o qual este produto foi concebido. Ele é destinado aos profissionais envolvidos na gestão, ensino e direção de escolas que oferecem Ensino Noturno, assim como aos interessados nesse tema, como professores e pesquisadores em formação inicial que estejam envolvidos em pesquisas sobre ensino ou que desejem explorar o uso de entrevistas semi-estruturadas.

É importante salientar que o foco desta pesquisa nunca foi desenvolver um PET com finalidade comercial. Trata-se, na verdade, de um recurso de apoio que visa preencher lacunas identificadas pelo pesquisador durante seu estudo, oferecendo suporte e introduzindo questões relevantes. O PET foi concebido como um material acessível a toda a comunidade escolar, bem como a professores e profissionais interessados que buscam oportunidades para reflexão e respostas relacionadas aos temas abordados.

Embora pudesse ter sido compilado em formato de livro físico, optou-se, por escolha pessoal, pela produção deste material em formato digital, disponibilizado online para ampliar seu alcance e acessibilidade.

Pretende-se, agora, apresentar uma contextualização sobre o produto, depois um cuidado com alguns elementos para análise deste produto, buscando evidenciar sua intencionalidade, e, a posteriormente, comentários finais sobre o exercício de produção do produto e os resultados sentido pelo pesquisador nesse exercício; buscando assim fazer aquilo que Freire valoriza, quando diz sobre exercício da prática e o exercício da reflexão sobre a prática na construção da formação de um professor. (Freire, 1996).

Esse exercício de contextualização do produto pretende ser algo mais sucinto em profundidade e fundamentação e estará contido dentre os vários itens explorados pelo pesquisador na fundamentação teórica e problemas encontrados no contexto

específico onde esse produto e investigação teve origem e aconteceu. Como o objetivo é apresentar uma contextualização para o produto, essa contextualização estará em linguagem mais acessível e contará com um recorte bem rápido e dinâmico, passando por diversos tópicos que são relevantes para compreender a importância deste PET frente a esse montante de itens destacados. Como existe uma diversidade de pontos a serem pensados e a qual afetam o PET construído, esse montante de itens irá ser levantado para melhor compreensão da importância deste produto.

#### 4.2.1 Contextualização do PET

O ambiente educacional noturno, particularmente no Ensino Médio Regular, abriga uma diversidade de estudantes com necessidades únicas e frequentemente não atendidas. Uma parcela significativa desses alunos, apesar de estar matriculada no ensino regular, poderia se beneficiar mais efetivamente do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta pesquisa, focada no contexto de uma escola específica no interior do Paraná, revelou uma lacuna crítica na literatura educacional e na prática pedagógica: a falta de instrumentos adaptados para entender e atender às necessidades desses alunos.

Visando endereçar essa lacuna, este estudo propôs a criação de um Roteiro de Entrevistas específico, desenhado para captar as perspectivas e experiências desses estudantes. O processo incluiu a aplicação do instrumento em um contexto projetado, seguido por uma revisão cuidadosa para calibrar melhor suas perguntas e abordagens. A análise dos dados coletados revelou tanto as forças quanto as fragilidades do instrumento, indicando áreas para aprimoramento.

Dessa forma, foi desenvolvido um Produto Educativo Tecnológico, servindo como um repositório de informações valiosas e orientações práticas para equipes pedagógicas interessadas em compreender e melhorar a experiência educacional dos alunos do período noturno. Este produto oferece não só um guia para a construção ou edição de instrumentos de escuta, mas também uma literatura relevante que abrange as complexidades da intergeracionalidade, convivência escolar e os desafios específicos do Ensino Médio Regular noturno.

Este Produto Educativo Tecnológico é fruto de um rigor metodológico e de uma abordagem empática, considerando cada etapa do processo, desde a formulação das perguntas até as revisões finais. Acreditamos que este produto seja um marco

significativo na pesquisa educacional, oferecendo um ponto de partida sólido para futuras investigações e práticas pedagógicas. Ele visa não apenas iluminar as lacunas existentes no conhecimento, mas também equipar educadores e administradores com ferramentas práticas para melhor compreender e apoiar os alunos do ensino médio noturno.

O Produto Educativo Tecnológico desenvolvido a partir desta pesquisa é direcionado principalmente a equipes pedagógicas e diretivas de instituições de ensino médio, incluindo professores, coordenadores, gestores escolares e pesquisadores em educação. Seu objetivo é capacitar esses profissionais a compreender melhor e responder às necessidades específicas dos alunos do período noturno, um grupo frequentemente marginalizado no contexto educacional e com isso projetar melhorias a esse contexto. Pontos significativos são a serem desenvolvidos após o exercício de escuta são:

**Identificação de Necessidades Específicas:** ao utilizar o Roteiro de Entrevistas fornecido pelo produto, as equipes podem identificar questões e preocupações exclusivas dos alunos do período noturno. Isso pode incluir desafios relacionados à intergeracionalidade, às condições de trabalho e estudo, e às dinâmicas de convivência escolar.

**Adaptação Curricular e Pedagógica:** com base nas informações coletadas, as escolas podem adaptar currículos e metodologias de ensino para atender às necessidades desses alunos. Isso pode envolver a inclusão de materiais de estudo mais relevantes para suas experiências de vida ou a implementação de estratégias pedagógicas que levem em conta os horários e rotinas desses estudantes.

**Desenvolvimento de Políticas Inclusivas:** gestores e formuladores de políticas podem usar os *insights* obtidos para desenvolver ou modificar políticas escolares, garantindo que atendam às necessidades dos alunos do período noturno. Isso pode incluir políticas flexíveis de presença, apoio adicional para aprendizagem e estratégias para promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

**Treinamento e Desenvolvimento Profissional:** o produto pode ser utilizado como uma ferramenta de treinamento para educadores e administradores, melhorando sua capacidade de escutar e responder efetivamente às necessidades dos alunos.

**Compreensão Profunda:** este exercício ajuda os profissionais da educação a obter uma compreensão mais profunda das realidades vividas pelos alunos do período noturno, levando a uma maior empatia e conexão com esses estudantes.

Melhoria na Comunicação: ao desenvolver perguntas e tópicos para a escuta, as equipes educacionais aprimoram suas habilidades de comunicação e se tornam mais eficazes em criar um diálogo significativo com os alunos.

Desenvolvimento de Estratégias Eficazes: uma compreensão aprofundada das experiências dos alunos permite que as equipes pedagógicas desenvolvam estratégias mais eficazes para apoiar seu aprendizado e bem-estar.

Promoção da Inclusão: ao se concentrar nas necessidades específicas dos alunos do período noturno, as escolas podem promover um ambiente mais inclusivo e equitativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar.

Em resumo, este Produto Educativo Tecnológico oferece às equipes pedagógicas e diretivas uma ferramenta valiosa para entender e abordar as complexidades enfrentadas pelos alunos do período noturno. Ao se engajarem ativamente no processo de escuta e adaptação às necessidades desses estudantes, esses profissionais não só podem melhorar as experiências educacionais desses alunos, mas também contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

#### 4.2.1.1 Mudanças no Público do Ensino Noturno

Nos últimos anos, observou-se, como visto na literatura, uma significativa transformação no perfil dos estudantes matriculados no ensino noturno. Tradicionalmente considerado como uma alternativa para aqueles que não puderam frequentar a escola durante o dia devido a compromissos de trabalho ou familiares, o ensino noturno agora atrai uma gama mais diversificada de alunos. Esta mudança pode ser atribuída a várias razões socioeconômicas e culturais, incluindo a necessidade crescente de aprimoramento profissional em um mercado de trabalho competitivo e a flexibilização das responsabilidades familiares. Além disso, políticas governamentais de inclusão educacional têm proporcionado acesso facilitado à educação noturna para grupos marginalizados, como adultos que buscam a conclusão do ensino fundamental e médio. Esse fenômeno de diversificação do público demanda uma reavaliação das estratégias de ensino e do suporte educacional oferecido para atender às necessidades variadas desses estudantes, levando em consideração fatores como idade, experiência de vida, e demandas profissionais e familiares. Tais mudanças exigem uma análise cuidadosa para compreender as implicações

pedagógicas e sociais, bem como para adaptar as políticas educacionais de forma apropriada.

#### 4.2.1.2 Mudanças nas Concepções de Ensino

Paralelamente às mudanças no perfil dos estudantes no ensino noturno, há uma evolução notável nas concepções de ensino adotadas por educadores e instituições educacionais. Tradicionalmente, o ensino noturno foi muitas vezes visto como uma modalidade de educação de segunda classe, com um currículo limitado e práticas pedagógicas simplificadas. No entanto, à medida que a compreensão sobre as necessidades educacionais dos estudantes noturnos se aprofundou, houve uma mudança gradual para abordagens mais centradas no aluno e interativas. Educar adultos e trabalhadores em horários não convencionais requer métodos de ensino inovadores e flexíveis que levem em consideração a experiência prévia dos alunos, estimulem a participação ativa e promovam a aprendizagem ao longo da vida, como visto na discussão da literatura, principalmente com Freire e Arroyo. Além disso, a tecnologia desempenha um papel crucial nesse cenário em constante transformação, proporcionando oportunidades para a aprendizagem online, recursos digitais interativos e plataformas colaborativas que enriquecem a experiência educacional. A mudança nas concepções de ensino reflete não apenas uma resposta às demandas diversificadas dos alunos, mas também um compromisso mais amplo com a qualidade e a relevância da educação noturna, alinhando-se com as aspirações de desenvolvimento educacional e social de uma sociedade em constante evolução.

#### 4.2.1.3 Dificuldade de Professores Acompanharem as Mudanças Recentes na Educação devido à Pandemia

A dificuldade enfrentada pelos professores em acompanhar as mudanças recentes e recorrentes na educação, especialmente em virtude da pandemia de COVID-19, surge de um contexto complexo e dinâmico. As restrições impostas pela pandemia aceleraram a adoção de tecnologias educacionais e novas modalidades de ensino, como amplamente disponível no site oficial da SEED<sup>12</sup>, exigindo uma rápida

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/> Críticas a esse sistema são visíveis em trabalhos disponíveis no site da APP-sindicato (Sindicato dos(as) professores(as) e funcionários(as) de

adaptação por parte dos educadores. As mudanças frequentes nas estratégias de ensino, ferramentas digitais e métodos de avaliação têm sobrecarregado os professores, que precisam ajustar seus planos de aula e práticas pedagógicas de acordo com as demandas do ensino remoto e híbrido. Além disso, as disparidades no acesso à internet e dispositivos tecnológicos entre os estudantes intensificam os desafios, tornando a tarefa de fornecer uma educação equitativa ainda mais complexa. A literatura educacional sugere que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, focado em competências digitais e pedagógicas adaptativas, pode ajudar a mitigar essas dificuldades, capacitando os educadores a enfrentar as demandas emergentes da educação contemporânea. Programas como o Formadores em Ação vieram como “solução” para mitigar esses efeitos (programa a qual o pesquisador é também professor e participa), mas possui sua capacidade para esse fim questionável, visto sua atuação recente (programa contando com já 3 anos).<sup>13</sup>

#### 4.2.1.4 Dificuldade dos Professores em Ter Acesso a Material de Apoio Adequado

A dificuldade enfrentada pelos professores ao buscar acesso a material de apoio que se alinhe com suas demandas e realidades na academia é um desafio multifacetado. A evolução rápida do conhecimento e das metodologias de ensino implica que o material de apoio precisa ser constantemente atualizado para refletir as mais recentes pesquisas e práticas educacionais. Além disso, as especificidades do contexto educacional de cada região ou instituição muitas vezes demandam materiais adaptados para atender às necessidades locais (e como ficaria essa situação tão específica como a que tomou-se nesta investigação?). A globalização do conhecimento também traz consigo uma diversidade de abordagens pedagógicas, o que torna crucial que os materiais de apoio sejam culturalmente sensíveis e relevantes para os professores e estudantes. Essa lacuna entre a oferta e a demanda de material de apoio pode ser mitigada através do desenvolvimento colaborativo de recursos

---

escola do Paraná), disponível em: [https://appsindicato.org.br/o-fim-do-professor-pesquisadoresas-da-ufpr-fazem-alerta-sobre-plataformas-impostas-pela-seed/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20levantamento,aprendizado%20dos\(as\)%20estudantes](https://appsindicato.org.br/o-fim-do-professor-pesquisadoresas-da-ufpr-fazem-alerta-sobre-plataformas-impostas-pela-seed/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20levantamento,aprendizado%20dos(as)%20estudantes)

<sup>13</sup>Disponível o acesso oficial a página em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao). Ser professor no programa possibilita ao pesquisador observar o movimento do programa e seus objetivos.



educacionais, envolvendo professores, pesquisadores e especialistas da área. Além disso, iniciativas governamentais e institucionais podem desempenhar um papel fundamental ao fornecer apoio financeiro e técnico para a criação e distribuição de materiais educacionais contextualizados e de alta qualidade, permitindo que os educadores acessem recursos que atendam às suas necessidades específicas. Mas que é um processo longo e que passa, principalmente, pela mantenedora manter essa oferta de modo oportuno e coerente para que o próprio processo de construção do recurso educacional seja formativo, para além do produto.

#### 4.2.1.5 Rotatividade de Profissionais nas Escolas de Período Noturno no Paraná

A rotatividade de profissionais nas escolas de período noturno no Paraná é um fenômeno complexo e multifacetado que impacta profundamente o sistema educacional. Esta constante entrada e saída de professores e equipe pedagógica prejudica a continuidade e estabilidade do ambiente escolar, afetando negativamente tanto o desempenho dos alunos quanto a qualidade do ensino oferecido, como visto e comentado anteriormente na dissertação. Várias causas podem ser atribuídas a esse problema, incluindo condições de trabalho desafiadoras, como salários baixos e falta de suporte profissional adequado. Além disso, a natureza do ensino noturno, que muitas vezes envolve estudantes com jornadas de trabalho diurnas, aumenta a pressão sobre os professores, levando a altos níveis de estresse e esgotamento. A falta de perspectivas de desenvolvimento profissional e a escassez de programas de capacitação específicos para o ensino noturno também contribuem para a instabilidade no quadro de funcionários das escolas do período noturno no Paraná.

#### 4.2.1.6 Impactos da Rotatividade na Qualidade do Ensino Noturno

A rotatividade constante de profissionais nas escolas de período noturno no Paraná tem sérios impactos na qualidade do ensino oferecido. A falta de continuidade no corpo docente resulta em lacunas no processo educacional, prejudicando a formação dos estudantes. A relação aluno-professor, essencial para um aprendizado eficaz, é comprometida devido à falta de estabilidade no ambiente escolar. Além disso, a rotatividade prejudica o desenvolvimento de estratégias pedagógicas consistentes e adaptadas às necessidades dos estudantes noturnos, que muitas vezes enfrentam

desafios diferentes daqueles enfrentados pelos alunos do período diurno. Isso cria uma desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos alunos, impactando negativamente seu envolvimento e desempenho acadêmico. Portanto, a rotatividade de profissionais nas escolas noturnas no Paraná não apenas compromete a qualidade da educação, mas também perpetua um ciclo de desvantagem educacional para os alunos que mais precisam de apoio.

#### 4.2.1.7 Impactos Sociais e Acadêmicos da Rotatividade de Profissionais nas Escolas Noturnas

A rotatividade de profissionais nas escolas de período noturno no Paraná não apenas tem implicações imediatas no ambiente escolar, mas também causa impactos sociais e acadêmicos significativos. Socialmente, a instabilidade no corpo docente pode afetar a coesão da comunidade escolar, minando a confiança dos alunos nos educadores e nas instituições educacionais. Isso, por sua vez, pode levar à desmotivação dos estudantes, aumentar as taxas de evasão escolar e criar um ciclo de desconfiança no sistema educacional (Oliveira, 2018). Academicamente, a falta de continuidade no ensino pode resultar em lacunas no aprendizado dos alunos, afetando seu progresso educacional a longo prazo (Silva, 2021). Estudantes que enfrentam rotatividade frequente de professores podem encontrar dificuldades em desenvolver habilidades acadêmicas essenciais, prejudicando seu desempenho em avaliações padronizadas e limitando suas oportunidades futuras de educação e emprego. Portanto, a rotatividade de profissionais nas escolas noturnas não é apenas um desafio localizado, mas tem ramificações profundas que reverberam em toda a sociedade, reforçando a urgência de encontrar soluções sustentáveis e eficazes para este problema persistente, como aponta a obra de Aquino (2019).

#### 4.2.1.8 Evasão e Abandono Escolar no Ensino Noturno no Paraná: Um Desafio Complexo

A evasão e o abandono escolar no ensino noturno no Paraná representam um desafio educacional multifacetado e de grande importância social. Este fenômeno reflete não apenas questões individuais, mas também desigualdades

socioeconômicas e estruturais que permeiam o sistema educacional, como discutido nos capítulos anteriores. Estudantes que abandonam a escola noturna muitas vezes enfrentam barreiras como condições financeiras precárias, responsabilidades familiares ou trabalhistas e falta de suporte emocional. Além disso, a inadequação do currículo escolar e a falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos contribuem para o desinteresse e, conseqüentemente, para a evasão.

#### 4.2.1.9 Dificuldade de Adaptação dos Alunos ao Ensino Noturno: Um Desafio Educacional e Psicossocial

A dificuldade de adaptação dos alunos ao ensino noturno representa um desafio significativo no contexto educacional e psicossocial contemporâneo. Esta problemática tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica, com estudos recentes que destacam os diversos obstáculos enfrentados pelos estudantes que frequentam escolas no período noturno. A transição para o ensino noturno implica em mudanças drásticas nos horários de sono e nas rotinas diárias dos estudantes, o que, por sua vez, pode ter impactos negativos tanto em seu desempenho acadêmico quanto em seu bem-estar psicológico (Silva e Santos, 2022; Oliveira e Lima, 2021).

O ambiente escolar noturno apresenta dinâmicas sociais e pedagógicas únicas, as quais diferem consideravelmente do ambiente diurno. Esta distinção requer dos alunos uma capacidade de adaptação significativa, sendo um processo muitas vezes desafiador e estressante (Martins e Almeida, 2020). Estudos recentes ressaltam que fatores como a falta de suporte familiar, a necessidade de trabalhar durante o dia para complementar a renda familiar e a exposição a desafios socioeconômicos adicionais podem tornar a adaptação ao ensino noturno ainda mais difícil para os estudantes (Albuquerque *et al.*, 2019; Pereira e Mendes, 2021).

Diante dessas dificuldades, a literatura educacional sublinha a importância de implementar estratégias pedagógicas centradas no aluno, oferecendo apoio emocional e orientação educacional adequada. Estas estratégias são cruciais para ajudar os alunos a superar os desafios inerentes ao ambiente do ensino noturno e, assim, facilitar seu processo de aprendizado e desenvolvimento acadêmico (Santos e Costa, 2022; Souza e Oliveira, 2020). Portanto, é fundamental que educadores, gestores escolares e profissionais da área da educação estejam cientes desses desafios e trabalhem de forma colaborativa para criar um ambiente de aprendizado

que seja acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes no contexto do ensino noturno.

Conclui-se, portanto, que neste contexto de desafios multifacetados enfrentados na educação noturna, que foram explorados na literatura e evidenciados através de estudos, emerge a necessidade premente de soluções inovadoras. Dentre as complexidades discutidas, lacunas no suporte educacional e formação dos professores (continuada e inicial para a EJA) aparecem como pontos cruciais. Este cenário instiga a busca por intervenções eficazes que possam não apenas abordar esses desafios, mas também proporcionar uma orientação valiosa para educadores, gestores e outros agentes educacionais. É nesse contexto que se apresenta o PET, uma iniciativa desenvolvida para apresentar as lacunas de saber e de conhecimento, buscando evidenciar competências presentes na educação noturna e desafios que elas demandam e trazem.

Esse PET não se limita a ser uma mera resposta aos desafios identificados, mas representa um caminho promissor para aprimorar a formação profissional dos educadores que atuam nesse contexto, pois cada profissional pode se apropriar da literatura e da diversidade de textos e trabalhos que o PET trás de um modo e, assim, aprimorar sua prática por meio de seu saber. Ao oferecer recursos abrangentes e materiais de suporte cuidadosamente selecionados, o produto visa atenuar as lacunas de saber identificadas na literatura acadêmica. Além disso, busca-se promover uma compreensão mais profunda dos desafios específicos enfrentados pelos educadores noturnos, fornecendo estratégias práticas e orientações fundamentadas para lidar com essas questões complexas, pois essas orientações e discussões na literatura também aparecem no apanhado de trabalhos selecionados e disponibilizados. A ampla acessibilidade e a adaptabilidade do produto destinam-se a atender às variadas necessidades de educadores, gestores escolares e outros profissionais da educação, independentemente da rotatividade presente nesse cenário (e sendo ainda mais importante para os profissionais que recém tiveram acesso a esses cenários complexos). Portanto, este PET se destaca como uma ferramenta para atenuar as lacunas que os agentes da educação noturna possam vir a sentir/ter, fornecendo-lhes o conhecimento e as habilidades necessárias para pensar os desafios persistentes e projetar possibilidade para um ambiente educacional enriquecedor e eficaz.

#### 4.2.2 Descrição do PET

Este capítulo dedica-se à descrição detalhada de um Produto Educativo Tecnológico desenvolvido como parte de uma pesquisa focada no ambiente educacional noturno, especialmente no contexto do Ensino Médio Regular noturno. O estudo teve como ponto de partida a análise de uma turma específica em uma escola do interior do Paraná, onde um número significativo de alunos apresentava um perfil compatível com o programa Educação de Jovens e Adultos, mas ainda estava inserido no ensino regular. Esta condição, pouco explorada na literatura educacional até então, motivou a construção de um instrumento adaptado para investigar e melhor compreender este cenário.

A metodologia empregada neste estudo incluiu a elaboração de um Roteiro de entrevistas específico, seguido pela aplicação e revisão deste instrumento, visando seu aprimoramento. Posteriormente, foi desenvolvido o Produto Educativo Tecnológico, com o objetivo de oferecer um repositório de informações e literatura relevante para equipes pedagógicas interessadas neste campo de estudo.

Esta pesquisa contribui de maneira significativa para o campo da educação, trazendo luz a uma área pouco explorada: a criação, revisão e aprimoramento de instrumentos de coleta de dados por meio de roteiros de entrevistas no contexto educacional noturno. Além disso, aborda temas como intergeracionalidade, convivência escolar e os conflitos oriundos das diferenças de idade neste segmento de ensino.

##### 4.2.2.1 - Visão geral e funcionalidades

O PET que desenvolvemos representa uma resposta inovadora e acadêmica para as demandas e dificuldades resultantes da lacuna de literatura identificada em estudos relacionados ao Ensino Noturno. Em sua essência, o PET é concebido como um repositório organizado e curado, destinado a enfrentar as questões emergentes e desafios cruciais enfrentados por diversos profissionais da educação. Possui como objetivo primordial a função de mitigar a ausência e a dificuldade no acesso ao material de leitura relevante, que muitas vezes são obstáculos significativos para pesquisadores e profissionais da educação que buscam aprofundar seu conhecimento sobre as particularidades do Ensino Noturno.

Este PET não é apenas uma compilação aleatória de recursos, ele serve como um catálogo especializado, cuidadosamente selecionado, abrangendo uma variedade de temas pertinentes ao Ensino Noturno e que foram colhidos e escolhidos após a vasta revisão de literatura feita durante essa investigação. A sua estrutura é projetada para oferecer aos usuários um acesso direto e rápido a materiais de apoio específicos, permitindo que cada pesquisador ou profissional da educação encontre recursos alinhados às suas áreas de interesse e investigação. Dessa forma, o PET não apenas supre a lacuna na literatura, mas também proporciona um recurso valioso que fortalece a base de conhecimento dos profissionais envolvidos na educação noturna.

Além de servir como um recurso essencial para a comunidade acadêmica, o PET também desempenha um papel fundamental no avanço da pesquisa e na prática educacional. Ao oferecer um acesso simplificado e eficiente a uma variedade de materiais de apoio, ele empodera os pesquisadores e educadores, permitindo-lhes explorar novas perspectivas, aprofundar suas análises e desenvolver estratégias inovadoras. Assim, além de atenuar as lacunas de literatura, o PET emerge como uma ferramenta dinâmica e impactante, promovendo a excelência na pesquisa e prática educacional, e contribuindo significativamente para o enriquecimento do campo do Ensino Noturno.

A Figura 4 a seguir demonstra os elementos primeiros da tela inicial do produto<sup>14</sup>, de autoria própria, hospedado em site online descrito anteriormente, onde iremos descrever cada item dele:

---

<sup>14</sup>Link para acesso ao produto: <https://view.genial.ly/651373302f2b9a0012e875e9/interactive-image-produto-tecnologico-educacional> . Acesso em: 08/10/2023.

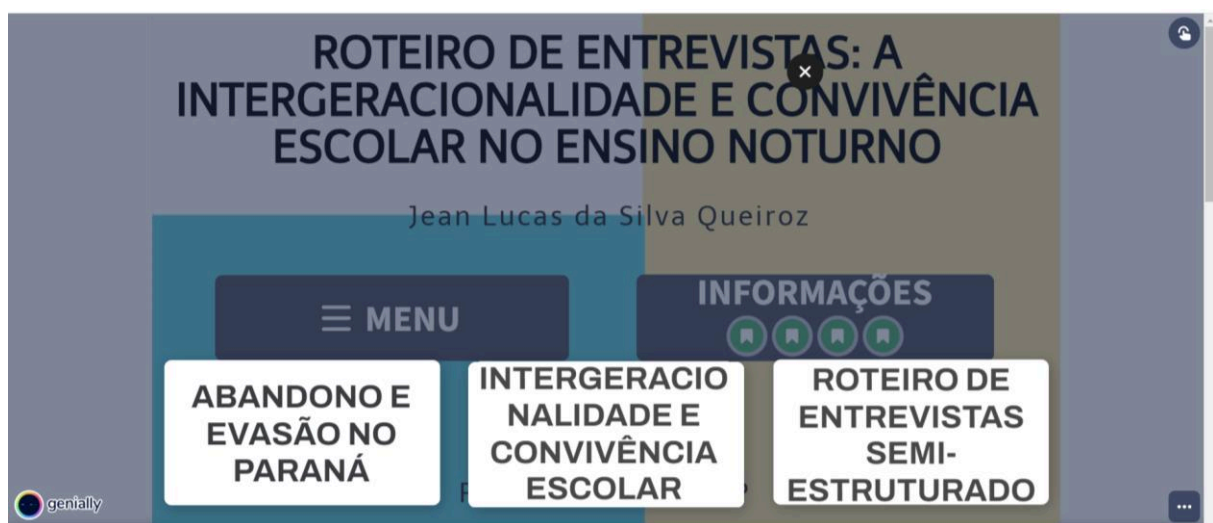
**Figura 4:** Tela inicial (HOME)



Fonte: o Autor (2023).

Para além das informações de título, autoria, programa de ensino e sua universidade, o produto possui um menu interativo ao click do mouse, possuindo algumas opções, como será demonstrado na Figura 5 a seguir. A aba informações possui 4 símbolos, cada um com sua função, respectivamente: Justificativa; resposta a pergunta “a quem se destina esse produto”; agradecimentos sobre o produto; contato.

**Figura 5:** Itens do menu principal

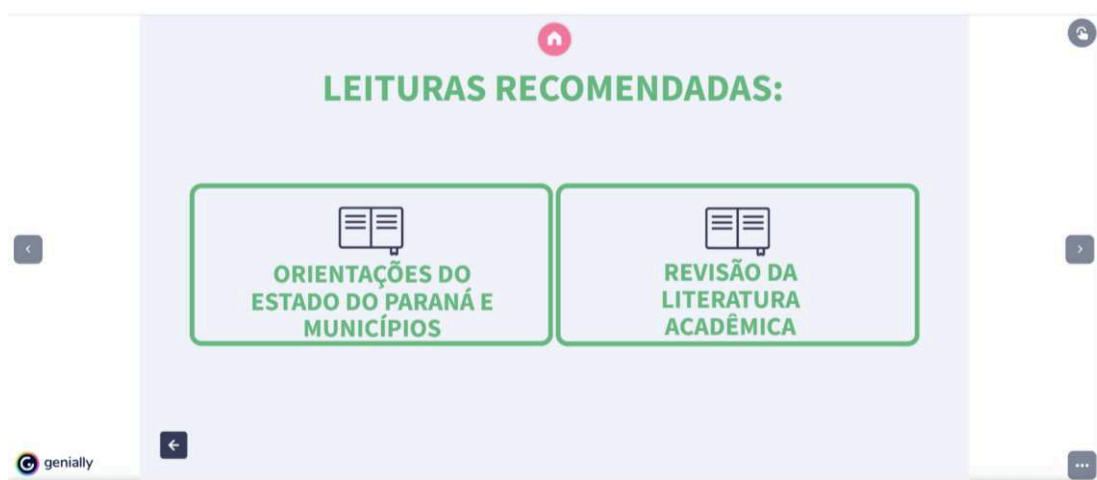


Fonte: o Autor (2023).

Abandono e evasão no Paraná (I); Intergeneracionalidade e convivência escolar (II) e Roteiro de entrevistas semi-estruturado(III). Esses elementos foram os grandes eixos explorados no exercício de leitura e apreensão do conhecimento acadêmico sobre por parte do pesquisador, exercício difícil de ser feito devido à peculiaridade do acesso a conteúdo pertinente. Tal desafio mobilizou a produção desse repositório. A seguir uma imagem para cada um dos itens destacados (I; II e III).

A Figura 6 a seguir mostra a tela a qual o item I irá levar o profissional ou pesquisador, e tem por função mostrar, por um lado, o conjunto de material disponibilizado oficialmente pelo estado do Paraná bem como o segundo leva a um repositório no Google Drive com os textos selecionados e recomendados para leitura introdutória ao tema. Esses textos em geral são dissertações ou teses colhidas no repositório da CAPES. São textos que possuem uma vastidão de autores e de revisão, de apontamentos pertinentes.

**Figura 6:** Leituras recomendadas sobre evasão

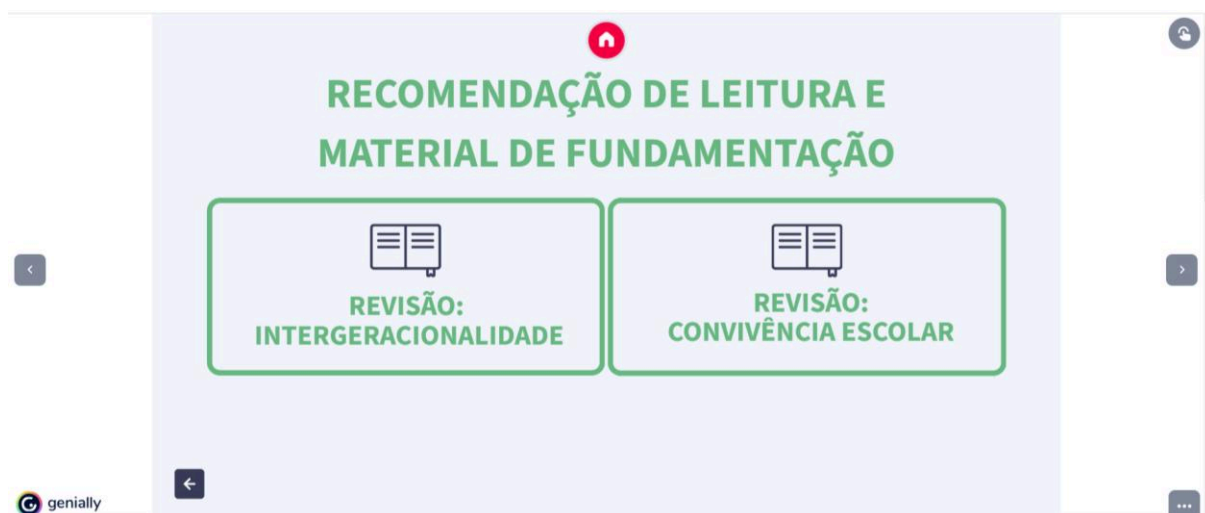


Fonte: o Autor (2023).

Já o item II, apresenta uma revisão e conjunto de trabalhos para apresentação de leituras e textos sobre convivência escolar e intergeracionalidade, também colhidos do repositório da CAPES sobre os temas, como mostrará a Figura 7 a seguir:



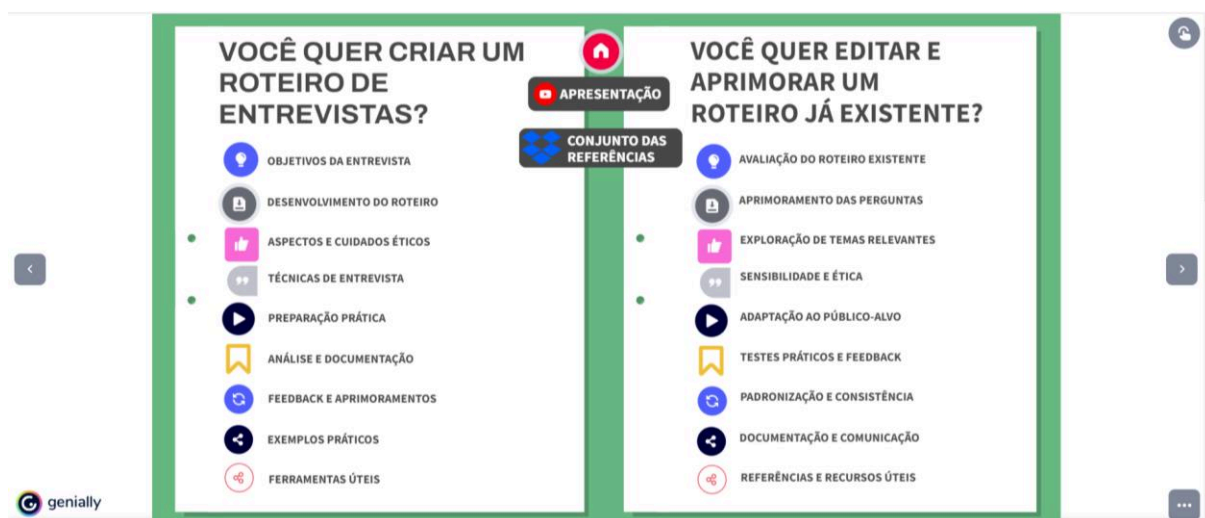
**Figura 7:** Leituras sobre temas emergentes ao ensino noturno



Fonte: O Autor (2023).

O item III, entretanto, possui uma cara diferente e exigirá uma descrição mais meticulosa, a seguir uma Figura 8 demonstra como ficou essa aba.

**Figura 8:** Menu de tópicos sobre os roteiros



Fonte: O Autor (2023).

Aqui se optou por enumerar os itens (editando a figura anterior e demonstrando ela a seguir) para que seja detalhadamente descrito. A descrição de cada item acontecerá a seguir, como demonstra a Figura 9.

**Figura 9:** Menu com itens marcados



Fonte: O Autor (2023).

O número em vermelho 1 descreve o quadrante: “Você quer criar um roteiro de entrevistas?” e segue com 9 itens que podem surgir durante esse questionamento. Será explicado a seguir.

O número em vermelho 2 descreve o quadrante: “Você quer editar e aprimorar um roteiro já existente?” e segue com 9 itens que podem surgir durante esse questionamento. Será explicado também a seguir.

O número 3 corresponde a 3 ícones: um botão clicável com função de retorno à tela inicial. O segundo, um ícone de vídeo com o texto “apresentação” traz por função uma apresentação a esse conjunto de material elaborado e selecionado nesta página. E o último item um “conjunto de referências” são textos utilizados para elaborar os materiais de apoio e são leituras também recomendadas sobre os temas abordados.

Os 9 itens que surgem na pergunta: “Você quer criar um roteiro de entrevistas?” e os 9 itens para a pergunta: “Você quer editar e aprimorar um roteiro já existente?” são itens que podem vir a aparecer na literatura, nem sempre em todos os trabalhos e quase nunca individualmente. São sempre itens que são passados, mais ou menos explorados (no sentido de aprofundados e discutidos, principalmente por não possuírem demonstrações de usos e análises desse tipo). O objetivo é construir um material de leitura rápido de apresentação de cada um dos 9 tópicos de cada uma das duas perguntas, bem como um texto de apoio a cada um, bem como constar nos

materiais de referência desta página, textos de suporte e apoio. Os 9 itens da primeira pergunta são:

- objetivos da entrevista (1);
- desenvolvimento do roteiro (2);
- aspectos e cuidados éticos (3);
- técnicas de entrevista (4);
- preparação prática (5);
- análise e documentação (6);
- feedback e aprimoramentos (7);
- exemplos práticos (8);
- ferramentas úteis (9).

Esses itens possuem, cada um, sua relevância e estão e estarão em pauta em algum momento do processo de construção, do zero, de um roteiro de entrevista semi-estruturado. Os 9 itens da segunda pergunta são:

- avaliação do roteiro existente (1);
- aprimoramento das perguntas (2);
- exploração de temas relevantes (3);
- sensibilidade e ética (4);
- adaptação ao público-alvo (5);
- testes práticos e feedback (6);
- padronização e consistência (7);
- documentação e comunicação (8);
- referências e recursos úteis (9).

Cada item mencionado na fundamentação teórica desta dissertação foi cuidadosamente selecionado e abordado de maneira detalhada e distintiva. Esta abordagem foi adotada para evitar a confusão e a sobreposição que frequentemente ocorrem durante a prática e a leitura desses itens. O material desenvolvido para cada item pode variar, mas todos compartilham uma característica comum: eles incluem um texto de leitura ágil com explicações e uma visão geral do tópico, além de referências para leituras complementares. Estas referências, embora nem sempre sejam extremamente específicas, são valiosas tanto para pesquisadores em estágios iniciais de formação quanto para aqueles interessados em aspectos particulares relacionados ao uso de roteiros de entrevistas semi-estruturadas.

#### 4.2.3 Análise e conclusões do PET

Pretende-se fazer essa análise final sobre o PET seguindo os seguintes itens, em ordem: Avaliação crítica; Importância e implicações; Recomendações e Conclusão final.

Na presente investigação, foi adotada uma abordagem metodológica que visa elucidar os objetivos e a finalidade do PET. Este estudo se propõe a compreender, no contexto específico em que o produto está inserido, as questões que ele visa abordar. Buscou-se analisar os aspectos positivos do produto, bem como identificar áreas de atenção crítica.

O propósito subjacente ao desenvolvimento deste instrumento educacional era fornecer um recurso de apoio abrangente, funcionando como um repositório acessível e uma coletânea de materiais. Destinava-se a profissionais envolvidos no ensino noturno, oferecendo-lhes uma fonte confiável de literatura, auxiliando em reflexões críticas e fundamentando suas práticas teóricas. A necessidade de tal recurso surgiu da escassez e da dificuldade em encontrar materiais específicos para este cenário educacional particular. Assim, o produto foi concebido com o objetivo direto de preencher essa lacuna, proporcionando uma abordagem acessível e didática para o acesso a materiais de qualidade neste domínio.

Este PET foi desenvolvido como uma alternativa acessível e de livre acesso, concebida para um público diversificado de atores e profissionais na área educacional noturna. Sua concepção não foi guiada pela aspiração de ser uma inovação tecnológica de vulto; ao contrário, a ênfase recaiu sobre a sua simplicidade e intuição. Esse design intuitivo foi especialmente elaborado para atender a profissionais com limitado conhecimento em tecnologias e recursos educacionais digitais. Ao interagir com este recurso, espera-se que o usuário encontre apoio para suas indagações, amplie sua literatura e aprofunde seus conhecimentos teóricos sobre os temas abordados. Nesse contexto, a curva de aprendizado do usuário está diretamente relacionada às leituras que ele opta por realizar e ao acesso que deseja obter.

O conteúdo do produto consiste principalmente em materiais de leitura, nos quais são apresentadas leituras e orientações sobre tópicos relevantes. Esses materiais foram concebidos como guias úteis para profissionais que desejam iniciar suas entrevistas ou desenvolver seu próprio material educacional. Entretanto, é importante notar que determinados temas, como intergeracionalidade, convivência

escolar e abandono e evasão escolar no Paraná, não contarão com material em vídeo, por exemplo. Em vez disso, serão fornecidos roteiros, resumos e referências bibliográficas detalhadas, incluindo obras (teses e dissertações) completas. Estes roteiros foram elaborados para apresentar, de maneira formal e direta, os principais tópicos abordados pelo autor em sua obra. É importante observar que esses roteiros estão disponíveis como Apêndices ao PET, visando a enriquecer a experiência do usuário com informações detalhadas e esclarecedoras.

#### 4.2.3.1 Critérios de Avaliação

Como critérios de avaliação, pretende-se recorrer a uma série de itens para análise breve, buscando apontar algumas respostas a esses critérios.

**Alinhamento do PET:** possui forte alinhamento ao ensino noturno, pois seu cenário de discussão é somente esse público. Possui forte tendência a dar conta de fenômenos e reflexões sobre esse cenário e as condições sociais e políticas que a educação enquanto política pública oferece a esse público. Esse produto busca auxiliar os diferentes profissionais interessados nessas questões por meio de recomendações de leitura e ampliação da possibilidade de acesso ao material de referência teórica atual.

**Relevância e atualidade do produto:** o produto surge em um cenário onde a literatura da área é extremamente escassa e por vezes de difícil acesso. Esse movimento de produzir um produto é também para favorecer esses tópicos e as discussões necessárias. Sobre as demandas possíveis, o PET possui uma curva de “aprendizagem” interessante: é apresentado em formato de coletânea e que pode ser lido na sequência que melhor for interesse do leitor, oferecendo, assim, desde leituras introdutórias ao cenário à leituras de fronteira de conhecimento e atuais (como obras de 2021 e 2022 sobre o Paraná), por exemplo.

**Acessibilidade e usabilidade:** sobre os elementos interativos, o produto é construído em um formato interativo, onde o profissional vai interagindo com o produto buscando a literatura que melhor lhe interessa. Mas é limitado, tendo em vista que essa interação é somente para a ida direta do profissional à literatura que o mesmo busca. Ficando, assim, uma grande lacuna no produto que é a apresentação gradual para um não iniciado na temática ou alguém que nunca teve acesso a leituras da área, ou pessoas que estão procurando recomendações bibliográficas de autores nacionais

que versem sobre a EJA, como Freire e Arroyo. É limitado também na qualidade e quantidade de material de feedback ao autor do produto, pois não há nenhum meio e nenhuma intenção de retorno de informações a ele, como por exemplo, número de pessoas e acessos ao seu material. É escasso e deveria ter um espaço para um fórum comum de dúvidas e comentários dos leitores, ficando como item para uma futura edição ou trabalho de melhoria. Somente o contato do pesquisador, orientador e coorientador do trabalho disponível para maiores dúvidas ou comentários. A plataforma escolhida é a do Genially, pois sua principal característica é justamente a interatividade possível e a questão visual de fácil acesso. E este produto é concebido com leituras e, posteriormente, também contará com material audiovisual, sendo assim, uma oportunidade para diferentes demandas e públicos.

Sobre personalização e adaptação: esse produto nunca foi concebido, em sua intencionalidade, para acesso a aluno da educação básica, sendo assim, bem limitado neste aspecto. É também um material que foi feito para ser direcionado à dúvida específica do seu interlocutor, sendo assim, totalmente específico, mas ao mesmo tempo, nenhum pouco específico, pois, ao longo do tempo de uso do produto, o interlocutor desse produto poderá ter acesso a todo o material disponível nele. E personalizações não são possíveis, visto que nem sua cópia e nem sua edição está disponível. O engajamento se espera conseguir por meio do acesso e oferta de literatura em linguagem acessível e principalmente com direcionamento direto a obras completas, não se fazendo assim uma espécie de reducionismo, sendo tanto a descoberta do recurso educacional (forma) quanto do seu conteúdo um exemplo de possibilidade.

Avaliação e feedback: feedback somente possível por meio do contato do interlocutor ao pesquisador, sendo este tópico a maior lacuna neste produto.

Inclusão e diversidade: outro fator com forte possibilidade de críticas e pontos de atenção, pois não oferece nenhuma possibilidade de adaptação às diferentes demandas, sendo às adaptações visuais, auditivas possíveis, mas não feitas devido ao pouco tempo, ficando assim, para um momento posterior. Outras possíveis mudanças visando inclusão e diversidade, como diferentes pessoas em vídeo podem vir a ser executadas, mas no momento, ainda não há essa possibilidade.

Sustentabilidade e atualização: o produto é fonte de literatura atual, podendo, em algum momento, ir perdendo sua característica de atual. Mas as fontes de leituras foram feitas para pelo menos sempre serem pertinentes aos leitores iniciantes à

temática, sendo assim, os leitores mais recorrentes e especialistas no tema podem em pouco tempo sentirem desatualizado o produto.

**Custo-benefício:** o produto está disponível gratuitamente e assim seguirá. O custo para a produção desse produto também é visto como nulo, tendo em vista a gratuidade da plataforma na qual foi concebido o produto. À universidade e ao pesquisador não haverá nenhum retorno financeiro desse produto. O produto também será ofertado a SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) como contrapartida à abertura para a pesquisa efetuada.

Apresenta-se, assim, os principais tópicos, de maneira bem breve, possam vir a ter como análise do produto.

**Resumo Crítico:** pode-se compreender este PET como resposta a uma lacuna que, espera-se, seja temporária e que este produto possa auxiliar pessoas com demandas e interesses no ensino noturno a pensar e refletir questões levantadas e sustentadas nessa investigação.

**Recomendações:** como recomendação, deixa-se o pedido que se faça a leitura ofertada de modo crítico e que busque, com esse exercício, transpor a barreira do teórico e levar os saberes discutidos pela universidade e na universidade na realidade desse público do ensino noturno.

**Perspectivas Futuras:** para o exercício de perspectiva futura a este produto, fica a reflexão de possíveis alterações, buscando ampliação da diversidade, da acessibilidade, das leituras e recomendações e dos formatos de material disponíveis. Também a criação de um espaço para àqueles interlocutores do produto que nunca tiveram acesso ao ensino noturno ou mesmo alunos da graduação em licenciaturas (diversas).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento dessas considerações finais, primeiro recupera-se os objetivos da pesquisa e as hipóteses desenvolvidas de antemão ao processo de investigação, buscando, posterior a isso, refletir sobre a contribuição que a investigação desenvolveu à estes itens, bem como outros apontamentos referentes principalmente aos resultados encontrados.

Como objetivos para essa investigação:

- O1: Investigar a construção dessa ferramenta por meio de entrevistas semiestruturadas utilizando roteiros, visando fornecer orientações aos gestores escolares sobre erros comuns, cuidados éticos e metodológicos, a fim de auxiliar pesquisadores na construção eficaz de seus próprios instrumentos de investigação.
- O2: Empregar uma realidade atípica, caracterizada por turmas intergeracionais, para explorar o processo de construção e aprimoramento desse instrumento, oferecendo um modelo e exercício prático para pesquisadores interessados nesse contexto.

Por hipóteses para essa investigação:

- - H1: Mesmo com intensa revisão de literatura da área temática, isso por si só não garante a eficácia total do roteiro de entrevista semi-estruturado. Seria necessário entender e adaptar ao público a qual o instrumento será levado, bem como uma forte revisão sobre a elaboração de roteiros.

Antes de pensar sobre os resultados encontrados, se faz pertinente apontar os desafios encontrados e de certo modo pensar sobre os modos como foi-se pensado caminhos e como essas dificuldades mexeram com a investigação e o pesquisador em sua formação e desenvolvimento do projeto.

Os desafios encontrados não foram poucos, entretanto esses desafios se condensam na forma de literatura de pesquisa e fundamentação. Encontrou-se teve muitas dificuldades em encontrar material de apoio, em especial sobre construção, edição e aprimoramento de instrumentos de coleta de dados. Ainda se faz nebuloso, para o pesquisador, os motivos que levam a esse cenário, mas a dificuldade sempre se dá devido ao não foco dos diversos pesquisadores pesquisados em pontos específicos desse exercício e da apresentação didática e cuidadosa aos



pesquisadores iniciantes ou em formação inicial, ou mesmo não pesquisadores mais profissionais que queiram pensar e empregar instrumentos de coleta de dados em suas demandas específicas. A maioria dos teóricos sobre metodologia investigados e apresentados, principalmente durante a fundamentação teórica deste item, apresenta a construção de roteiro de investigação semi-estruturada e seus pormenores de modo muito rápido, sucinto e direto, geralmente associado e estando no meio de um longo conjunto de apontamentos e material. Estar tão disperso e com passagens tão rápidas (geralmente sem exemplos ou modelos explicativos, para um exercício mais didático) e pouco aprofundado em aspectos específicos (como tipos de perguntas, estratégias práticas, cuidados éticos no planejamento e na execução, adaptação de linguagens e etc.) dificultou bastante para o pesquisador e foi um desafio bem exaustivo, porém intrigante também.

De todos os desafios, o que mais impactou positivamente e encantou o pesquisador durante a investigação, foi o desafio sobre a literatura no Estado do Paraná sobre abandono e evasão escolar, resultado das contribuições da banca de qualificação sobre a fundamentação teórica a eles, na época apresentada. Foi surpreendente para o pesquisador compreender a riqueza e complexidade desse tema, perceber os movimentos e efeitos sociais e filosóficos da concepção de educação posta em prática pela política pública adotada durante os anos (já que não se colocou filtros no tempo de revisão da literatura sobre o tema) foi um exercício incrível e instigante. A revisão de literatura em escala nacional (sem a palavra-chave na busca Paraná) também o surpreendeu muito e ao se permitir a leitura de muitos resumos, o mesmo percebeu as diferenças de métodos e abordagens do problema central: abandono e evasão.

Quando o foco é refletir sobre os resultados para o O1, compreende o autor que o instrumento de coleta de dados sobre convivência foi elaborado e ainda foi adaptado aos dois subgrupos, baseados em idade, a qual o universo de alunos foi delineado. Esse objetivo auxiliou o pesquisador a refletir sobre a linguagem e como os diferentes grupos poderiam mobilizar linguagens, termos e expressões distintas. Interessante compreender como os diferentes grupos apresentaram recursos discursivos e expressões distintas para se expressarem. Isso valoriza o esforço do autor na construção e consideração das palavras, mas como bem apontado pelo pesquisador em sua análise sobre esse tópico de forma emergente, sua eficiência ainda pode e deve ser focado para um instrumento ainda mais fiel à linguagem que

estes dois grupos, distintos, possuem. Não somente os termos, mas as perguntas e até mesmo o cuidado com as expressões mudaram e tiveram que ser adaptadas a cada grupo, pois a um deles, em especial, o tempo é realmente significativo na entrevista, devido a um abandono da escola e um longo tempo sem voltar a escola. E isso tudo antes de ser aplicado o instrumento. Após coletado os dados e pensado as respostas e as expressões e compreensões que esse jogo de resposta-pergunta pode ser ainda mais aprimorado e cuidado, evidenciando, assim que sempre há o que se fazer no instrumento e que ele precisa sempre estar em aprimoramento para que pesquisadores sejam felizes em seu emprego e cuidado metodológico na busca por respostas. Ao mesmo tempo que é pertinente o exercício de entregar um material final bem robusto e sólido, o processo de adaptação deixa muito específico o produto final, isso também foi algo que passou pelas considerações do pesquisador.

Para este objetivo, ainda fica evidente o quão ambicioso o mesmo era, pois a elaboração de um instrumento mais genérico se deu. Porém com o tempo, as leituras, e com a aplicação do instrumento o pesquisador percebeu o quanto é necessário de conhecimento sobre a realidade, sobre o público a qual esse instrumento irá chegar, o momento, o local, de quem ele vem e como essa pessoa sente o instrumento chegar até ela. Essas questões subjetivas escaparam do pesquisador em um primeiro momento e durante a pesquisa e principalmente durante o processo de entrevista foi sendo aparente e até mesmo evidente. Isso demonstra que compreender de técnica e teoria sobre a construção e validação de instrumentos é importante, mas que funcionam de modo diferente de conhecer e ser/ter aprimorado o exercício da prática do instrumento e sua aplicação.

Também se evidencia, com essa experiência, a importância de testes piloto de instrumentos construídos, com ou sem literatura específica prévia, a depender dos objetivos propostos e do método e seu conjunto deles (metodologia) definidos, para que o pesquisador consiga fazer as devidas alterações ao instrumento aplicado para o restante da pesquisa, assim sempre buscando um instrumento mais alinhado aos seus objetivos e ao mesmo tempo enquanto se prepara enquanto pesquisador ao exercício de aplicação do instrumento por ele construído (teoria e prática da entrevista). Esse processo desenvolvido nessa investigação trouxe grandes reflexões ao pesquisador e o fez compreender com muito mais importância esse exercício metodológico, mas acima de tudo, de cuidado para com os seus participantes de pesquisa por parte do pesquisador.

Com relação ao O1 ainda se tem o PET em Apêndice a esse trabalho em que se buscou trazer muito do esforço mobilizado durante a investigação para esse produto como resposta aos desafios e lacunas encontradas na literatura e que tanto incomodaram o autor.

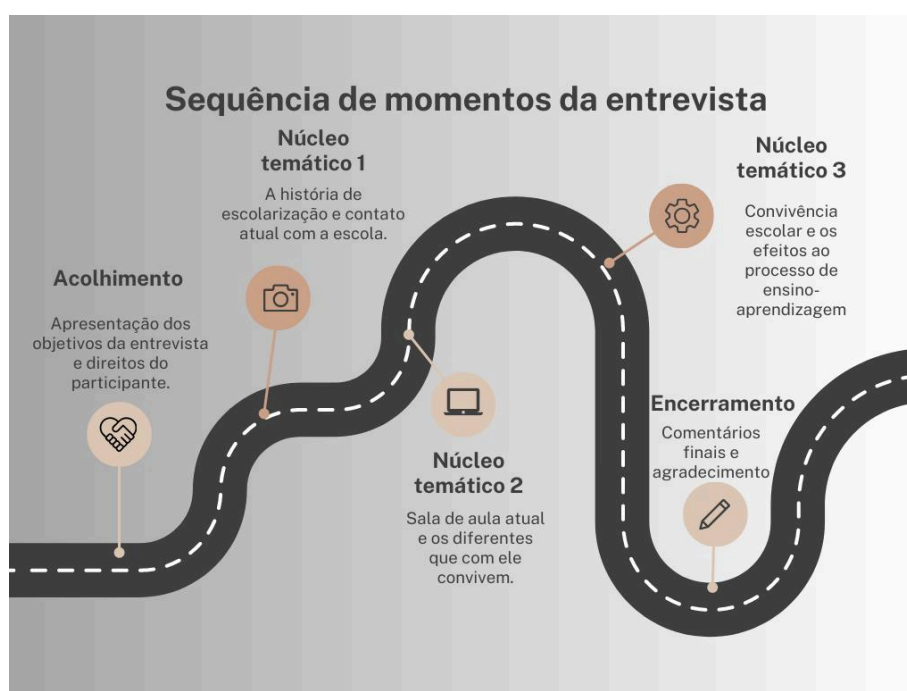
Referente ao O2, este pesquisador destaca o seu Apêndice, onde além das perguntas formuladas de modo preliminar ao exercício de revisão da banca de qualificação, da leitura dos colegas de área e grupo de pesquisa, bem como antes mesmo do contato com os participantes da pesquisa ele trás cada pergunta e seu objetivo, sua reflexão que o levou a formular tal questão. Esse exercício de “justificar” e “objetivar”, bem como refletir sobre o “esperado” e, no capítulo anterior a este pensar o “obtido”, fez o pesquisador compreender o quanto pode ser pertinente pensar na questão, pontualmente falando, mas pensar o núcleo temático e a construção de perguntas para enfatizar o tema até que o pesquisador consiga ouvir de seu participante uma resposta que o mesmo consiga concluir que: “objetivo alcançado”. Essa reflexão veio de uma das reflexões junto ao orientador. A importância de perguntas que venham de complemento às formuladas para incentivar o participante a continuar falando do tema ou, caso o mesmo fale o suficiente antes, o pesquisador consiga mudar seu núcleo temático mais facilmente, evitando repetições. Mas exercício esse que está mais no campo da prática da entrevista e exercício que propriamente teórico e de anterior à entrevista.

Esse movimento pensado e discutido entre pesquisador e orientador mobilizou muitas reflexões do pesquisador, em especial para como pensar o “tamanho” (número de questões) do instrumento. Mas foi importante concluir que pensar perguntas complementares, modos de fazer seguir o diálogo e o processo de coleta de dados de modo tranquilo para o entrevistador, é deixado de lado na literatura. Se diz muito sobre continuar a entrevista e as perguntas, mas muito pouco sobre estratégias e modos de pensar esse recurso, como preparar entrevistadores para essas situações e necessidades.

O fluxograma a seguir (Figura 10) pode demonstrar um pouco melhor essa estrutura que os pesquisadores pretendem do entrevistador (que na maioria dos casos acabam sendo a mesma pessoa), mas que não se preparam previamente com um conjunto de perguntas complementares, previamente escritas ou mesmo desenhadas em sua lógica ou sequência.

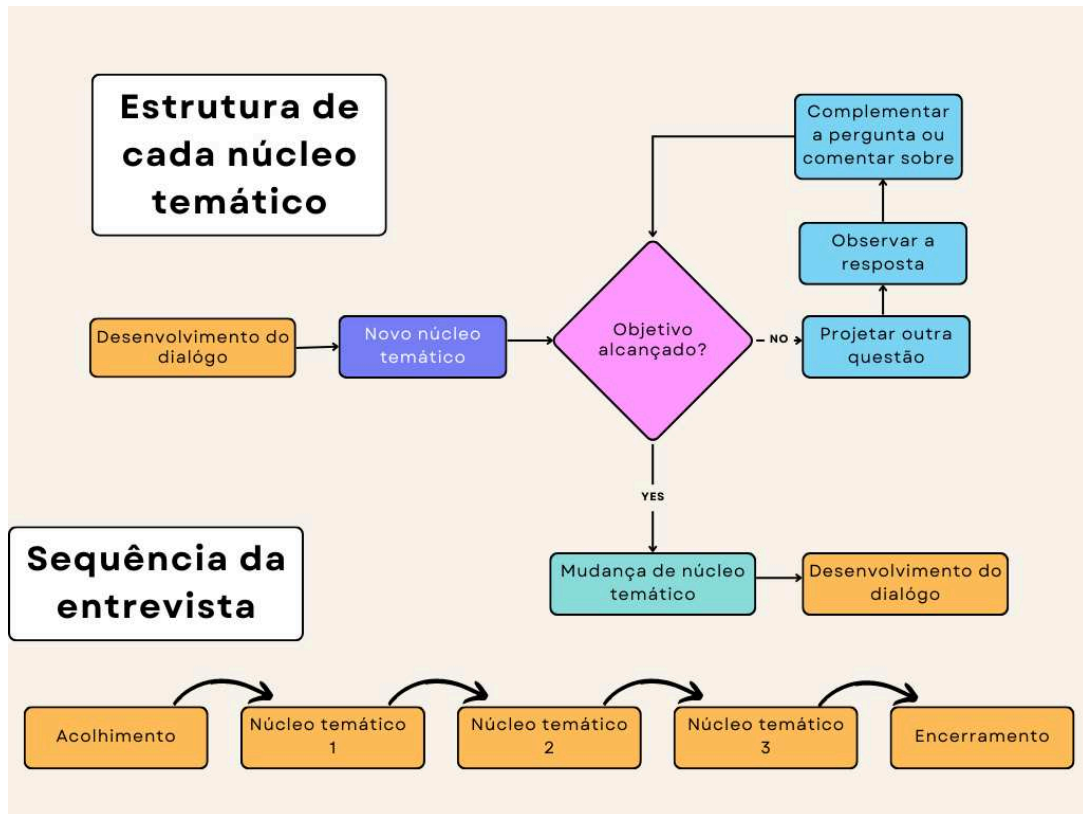
Em cada fase deste processo de entrevista, há uma série de questões que podem variar em quantidade, dependendo das respostas já obtidas. Estas perguntas são formuladas de modo a permitir a saída do âmbito temático apenas quando o objetivo planejado para esse contexto específico for atingido (Figura 11). É importante observar que o número de questões a serem formuladas não é fixo, podendo variar conforme as necessidades do estudo e as respostas obtidas durante o processo.

**Figura 10:** Sequência de momentos da entrevista



Fonte: O Autor (2023).

**Figura 11:** Estrutura de cada núcleo temático



Fonte: O Autor (2023).

Referente à O2 anterior ao processo de mudança e transição dos objetivos (sobre a convivência escolar propriamente dita, como descrito no capítulo 2.7 desta dissertação), foi uma grande surpresa do pesquisador, que em grande maioria das entrevistas foi obtido um resultado que associava ao contato intergeracional vivenciado pelos participantes como sendo muito boa, com seus efeitos positivos e com apontamentos que poderiam levar a um entendimento de que este pode ser um cenário propício à redução do abandono e evasão escolar e ao enfrentamento às condições adversas ao processo de escolarização, principalmente dos alunos que poderiam estar em EJA (como foi o período de pandemia), como aparecerá em maiores detalhes em trabalho posterior a este escrito. Este resultado coletado foi fundamental para conclusão do pesquisador de que seu instrumento está na direção certa. Que sua generalidade foi levada à especificidade do contexto e do público investigado. Portanto, o instrumento auxiliou o pesquisador a entender essa realidade e que seu esforço em mobilizar teorias e teóricos relativos aos instrumentos e aos temas e públicos.

O resultado, relativo ao conteúdo coletado, foi algo não esperado de início pelo pesquisador, mas que recupera, fortemente, a frase de GGM (autor que aparece também na epígrafe): “(...) Era ainda jovem demais para saber que a memória do coração elimina as más lembranças e enaltece as boas e que graças a este artifício conseguimos suportar o passado.” (Gabriel Garcia Marquez, 1995, pg. 33). Assim, fica ao pesquisador o sabor de perceber que ao ter uma “impressão” sobre os fatos e não procurar falar com os sujeitos em condições de compreender melhor o contexto e assim ter melhor entendimento da situação pode trazer consequências, em especial, por ser algo sem sustentação na realidade. O exercício dessa dissertação permitiu ao pesquisador uma pergunta que somente obteve a sua resposta ao final da investigação, demonstrando, assim, a importância do cuidado ético com o processo e o devido respeito ao método como modo de se evitar afetar a realidade pelas “impressões” iniciais do pesquisador. Um modo gentil da realidade de dizer que existe mais que somente os momentos ruins ou os conflitos pontuais; mais que somente um momento da convivência... e que se a convivência pode fazer mal, ela também pode curar e cuidar dos danos que os primeiros contatos, conflitos e impressões causam (visível nas respostas do participantes que voltaram a estudar depois de uma experiência não adequada logo cedo na educação básica).

Sobre o instrumento de coleta de dados criado: roteiro de perguntas, esse resultado pode apontar que o mesmo conseguiu fazer e cumprir sua função, pois permitiu ao pesquisador amadurecer-se enquanto pesquisador e obter resultados sobre a realidade imediata e que para além disso, a construção do PET aponta a capacidade de retenção, cuidado e generosidade que o autor em sua busca exaustiva e meticulosa trouxe à comunidade científica interessada.

Com relação ao H1 e H2 anterior, o pesquisador percebeu que sem esses cuidados mobilizados no capítulo 3 e reforçados e empregados no processo que se deu entre o instrumento genérico criado e o seu processo de emprego, análise, aprimoramento e formatação final trouxe. O pesquisador percebeu, lendo os diferentes trabalhos e textos a importância de um instrumento de investigação sólido, testado anteriormente, cuidado em seus termos, em sua fundamentação, com evidente direcionamento das questões ao objetivo da investigação pode trazer, pois não faltaram, nesse amplo processo que foi muito mais teórico que prático, trabalhos que apresentavam o instrumento sem que com essa apresentação dessem o endereçamento do instrumento ao objetivo da investigação ou que não mobilizaram

nenhuma reflexão sobre seu instrumento e os efeitos/limitações destes aos resultados de sua investigação, apontando, assim, um descuido e um certo “menosprezo” sobre os efeitos que um instrumento de coleta de dados não apropriado pode trazer a toda a sequência lógica da investigação e das conclusões que dele saírem ou se embasaram.

Sobre a H1 atual, foi visto como positivo a colocação prévia, apontando que a premissa de conhecer teoria não garante eficácia ideal do instrumento, mas é necessário aprofundar essa temática (instrumento de coleta de dados) e que ainda assim, isso por si só, não garante eficiência total do pesquisador ao processo de criar, adaptar e aprimorar o instrumento.

De modo geral, aponta-se que esta investigação trouxe um amadurecimento ao pesquisador que vai desde os modos de se fazer uma pesquisa, uma fundamentação, uma revisão da literatura, aos modos de se ler um trabalho já desenvolvido por outros pesquisadores; até a fazer seus próprios passos, seus próprios exercícios de construção e testes de instrumento, seus próprios exercícios de análise dos dados coletados, tomar para si o lido, adaptar, e lançar mão disto para fundar (e não afundar) seus próprios passos; das inseguranças e incertezas que a inexperiência com a escrita de “longo fôlego” que é uma dissertação pode trazer.

Caso o pesquisador tivesse mais tempo em sua investigação, o mesmo dedicaria mais tempo em aplicar e focar mais seu instrumento de investigação construído (o roteiro e também o PET). Teria editado o roteiro e preparado para outros cenários, testado com outros juízes (aplicadores do instrumento) e analisado esse exercício de ganhar domínio prático do instrumento ao longo das entrevistas e os efeitos disso para a qualidade dos dados coletados.

Caso tivesse mais tempo, os dados coletados poderiam ser analisados e pensados para refletir sobre possíveis indícios sobre as mudanças na políticas públicas que fizeram desse cenário intergeracional possível de existência e seus reais efeitos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P.; SILVA, M.; PEREIRA, A. (2019). Desafios da Educação Noturna: Um Estudo de Caso em Escolas Públicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2(1), 45-58.
- ALMEIDA, M.A.; PEREIRA, I.M.A EJA no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras: discutindo a prática pedagógica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 17, p. 195-205, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA & lang= pt & pid=S1809-40312013000100195 & tlng=pt](https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S1809-40312013000100195&tlng=pt). Acesso em: 09 abr. 2023.
- APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- ARAÚJO, L.M.C. Escola, trabalho e juventude na EJA: uma reflexão sobre o papel da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 662-678, out./dez. 2018. Disponível em: [https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA & lang= pt & pid=S0100-15742018000300662 & tlng=pt](https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S0100-15742018000300662&tlng=pt) Acesso em: 09 abr. 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2000.
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2014.
- ARROYO, M.G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes, 2017a.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes, 2017b.
- ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Editora Vozes, 2017c.
- BALESTRERI, E.S. **A Juvenilização da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Irene Rodrigues Titan”, em Castanhal-Pará, de 2011-2017**. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: UFPA, 2019
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BEATON, D.E. *et. al.* Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. **Spine**, 25 (24), 3186-91, 2000.
- BETTO, F. **Por que escrevo?** Trama e texto, p. 20, 2002. Disponível em: <https://www.geocities.ws/paulopes.geo/literatura2.htm>. Acesso em 09.abr. 2023.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.
- BORUCHOVITCH, E. Inteligência emocional: Um construto a ser desenvolvido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 261-269, 2007.



BRAGA, E.S.O.; PEREIRA, M.V.; RÔÇAS, G. Análise de Redes Sociais dos Artigos sobre Educação de Jovens e Adultos Publicados nos Últimos Vinte Anos do Boletim de Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 1023–43, set. 2022.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 22 de mar. 2023.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 de maio. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Perguntas Frequentes**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>>. Acesso em: 09.abr. 2023.

BZUNECK, J. A. Desenvolvimento socioemocional: Implicações educacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 139-48, 2016.  
CAPES. **Documento de área - Ensino**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: 14 maio. 2022.

CARVALHO, D.L.A. **Educação de Jovens e Adultos: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador-Bahia**. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNEB, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra, 2020.

CARVALHO, I.C.M. Educação de jovens e adultos e a formação profissional. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 215-36, 2012.

CAVALCANTE, M.R.G. *et al.* Analfabetismo e práticas pedagógicas na EJA: limites e possibilidades na perspectiva de professores(as) e estudantes. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, Boa Vista, v. 8, n. 2, p. 285-296, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S1981-81062017000200285&tlng=pt> Acesso em: 09 abr. 2023.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, G.A.B. *et al.* As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade: uma análise a partir do Plano Nacional de Educação. **Póisis Pedagógica**, v. 16, n. 29, p. 69-85, 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/4725/3145>. Acesso em: 09 abr. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELL'AGLIO, D.D. Habilidades socioemocionais na escola: Perspectivas teóricas e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 157-66, 2015.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a Redefinição da Identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-39, Especial-Out. 2005.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09.abr. 2023.

DIAS, R.L.P. *et al.* A inclusão de surdos na EJA no município de Macapá: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 739-58, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+ EJA & lang= pt & pid=S0104-40362020000300739 & tlng=pt> Acesso em: 09 abr. 2023.

DURAND, O.C.S. *et al.* "Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes". In: LAFFIN, M.H.L.F (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p.160-245.

FAGUNDES, I.C.A.S. O papel da escola no preparo dos estudantes para o vestibular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 235, p. 432-48, set./dez. 2013.

FERREIRA, A.M. A educação de jovens e adultos como meio de construção da cidadania: contribuições do projeto PROEJA/FIC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Brasília**, DF, v. 4, n. 10, p. 101-15, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+ EJA & lang= pt & pid=S2447-45642018000200101 & tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FERREIRA, N.S.C. Juventudes e adultos jovens na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250019, 2020.

FERREIRA, R.M.C. Educação popular e formação de educadores(as) na EJA. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2017. Disponível em:

<https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+ EJA & lang= pt & pid=S2447-45642017000200019 & tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FERRETTI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio. 2018. Acesso em: 09.abr. 2023.

FIERRO-EVANS, M.C. Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Sinéctica**, n. 40, p. 01-18, 2013.

FONTANELLA, B. J. B. et al.. **Amostragem em pesquisas qualitativas**: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 27, n. 2, p. 388–394, fev. 2011.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica** (1978-1979). S. Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, M.A.S. Atividades extracurriculares e o desenvolvimento integral do estudante. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 511-26, 2016.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L.C. Os novos reformadores: pode a privatização melhorar a educação pública? **Mouro**: Revista Marxista (impresso), v. 6., p. 53-63, 2015.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 35, p. 1085-114, 2014.

G1. Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>> Acesso em: 09.abr. 2023.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

GARCIA, E.A.S. Dinâmicas de Estigmatização nas relações intergeracionais dos discentes na EJA. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Unifal, 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4ª ed. Atlas, 2022.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Aldine Publishing Company, 1967.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

GOHN, M.G.M. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **EccoS-Revista Científica**, v. 6, n. 2, p. 39-66, 2004.

GOUVÊA, G.C.; CARVALHO, G.S. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: uma análise de teses e dissertações. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, p. 131-146, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TRSxGNkbBQycN3srDp39NNN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09.abr. 2023.

GURSKI, R. Massacres Juvenis e Paixão pelo Real: o império do sentido e a discussão sobre os impasses do adolescer na atualidade. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 125-140, 2010.

GURSKI, R. O lugar simbólico da criança no Brasil: uma infância roubada?. **Educação em revista**, v. 28, p. 61-78, 2012.

GWET, K.L. **Handbook of Inter-Rater Reliability: The Definitive**, 2014.  
HAAS, C.; GONÇALVES, T.G.G.L. Em tempos de democratização do direito à Educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 443-58, out. 2015.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HADDAD, S. (Org.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HERINGER, R. O direito à educação no Brasil: história, conceitos e desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 379-416, maio/ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362003000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362003000100006). Acesso em: 30 maio 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar> Acesso em: 09.abr. 2023.

JARES, X.R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JULIÃO, E.F.; BEIRAL, H.J.V.; FERRARI, G. M. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p.

40, 31 jul. 2017.

KEHL, M.R. A juventude como sintoma da cultura. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**, v. 2, 2004.

KLEN, R.A.D. **Política de combate à evasão escolar no Paraná (2005-2017): análise das interrelações entre formuladores e atores no contexto da produção e da prática na rede estadual de ensino em São José dos Pinhais**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFPR, 2018.

LAFFIN, M.H.L.F. O Conhecimento Escolar, suas Mediações e as Atividades de Ensinar e Aprender. In: LAFFIN, M.H.L.F. (Org.). **Crianças, Jovens e Adultos: diferentes processos e mediações escolares**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 9-20.

LANDIS, J.R.; KOCH, G.G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, 33(1), 159-74, 1977.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Editora: Cortez Editora, 2012.

LIMA, C.F. A práxis pedagógica do professor de EJA na construção de sujeitos históricos. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S2675-15272020000100047&tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Atlas, 2017

MARTINS, C.; ALMEIDA, F.A. Adaptação ao Ensino Noturno: Desafios e Estratégias. **Revista de Educação Noturna**, 6(2), 78-92, 2020.

MEDEIROS, L.M.A. EJA na perspectiva da Pedagogia do Movimento: a formação de sujeitos autônomos e críticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e216837, 2020. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S0102-46982020000100103&tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MEDEIROS, V.C. **A construção da convivência democrática no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MENA, M.I.; RAMÍREZ, M.T. Contra la violencia, la formación de la convivencia. **Revista Docencia, Santiago**, n. 19, p. 43-50, mai. 2003.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde, 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA, M.A. A formação do sujeito histórico na educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1148-1162, out./dez. 2017. Disponível em: [https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA & lang= pt & pid=S0100-15742017000401148 & tlng=pt](https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S0100-15742017000401148&tlng=pt) Acesso em: 09 abr. 2023.

MOYSÉS, M.A.A. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 63, p. 85-98, 2004.

NASCIMENTO, E.L. Atividades extracurriculares: contribuições para a formação integral dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 1-19, 2017.

NASCIMENTO, M.I.N. Educação de Jovens e Adultos: Reconhecimento de saberes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 136-50, 2007.

OLIVEIRA, A.C. O vestibular como forma de ingresso no ensino superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 1219-42, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, E.D. **Este aluno está na Rede de Proteção: Permanência no ensino público e as ações do Estado do Paraná para efetivar o direito à educação em escolas da rede estadual em um municí-pio da Região Metropolitana de Curitiba**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFPR, Curitiba Biblioteca Depositária: Campus Rebouças, 2022.

OLIVEIRA, R.; LIMA, A. Impactos da Transição para o Ensino Noturno no Bem-Estar Psicológico dos Estudantes. **Psicologia em Revista**, 27(2), 345-62, 2021.

ONAGA, L.A. Educação profissional na EJA: Desafios e perspectivas para a formação do trabalhador. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 9, n. 1, p. 6-26, 2015.

PASQUALI, L. **Instrumentação Psicológica**: Fundamentos e Práticas. Vetor Editora, 2010.

PEREIRA, M.; MENDES, S. Desafios Socioeconômicos e Adaptação ao Ensino Noturno: Um Estudo Longitudinal. **Educação e Sociedade**, 42, e230108, 2021.

PEREIRA, M.R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 376-83, 2014.

PEREIRA, S. S.; ROSA, M. C. V. Aprendizagem cooperativa na EJA: uma proposta de formação de sujeitos históricos. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Córdoba, v. 7, n. 2, p. 70-7, 2020. Disponível em: [https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA & lang= pt & pid=S2525-08872020000200070 & tlng=pt](https://search.scielo.org/?q=SUJEITOS+AND+EJA&lang=pt&pid=S2525-08872020000200070&tlng=pt). Acesso em: 09 abr. 2023.

PITANO, S.C; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 3, 2009.

PONSO, A.P.S. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma escola de ensino médio em tempo escolar estendido**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAJEWSKI, C.M. **A Permanência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio**: os programas Fica e Combate ao Abandono escolar do Estado do Paraná. Mestrado em Educação. Unioeste, Cascavel, 2016.

RAMAL, A. O direito à educação na Constituição Federal e a atual realidade educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-82, jan./jun. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982003000100002). Acesso em: 30 maio. 2023.

RATUSNIAK, C. **Processo por abandono intelectual e os efeitos da Judicialização da evasão escolar**: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias. Doutorado em Educação. UFPR, 2019.

REALI, A.M.M.R. Educação de Jovens e Adultos e inclusão social: A experiência da escola pública brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 239-53, 2004.

SAMPAIO, J.A.L. Direito à educação: evolução e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100002). Acesso em: 30 maio. 2023.

SANTOS, E.; COSTA, J. Estratégias Pedagógicas para a Promoção da Adaptação ao Ensino Noturno. **Educação em Foco**, 41(2), 198-213, 2022.

SANTOS, L.M.F. A importância do ensino médio na preparação dos estudantes para o vestibular. **Educação em Foco**, v. 18, n. 2, p. 231-48, 2015.

SANTOS, P.; SILVA, G. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. e96660, 2020. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Recomendação SME/CME nº 4** de 23 de setembro de 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-4-de-23-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, A.P. **As identidades dos Sujeitos da EJA**: um estudo nas produções acadêmicas da ANPed. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFPB, 2019.

SILVA, L. C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 685-707, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGqJ78s8Pmp5x>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, L; SANTOS, A. Adaptação dos Estudantes ao Ensino Noturno: Um Estudo Exploratório. **Revista Brasileira de Educação Noturna**, 8(1), 112-27, 2022.

SILVA, L.C.S. **Itinerários Desviantes**: um estudo sobre intermitências na EJA. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFRN, 2020.

SILVA, M.A.L. KOMATSU, A.V. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre direitos humanos e emancipação social. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 101, p. 315-32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, M.C.M.; LACERDA, L.S.; SANTOS, P. K. A educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de isolamento social: desafios e limitações sob a ótica dos professores. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 116-31, 16 dez. 2021. Acesso em 09.abr. 2023.

SILVA, M.H.S. O papel da escola na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. **Educação e Sociedade**, 38(2), 321-40, 2017.

SILVA, M.P., GARCIA, R. M. EJA. **Diversidade e inclusão**: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SILVA, N. O processo de formação do estigma em alunos de educação de jovens e adultos (EJA) e a construção de "máscaras" para a sobrevivência na sociedade letrada. **Revista de Educação Popular**, n. 3, p. 19-22, 2004.

SILVA, R.C.F. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGqJ78s8Pmp5x> Acesso em: 9 abr. 2023.

SOUSA, C.S. **EJA, Diversidade e Inclusão**: novas perspectivas para a educação de jovens e adultos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/139/57/557-1?inline=1>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SOUZA, A.R.O. **Não é porque a gente não passa que não quer estudar! Juventudes na EJA**: pronúncias e sentidos atribuídos à escola. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: UFRN, 2021.

SOUZA FILHO, A.A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718-37, jul. 2021.



SOUZA, M.; OLIVEIRA, P. Suporte Emocional e Orientação Educacional no Ensino Noturno: Um Estudo de Caso. **Revista de Educação e Inclusão Social**, 8(1), 67-82, 2020.

STRAUSS, A.L.; CORBIN, J M. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. Sage Publications, 2008.

TORRES, R.M.A **Globalização e a Reforma da Educação**. 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas, 1987.

VASQUES, C.C.; ANJOS, M.B.; SOUZA, V.L.G. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13.ago. 2019. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-aeducacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 09.abr. 2023.

VIANA, J.D.S. **As vozes do esquecimento na Educação de Jovens e Adultos: eu quero ser gente!** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UFRN, 2020.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 14, n. 2, p. 331-46, 2008.

VILARONGA, C. A educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de precarização do trabalho e desmonte de políticas públicas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 2, p. 150-70, 2020. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3980/3340>. Acesso em: 09.abr. 2023.

**APÊNDICE A:**  
ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

Metadados e orientações	
Codinome do entrevistado:	_____
Nome dos pesquisadores presentes:	_____
Data da entrevista:	/ /
Local da entrevista:	_____

Questões para entrevista
--------------------------

**Observação:**

1. Os textos em itálico se referem aos objetivos de cada questão e algumas reflexões importantes.
2. Para essa entrevista, dividiu-se as questões em 3 grandes momentos, sendo:
  2. 1. Momento de quebra-gelo e de apreensão da compreensão do contexto pessoal e do grupo;
  2. 2. Momento de apreensão acerca da convivência em sala de aula e seus diferentes em idade;
  2. 3. Momento de questão acerca da convivência escolar em sala de aula e o ensino.

**1. A. O que é uma escola para você?**

*Compreende como objetivo para essa pergunta que o entrevistado aponte sua compreensão acerca do que seria a escola, sendo elemento que poderá em algum momento da entrevista (e da análise dos dados) retornar para melhor compreensão dos motivos que o levariam a estar neste ambiente.*

**B. Poderia apontar, caso exista, os motivos que te levou a escolher entrar e permanecer nesta escola?**

*Compreende como objetivo para essa pergunta que o entrevistado aponte se existem motivos específicos para esse aluno escolher estar nessa escola, em especial devido a natureza atípica da sala de aula. Essa questão é pertinente pois pode apontar ao pesquisador se a escolha de estar neste contexto se deu pela escassez de opções outras para a escolarização ou, então, no caso contrário que a escolha tenha motivos que afetam a escolha da pessoa e a convença a estar/permanecer. Outras opções/respostas podem surgir. E o pesquisador pode pedir mais detalhes caso seja pertinente.*

**C. Como é para você estar na escola hoje?**

*Permitir que o entrevistado diga um pouco mais sobre a experiência dele com a escola afim de que com isso ele vá ganhando mais confiança com o entrevistador para os próximos blocos temáticos. Essa questão também possibilita ao pesquisador compreender se existe alguma questão pertinente sobre a experiência dele com a escola, sendo, portanto, nenhuma surpresa se alguma questão do questionário surgir nesta resposta.*

**D. Em algum momento você desanimou e pensou em desistir de estudar ou de estudar nesta escola?**

*Em especial compreender se houve alguma oscilação na motivação do estudante, perguntando, caso necessário, os motivos para essa oscilação e como a escola ajudou ou enfrentou essas dificuldades.*

**E. Você já esteve na escola antes. Você está na escola hoje. Para você, a escola mudou nesse período?**

*Pergunta que pode ter duas respostas e, embora não seja o ideal, ambas possibilitam caminhar para os mesmos núcleos temáticos. Primeira questão com foco em compreender se as diferenças antes (passado) e depois (atualmente) é visto pelo estudante como algo bom ou ruim e os motivos para ele achar isso. Apreende, portanto, aspectos do que o entrevistado acredita ser impactante nessa mudança. A segunda questão diz respeito a como a pessoa, com o avanço do tempo e da experiência pessoal, ao retornar à escola, lida com essas diferenças apontadas, sendo, portanto, marco de uma experiência verdadeiramente de EJA. A terceira pergunta pretende explorar a ideia de “adaptado” ou de “adaptação”, pois pode*

*apontar que a escola/sala de aula mudou para acolher o aluno ou o contrário... o aluno se adaptou para a escola/sala de aula.*

*CASO SIM:*

**I. Poderia citar quais mudanças você acha positiva e quais você acha negativa?**

**II. Essas mudanças todas afetam você diretamente, pois está em sala de aula. Como você lida com todas essas mudanças?**

**III. Você encontrou dificuldades para se acostumar à escola?**

*CASO NÃO:*

**I. Você acredita que não ter mudado é um bom ou mal sinal? Poderia me explicar?**

**II. Você hoje lida melhor com a escola? Poderia me explicar?**

**III. Você encontrou dificuldades para se acostumar à escola?**

**2. A. Poderia me falar um pouco mais sobre a sua sala de aula? Em especial sobre os outros alunos que com você estuda? Eles são diferentes de você?**

*Tem por objetivo compreender a concepção de diferença do entrevistado e buscar, acima de tudo, observar se para o entrevistado o fato de serem diferentes em idade é uma diferença marcante ou bem delimitada. Além de abrir espaço para uma fala mais extensa e cuidadosa do entrevistado sobre a percepção dele da própria sala de aula e seus colegas.*

**B. Sobre sua sala de aula hoje. Ela é composta por alunos com diferentes idades. O que você acha disso?**

*Objetivo dessa questão é não permitir que o entrevistado passe adiante sem cair nesse tópico específico. E se o mesmo já tiver feito comentários sobre o assunto, então, que ele se permita falar mais sobre.*

**C. Em que você acha que são iguais e em que você acha que são diferentes?**

*Que ele ao procurar categorizar as diferenças, que possamos captar esse exercício dele. Esses elementos divididos por ele próprio pode apontar elementos marcantes para a construção de grupos e de distanciamentos sociais dentro do espaço de sala de aula.*

**D. Tendo em vista todos esses elementos:**

*Pequena fala que pode recuperar esses elementos ditos ou citados pelo entrevistado ou pode simplesmente reforçar que é partindo dessa compreensão que iremos enfrentar as duas questões seguintes.*

**I) Como é para você conviver com eles em sala de aula?**

*Busca-se compreender o que o estudante compreende como convivência em sala de aula. Esse conceito que até mesmo na literatura possui mais de uma compreensão, pode ser elemento de discussão pertinente. Para além desse exercício de apreensão da idéia de convivência, essa questão permite e abre espaço para que a convivência seja pensada sobre a influência de um professor em um espaço onde os alunos são todos iguais perante a "simples" existência do professor.*

**II) Como é para você conviver com eles fora da sala de aula? Nos espaços comuns da escola.**

*Para além desse exercício de apreensão da idéia de convivência, essa questão permite e abre espaço para que a convivência seja pensada para espaços comuns e espaços intermediários entre a presença do professor e sua autoridade e a total não presença de autoridade (fora da escola). Esse espaço comum é também espaço de convivência com outros alunos, outras pessoas (profissionais) e principalmente, possibilidade de distanciamento e aproximação dos grupos com maior afinidade.*

**E. Você acha que esse cenário te aproxima de seus objetivos na escola?**

*Objetiva-se, portanto, vislumbrar as expectativas com relação aos objetivos do entrevistado para com a escola e como é a percepção dele sobre a existência desse cenário para com esse objetivo. Podendo,*

*portanto, apontar que a escola facilita e aproxima o estudante de seu objetivo ou o contrário também, que essa configuração adotada pela escola, em nada contribui para o meu objetivo.*

**F. Essa configuração de sala de aula, com diferentes alunos em idade, te possibilita ficar à vontade para falar, interagir, perguntar, ter e manifestar suas dúvidas, críticas, inseguranças, medos, opiniões e etc?**

*Essa pergunta tem por objetivo abrir espaço para a compreensão pessoal do entrevistado acerca do seu exercício de liberdade dentro do espaço de sala de aula. A relação professor-aluno e aluno-aluno pode emergir dessa resposta e elucidar aspectos relativo à um ambiente violento ou harmonioso para a aprendizagem.*

*Para as próximas três perguntas tomou-se como base a compreensão de convivência escolar como a literatura da área, em especial na América Latina, vai compreender, sendo, portanto, respectivamente: i) as diferenças como potencializador do aprendizado, pois diferentes aprendem diferentes e portanto ensinam e usam/mobilizam diferentes recursos visando seu aprendizado e sua partilha; ii) as diferenças como motor de discussão, de convite à discussão, sendo, portanto, as diferenças e os diferentes um motivo para maior ampliação da experiência de circulação de ideias e do exercício livre da convivência e das liberdades de expressão, de orientação, de identidade e etc.; iii) a exposição das diferenças e dos diferentes como exercício para a convivência pensando a vida em sociedade posterior ao processo de escolarização, sendo, portanto, esse contato dos diferentes o exercício de aprender a lidar e respeitar as diferenças, pois ela na sociedade terá que conviver com eles.*

**3. Fala de retomada e apontamento da direção das questões que irão ser feitas:**

**- Eu vou fazer duas perguntas e todas elas partem do mesmo começo e eu gostaria de ouvir sua opinião sobre elas. É fato que existir alunos com diferentes idades em uma mesma sala de aula, a sua, para você esse cenário:**

**A. Auxilia a discutir e a compreender melhor as aulas, os exemplos, os conteúdos e as explicações dadas pelos professores?**

*Como as diferenças e os diferentes falam e interagem sobre o conhecimento posto em circulação na aula.*

**B. Existe espaço para vocês se manifestarem e opinarem, para aprender com as diferenças e as diferentes opiniões entre vocês?**

*Como as diferenças e os diferentes surgem como gatilho para a circulação da palavra e no convite ao emprego da opinião, da fala, do argumento e da discussão racional.*

**C. Já houve, em sala de aula, alguma piadinha, algum constrangimento, bullying ou pré-conceito que poderia ter origem no fato de terem idades diferentes? Poderia me falar mais sobre isso?**

*Como as diferenças surgem como gatilho para aprender a conviver em sociedade. Questão delicada, sendo, portanto, escolhida para ser nesse momento final mobilizada.*

**D. Você recomendaria esse cenário que você vive em sua sala de aula para outras escolas repetirem ou para outras pessoas na mesma posição que você?**

*Objetiva-se compreender a opinião final desse entrevistado sobre esse contexto e sobre como ele veria outras pessoas próximas a ele nesse cenário.*

**E. Você teria mais algum comentário, observação, quer complementar algo a dizer sobre o que conversamos agora?**

---

**Considerações finais:**

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

---

**Finalização e agradecimento:**

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

## – Roteiro para entrevistas – GRUPO – S1

Metadados e orientações
-------------------------

Codinome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Nome dos pesquisadores presentes: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Questões para entrevista
--------------------------

**Observação:**

3. As perguntas que forem alteradas em algum sentido terão seus objetivos/expectativas abaixo da mesma.
4. Algumas questões terão palavras diferentes para uma melhor adaptação ao perfil do público.

**1. A. O que é a escola para você?**

**B. Poderia apontar, caso exista, os motivos que te levou a escolher estar nesta escola no período noturno?**

*Objetiva-se com essa pergunta compreender o movimento de passagem da escolarização em período matutino para o noturno e o que motivou isso. Essa é uma pergunta importante para se compreender as expectativas e a concepção prévia do estudante ao que iria encontrar no período noturno.*

**C. Quando foi que você migrou do período da manhã para o período noturno?**

*Busca ouvir sobre o tempo dessa passagem. Maior tempo impõe mais contato com os diferentes da sala de aula. Maior adaptação e compreensão dos colegas. Menor tempo impõe mais recente contato e as dificuldades de interagir, conviver e estar com os outros. Pode ser uma variável que afete o conjunto das respostas.*

**D. Você encontrou o que esperava quando veio estudar no período noturno? Poderia citar vantagens e desvantagens do período noturno em comparação com o período da manhã?**

*Tem por objetivo que o entrevistado demonstre se pensou sobre o assunto e se ele possui organizado e refletido essa questão. As categorias e os argumentos mobilizados para reforçar os prós e contras podem indicar concepção de escola e o perfil do aluno.*

**E. Você ao passar para o noturno se adaptou melhor à escola? Poderia me explicar?**

*Tem por objetivo compreender como o aluno enfrentou o desafio de entrar em outro momento da escola e com outras pessoas. A dinâmica da escola é diferente entre manhã e noite. Esse aspecto contextual que deverá constar na dissertação sobre a escola poderá ser tensionado visando sua melhor descrição via essa resposta.*

**F. Em algum momento você desanimou e pensou em desistir de estudar ou de estudar nesta escola?**

*Objetiva-se com essa questão compreender se algo fez o estudante repensar sua permanência na escola. Muitos acreditam que o ensino noturno já é o último momento, a última opção. Essa lógica pode emergir na resposta à essa questão.*

**2. A. Poderia me falar um pouco mais sobre a sua sala de aula? Em especial sobre os outros alunos que com você estuda? Eles são diferentes de você?**

**B. Sobre sua sala de aula hoje. Ela é composta por alunos com diferentes idades. O que você acha disso?**

C. Em que você acha que são iguais e em que você acha que são diferentes?

D. Tendo em vista todos esses elementos:

I) Como é para você conviver com eles em sala de aula?

II) Como é para você conviver com eles fora da sala de aula? Nos espaços comuns da escola.

E. Você acha que esse cenário te aproxima de seus objetivos na escola?

F. Essa configuração de sala de aula, com diferentes alunos em idade, te possibilita ficar à vontade para falar, interagir, perguntar, ter e manifestar suas dúvidas, críticas, inseguranças, medos, opiniões e etc?

3. Fala de retomada e apontamento da direção das questões que irão ser feitas:

- Eu vou fazer duas perguntas e todas elas partem do mesmo começo e eu gostaria de ouvir sua opinião sobre elas. É fato que existir alunos com diferentes idades em uma mesma sala de aula, a sua, para você esse cenário:

A. Auxilia a discutir e a compreender melhor as aulas, os exemplos, os conteúdos e as explicações dadas pelos professores?

B. Existe espaço para vocês se manifestarem e opinarem, para aprender com as diferenças e as diferentes opiniões entre vocês?

C. Já houve, em sala de aula, alguma piadinha, algum constrangimento, bullying ou pré-conceito que poderia ter origem no fato de terem idades diferentes? Poderia me falar mais sobre isso?

D. Você recomendaria esse cenário que você vive em sua sala de aula para outras escolas repetirem ou para outras pessoas na mesma posição que você?

E. Você teria mais algum comentário, observação, quer complementar algo a dizer sobre o que conversamos agora?

---

**Considerações finais:**

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

---

**Finalização e agradecimento:**

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.



**APÊNDICE B:**  
**PRODUTO EDUCATIVO TECNOLÓGICO**