



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DO COVID-19:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ**

Autor: Antonio Jorge Ferreira Severino

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Alves Martins
Chaigar

ANTONIO JORGE FERREIRA SEVERINO

**EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
RESISTÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGEDU) da Universidade
Federal do Rio Grande (FURG) como
requisito à obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de
Professores e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Alves
Martins Chaigar

Ficha Catalográfica

S498e Severino, Antonio Jorge Ferreira.

Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da COVID-19: práticas pedagógicas de resistência no estado do Ceará / Antonio Jorge Ferreira Severino. – 2023.

205 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Vânia Alves Martins Chaigar.

1. EJA 2. Práticas pedagógicas 3. Resistência I. Chaigar, Vânia Alves Martins II. Título.

CDU 374.7(813.1)

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPG EM EDUCAÇÃO

Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 23/2023

Aos doze dias do mês de setembro de 2023, de forma virtual, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Mestrado do estudante Antonio Jorge Ferreira Severino, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (orientadora), Profa. Dra. Amanda Motta Ângelo Castro (FURG), Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera (UFRGS) e Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (UFPB), para exame da dissertação intitulada: **"Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19: práticas pedagógicas de resistência no Estado do Ceará"**. Dando início à reunião, a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da banca examinadora e esclareceu aos presentes que o mestrando teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para o mestrando que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação **Aprovada. (aprovada/ aprovada com restrições/ reprovada)**. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Documento assinado digitalmente.
 VÂNIA ALVES MARTINS CHAIGAR
Data: 12/09/2023 16:44:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar (orientadora - FURG)

Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera (UFRGS) Documento assinado digitalmente.
ALINE LEMOS DA CUNHA DELLA LIBERA
Data: 12/09/2023 16:56:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Amanda Motta Ângelo Castro (FURG)

Documento assinado digitalmente.
AMANDA MOTTA ÂNGELO CASTRO
Data: 12/09/2023 16:56:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (UFPB)

Documento assinado digitalmente.
 ALEXANDRE MACEDO PEREIRA
Data: 12/09/2023 16:59:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANTONIO JORGE FERREIRA SEVERINO

**EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19:**

Práticas Pedagógicas de Resistência no Estado do Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela comissão de avaliação abaixo assinada:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vânia Alves Martins Chaigar (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Amanda Motta Castro (FURG)

Prof^a. Dr^a. Aline Lemos da Cunha Della Libera (UFRGS)

Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (UFPB)

Rio Grande - RS, __ de _____ de ____.

AGRADECIMENTOS

A retomada dos estudos acadêmicos nem sempre é fácil depois de algumas acomodações ao longo da vida. Acho que para mim essa dose de desafio foi maximizada. Mas estou extremamente satisfeito com a certeza que conclui essa etapa. Acho que para ser justo, melhor seria dizer que “concluímos essa etapa” – isso mesmo no plural – porque essa é uma conquista coletiva, pois muitos tiveram participação direta ou indireta para que conseguisse chegar até aqui, pois foi uma longa e desafiadora caminhada. Assim, é com imensa satisfação que teço os agradecimentos a todas e a todos.

A Deus, por me dar forças e permitir que eu prosseguisse, mesmo quando o desânimo, o cansaço e as dificuldades de diversas ordens pareciam me derrubar.

À minha mãe, pai, irmãos e sobrinhos que torciam ao mesmo tempo que toleravam as minhas ausências nos vários momentos importantes de nossas vidas. Esse momento e essa conquista são nossos!

À minha companheira de vida que aceitou navegar por mares tão distantes. Virgínia, minha imensa gratidão. Principalmente por suportar minhas oscilações de humor durante esse trajeto acadêmico. Você foi parte fundamental nesse processo e obrigado por embarcar comigo neste sonho!

Também tenho muito a agradecer à Lis e Murilo que me acompanharam durante toda essa trajetória e compreendiam (as vezes) as ausências e limitações do cotidiano. Obrigado por acreditar na minha capacidade de realização. Vocês foram peças chave nessa construção!

À minha orientadora Professora Drª. Vânia Chaigar, mais que uma orientadora, uma amiga que a vida me deu. Agradeço pela disponibilidade, acolhida, segurança e apoio demonstrado durante a execução da pesquisa que realizei. Você é uma referência de educadora que desejo seguir!

Ao grupo RECIDADE pelo apoio demonstrado durante a execução da pesquisa. Com o auxílio de vocês, nas questões teóricas, burocráticas e pedagógicas, o trabalho fluiu!

Às professoras Dr.^a Amanda Motta Castro, Dr^a. Aline Lemos da Cunha Della Libera e o professor Dr. Alexandre Macedo Pereira que contribuíram sabiamente na banca de qualificação com ideias valiosas as quais auxiliaram sobremaneira na construção dessa pesquisa, minha imensa gratidão!

Ao Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, por viabilizar o meu afastamento para estudos de pós-graduação. Sem a efetivação desse direito, essa pesquisa não seria possível realizar!

Às educadoras e educadores que vieram antes de mim e lutaram para que o direito ao afastamento para estudos de pós-graduação pudesse ser garantido aos professores da rede estadual do Ceará.

Às educadoras e educadores do presente que compartilharam comigo suas histórias de vida, onde tive a oportunidade de aprender valiosos ensinamentos sobre resistência e superação. Essa pesquisa é direcionada para vocês!

Gratidão.

RESUMO

A dissertação intitulada “Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19: práticas pedagógicas de resistência no estado do Ceará”, como já anuncia, se insere no estudo do período pandêmico. A pandemia potencializou os problemas já existentes na sociedade e na educação não foi diferente. Os educandos tiveram que enfrentar as adversidades que atingiram de forma mais intensa os/as sujeitos/as da Educação de Jovens e Adultos, pois esse público já possui históricos de exclusão devido as desigualdades de classe, raça e gênero. Educadoras e educadores, de forma inesperada e urgente, tiveram que dar continuidade às aulas no novo formato e desenvolver metodologias pedagógicas adequadas à nova realidade. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas mais recorrentes na EJA do Ceará no contexto da pandemia da Covid-19. E como objetivos específicos: i) mapear as práticas pedagógicas exercidas por professoras e professores na EJA do Ceará, entre março de 2020 a dezembro de 2022, durante a pandemia da Covid-19; ii) identificar se professoras/es desenvolveram práticas pedagógicas de resistência; iii) analisar os significados atribuídos as práticas pedagógicas de resistência, caso identificada. A composição do quadro teórico da pesquisa engloba as produções acerca da EJA, práticas pedagógicas e juventudes com o embasamento de autores como Freire (1987, 1991, 1996, 2000, 2014, 2020), Brandão (2002, 2008), Arroyo (2005, 2011, 2017), hooks (2013, 2015), Candau (1999, 2003, 2009), Gomes (2005, 2008, 2021) Sousa Santos (2010, 2007, 2020), Dayrell (2007), Abramo (2005, 2007) e Abromovay (2015). É uma pesquisa que consiste em um estudo descritivo, segundo Gil (1991), de abordagem qualitativa, de acordo com Moresi (2003), do tipo estudo de caso múltiplo e tem a narrativa como suporte de produção de dados, segundo Souza (2006). Como instrumentos de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado e a realização de entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário 91 professores que lecionam nos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs, e, dentre estes, 11 foram entrevistados. Os resultados da pesquisa revelam que grande parte das/os participantes (73%) teve interação com os discentes dos CEJAs entre março de 2020 a dezembro de 2022. Destes, manteve a prevalência (61%) que declararam ter realizado práticas pedagógicas de resistência envolvendo temáticas que relacionam questões sociais e/ou de engajamento político. Ao analisar as considerações das/os professoras/es sobre significados e sentidos, é possível perceber uma atuação engajada de docentes dos CEJAs com pressupostos de Freire (1987, 2000) com vista no enfrentamento às desigualdades de raça, gênero e de classe. Essas temáticas foram dialogadas com discentes de diversas formas durante o período, que ocorreram através de ligações telefônicas, atendimento via *Whatsapp*, realização de leituras e exercícios, visita no domicílio, *Google Meet*, *lives*, oficinas e palestras em praça pública, por exemplo.

Palavras chaves: EJA. Práticas pedagógicas. Resistência.

ABSTRACT

The dissertation entitled "Educating young and adult people in the context of the Covid-19 pandemic: pedagogical practices of resistance in the state of Ceará", as already announced, is part of the study of the pandemic period. The pandemic heightened existing problems in society and education was no different. Students had to face the adversities that hit the subjects of Youth and Adult Education more intensely, as this public already has a history of exclusion due to class, race and gender inequalities. Educators, unexpectedly and urgently, had to continue classes in the new format and develop pedagogical methodologies suited to the new reality. In this sense, the research aimed to analyze the most recurrent pedagogical practices in EJA in Ceará in the context of the Covid-19 pandemic. And as specific objectives: i) Map the pedagogical practices carried out by teachers at EJA in Ceará, between March 2020 and December 2022, during the Covid-19 pandemic; ii) Identify whether teachers have developed resistant pedagogical practices; iii) Analyze the meanings attributed to pedagogical practices of resistance, if identified. The composition of the theoretical framework of the research encompasses productions about EJA, pedagogical practices and youth based on authors such as Freire (1987, 1991, 1996, 2000, 2014, 2020), Brandão (2002, 2008), Arroyo (2005, 2011, 2017), hooks (2013, 2015), Candau (1999, 2003, 2009), Gomes (2005, 2008, 2021) Sousa Santos (2010, 2007, 2020), Dayrell (2007), Abramo (2005, 2007) and Abromovay (2015). It is a research that consists of a descriptive study, according to Gil (1991), with a qualitative approach, according to Moresi (2003), of the multiple case study type and has narrative as a support for data production, according to Souza (2006). As data collection instruments, a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview were applied. 91 teachers who teach at Youth and Adult Education Centers - CEJAs responded to the questionnaire, and, among these, 11 were interviewed. The research results reveal that a large part of the participants (73%) had interaction with CEJAs students between March 2020 and December 2022. Of these, the prevalence maintained (61%) who declared having carried out pedagogical practices of resistance involving themes that relate social issues and/or political engagement. When analyzing the teachers' considerations about meanings and meanings, it is possible to perceive an engaged performance of CEJA teachers with Freire's assumptions (1987, 2000) with a view to confronting race, gender and class inequalities. These themes were discussed with students in different ways during the period, which occurred through telephone calls, support via Whatsapp, readings and exercises, home visits, Google Meet, lives, workshops and lectures in public squares, for example.

Keywords: EJA. Pedagogical practices. Resistance.

Lista de Abreviações e Siglas

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Banco Nacional Comum Curricular
CAEP	Centro de Atividades e Estudos Políticos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CMFOR	Câmara Municipal de Fortaleza
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CP/CNE	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJ	Estatuto da Juventude
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo e Assexual
MCI	Movimento Comunista Internacionalista
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação

)

PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RECIDADE	Redes de Cultura, Estética e Formação na/da Cidade
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Ilustração

Ilustração 1 - Distribuição geográfica dos artigos selecionados	66
Ilustração 2 - Nuvem de palavras	97
Ilustração 3 - Mapa dos Bairros de Fortaleza.....	101
Ilustração 4 - Mapa das cidades do Ceará.....	103
Ilustração 5 - Linha do tempo sobre número de mortes no Covid-19 no CE	137
Ilustração 6 - Cartões Pedagógicos - Epicuro	145
Ilustração 7 - CEJA Ipu Delivery	148
Ilustração 8 - Busca Ativa	148
Ilustração 9 - Combate Homofobia.....	155
Ilustração 10 - Chá Cultural	155
Ilustração 11 - Feminismo Negro	155
Ilustração 12 - Realização da Oficina.....	164
Ilustração 13 - Oficina Mulher Muito Além de Flores	164
Ilustração 14 - Realização da Oficina.....	164
Ilustração 15 - Espaço de Acolhimento.....	173
Ilustração 16 - Parquinho.....	173
Ilustração 17 - Espaço de Acolhimento.....	173

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Localização dos CEJAs	51
Tabela 2 - Panorama geral dos artigos selecionados.....	62
Tabela 3 - Equipamentos da Rede Estadual de Educação do Ceará.....	80
Tabela 4 - Participantes da pesquisa por CEJA.....	91
Tabela 5 - Distribuição da carga horária por componente curricular	92
Tabela 6 - Participantes das Entrevistas	104

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição histórica dos artigos - 2018 a 2022	61
Gráfico 2 - Evolução Matrícula EJA - Brasil.....	79
Gráfico 3 - Evolução Matrículas EJA - Ceará	79
Gráfico 4 - Docentes da Rede Estadual da Educação – EJA.....	82
Gráfico 5 - Distribuição geográfica das/os participantes da pesquisa.....	90
Gráfico 6 - Distribuição de participantes da pesquisa por componente curricular.....	92
Gráfico 7 - Tempo de Atuação na EJA.....	93
Gráfico 8 - Interação com Discentes nos CEJAs.....	95
Gráfico 9 - Atividades Pedagógicas relacionadas temáticas sociais	95
Gráfico 10 - Participantes com interesse em participar da segunda fase da pesquisa	96
Gráfico 11 - Reajuste do Piso x Inflação	122

Identificador de Rotas

1. CAMINHOS E SENTIDOS.....	15
1.1 DE ONDE VIM.....	16
1.2 ONDE QUERO CHEGAR.....	22
1.3 NA PANDEMIA DA COVID-19: DO ENCONTRO AO SENTIDO DA PESQUISA	25
1.4 OBJETIVOS: DAS INTENÇÕES AOS DESTINOS.....	29
1.4.1 Geral.....	29
1.4.2 Específicos.....	29
2. CONCEITOS SULEADORES: REFLEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	29
2.1 JUVENTUDES	30
2.1.1 Das Políticas Públicas ao Marco Legal	30
2.1.2 Condição Juvenil na EJA	33
2.2 EDUCAR JOVENS E ADULTOS.....	36
2.3 INTERFACES: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EJA	41
3. MAPA DA NAVEGAÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.1 NATUREZA DO ESTUDO.....	48
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA: O “MAR” DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJAS.....	50
3.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	55
3.4. RESULTADOS E RETORNO A SOCIEDADE	56
3.5. ANÁLISE DE RISCOS E BENEFÍCIOS.....	56
4. O QUE DIZEM ARTIGOS ACADÉMICOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA?56	56
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO MAPEAMENTO	58
4.2 UM PANORAMA INICIAL DO MAPEAMENTO.....	61
4.3 CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS.....	67
4. 3. 1 - Fundamentos Teóricos	67
4. 3. 2 - Propostas e Práticas Pedagógicas	70
4. 3. 3 - Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares.....	72
4.4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.5 UM BALANÇO DO MAPEAMENTO	74
5. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?	76
5.1. OS CEJAS – CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	80
5.2. A HISTÓRIA E FLUXO DE ATENDIMENTO DOS CEJAS	82
5.3. JOGAR A TARRAFA E A TEMPESTADE EM ALTO MAR	85
5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
5.5. SEPARAR OS PEIXES DOS MARISCOS.....	94
6. TECENDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE AS NARRATIVAS DOCENTES	99
6.1. TRAJETÓRIAS DOCENTES	105
6.2 DOCENTES DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESAFIADA.....	123
6.2.1. (C)EJA e seus sujeitos.....	124
6.2.2. O impacto da pandemia nos CEJA	129
6.3. AS RESISTÊNCIAS QUE BROTAM NOS CEJAS.....	135
6.3.1 Permanecer estudando é um ato de resistência	135
6.3.1.1. <i>Abordagens e estratégias de busca ativa discente</i>	139
6.3.1.2. <i>Motivação através do conteúdo pedagógico</i>	143
6.3.1.3. <i>Atendimento ao discente no domicílio</i>	146
6.3.2. Educar para combater o racismo e as desigualdades de gênero	149
6.3.2.1. <i>Conhecendo as práticas pedagógicas de resistências</i>	151
6.3.2.2. <i>Da prática de resistência ao ataque – Vivências reacionárias em sala de aula</i>	160
7. QUESTÕES EMERGENTES NA PESQUISA.....	169

7.1 SEMINÁRIO DOS CEJAS	170
7.2. ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PARA AS CRIANÇAS NOS CEJAS	172
7.3. RESOLUÇÃO Nº 01/2021 DO CNE/CEB	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	184
Apêndice A: Questionário a ser respondido por professoras e professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará	197
Apêndice B: Entrevista a ser respondida por professoras e professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará	199
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200
Apêndice D: Solicitação da autorização junto à Secretaria da Educação do Ceará	202
ANEXO I – Estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa	203

1. CAMINHOS E SENTIDOS

A presente dissertação "Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19: práticas pedagógicas de resistência no estado do Ceará", desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, é parte de minha trajetória - *em construção* - no magistério como professor na Educação de Jovens e Adultos - EJA da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

Nessa seção, apresento o caminho pessoal e profissional por mim percorrido e o que me mobilizou e fez refletir sobre o meu despertar da condição de um sujeito trabalhador educador para o educador-educando-pesquisador.

Ao longo dos estudos na pós-graduação e da escrita da presente dissertação, pude entender que era necessário e urgente insurgir e transgredir com as epistemologias vigentes para que o real conhecimento possa emergir no chão da escola e fazer acontecer o inédito-viável (Freire, 1987, 2014, 2014a). No verbete desenvolvido por Ana Freire (2014a), sugere-se que: "o '*inédito-viável*' é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade". (Freire, 2014a, p. 225).

Nesse sentido, tento produzir uma escrita simples e acessível, alegre, mas com rigor ético e com toda boniteza necessária (Freire, 1996), voltada em especial para as professoras e professores. Afinal, já temos muitas escritas acadêmicas rígidas, tradicionais – até aí nenhum problema –, mas algumas dessas seguem um modelo positivista, que dificulta o acesso e o diálogo entre o saber acadêmico e o saber prático desenvolvido no dia a dia da educadora e do educador na sala de aula.

É com a intenção de insurgir e transgredir que discorro o texto como o uso da linguagem inclusiva¹, sempre que possível, porém, em alguns casos, incluirei sujeitos femininos e masculinos, nessa ordem, pois, por trás de cada convenção na atribuição do gênero, têm-se seu significado e uma intenção social e política. Mudar a linguagem faz parte do processo de transformação do mundo.

1 É aquela que envolve todas as pessoas – *não sexista* –, sem especificar gênero e sem alterar a ortografia das palavras.

Priorizei o estudo a partir de epistemologias emancipatórias, vistas através de olhares do sul, e uso do aporte teórico de pensadoras e pensadores que buscam romper as “linhas abissais” (Sousa Santos, 2010) que dividem as sociedades, especialmente a brasileira. Proponho a realização dessa pesquisa de forma a dialogar *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas que fazem e/ou fizeram outras formas de educação, assim, em alguns momentos, emitirei reflexões e compreensões pessoais acerca do próprio processo de escrita e de atuação docente.

É nesse sentido que faço o convite para uma leitura sobre as práticas pedagógicas realizadas por docentes da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará durante o período pandêmico, para que se possa conhecer e inspirar através das experiências das outras maneiras de fazer educação com vistas a combater os principais modos de dominação da sociedade desde o século XVII: capitalismo, colonialismo e patriarcado (Sousa Santos, 2020).

1.1 DE ONDE VIM

*Eu tenho a mão que aperreia
Tenho o sol e areia
Sou da América, sul da América
South America
Eu sou a nata do lixo
Sou do luxo da aldeia
Eu sou do Ceará.²*

Normalmente, ao iniciar um estudo acadêmico é apresentado o sujeito que escreve. Entendo que a lógica da produção da pesquisa científica transborda aquilo que o sujeito faz e de onde vem, pois a construção do conhecimento não é algo imparcial, neutro e puro. Talvez em outras áreas seja diferente, mas acredito que nas áreas das humanas, sobretudo na educação, posicionar o sujeito que fala é parte do entendimento sobre os caminhos que escolheu e as conclusões que lhe são possíveis chegar. Por essa razão, passo agora a apresentar o sujeito: o eu autor/pesquisador.

Sou filho caçula com mais outros três irmãos, somos quatro no total, sendo duas mulheres e dois homens. Filho de Maria Severino e Antonio Severino. Família típica nordestina. Meus pais nasceram no sertão do Ceará, Canindé – CE e

² Ednardo, *Terra!,* 1973.

estudaram, na época, apenas até o ensino primário³, devido às dificuldades de acesso e permanência na escola. Quando jovens, cada um foi tentar a sorte na capital, distante 120 km de sua terra natal, perpetuando um ciclo comum para a época, a falta de perspectivas de trabalho e a busca de oportunidades em Fortaleza. Por conspiração do destino, se reencontram na capital e casam-se.

Estabeleceram-se na periferia de Fortaleza, onde era possível viver naquele momento, com todas as ausências e negações de direitos por parte do Estado brasileiro. Meu pai trabalhava como vendedor ambulante no Centro de Fortaleza. Minha mãe trabalhava em casa com bordado ao mesmo tempo que cuidava dos afazeres domésticos e das quatro crianças.

Com quase cinco anos de idade, comecei a minha vida escolar. Demorei a frequentar a escola, pois minha mãe tinha medo que me machucassem. Era '*magrinho e frágil*' – palavras dela – e quando fala sobre esse período, lembra que, devido a minha saúde tão debilitada na infância, a minha avó materna falava que '*não ia se criar*'. Hoje entendo que a morte logo na primeira infância era um fenômeno bem presente no contexto de muitas famílias brasileiras. As taxas de mortalidade infantil, na época, ainda eram elevadas e, infelizmente, minha avó vivenciou no início da constituição de sua família algumas perdas. Foram nove gestações e apenas cinco filhos sobreviveram⁴.

Estudei em escolas privadas somente até a 4º série do ensino fundamental, já meus irmãos concluíram o ensino fundamental na rede privada e só no ensino médio migraram para a escola pública, pois era mais fácil conseguir estágio profissional. Penso que associado a essa condição (encaminhamento para o mercado de trabalho), meus pais tinham dificuldades em arcar com as mensalidades, material didático e livros de todos os filhos. Tentavam usar um critério para justificar a mudança de rede escolar. Este critério era a chegada ao ensino médio. Nesta fase,

3 No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Era constituído normalmente por quatro séries, cada um correspondendo a um ano. Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental.

4 A taxa de mortalidade infantil é obtida por meio do número de crianças de um determinado local (cidade, região, país, continente) que morrem antes de completar 1 ano, a cada mil nascidas vivas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, publicados na pesquisa Evolução e Perspectivas da Mortalidade Infantil no Brasil em 1999, apontou que no ano de 1950 a taxa de mortalidade infantil na região nordeste chegou a 175%. Em 1985, caiu para 93,6%. Já em 2020, no estado do Ceará, a taxa chegou a 11,60%, segundo o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE (2021).

na rede privada, o investimento era bem mais alto e, por uma combinação de fatores, esse pacto familiar não foi possibilitado para mim.

Como estudante da rede pública de ensino, iniciei minha militância política no movimento estudantil secundarista com desejo de transformar o mundo e fazer revolução. A rebeldia juvenil era canalizada ao combate do sistema capitalista, gerador das desigualdades e injustiças sociais sentidas por mim na pele e vivenciadas pela maioria da população mundial. A luta política passava por bandeiras imediatas e diversas, como por exemplo, campanha contra a instalação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA, pela distribuição de livros didáticos gratuitos no ensino médio para os estudantes da rede pública, ou ainda contra o aumento do valor da tarifa de ônibus em Fortaleza.

Nesse mesmo período, não posso deixar de registrar as contribuições na minha formação política alicerçada nos encontros semanais do CAEP – Centro de Atividade e Estudos Políticos com o saudoso amigo e professor Gilvan Rocha⁵ e sua companheira, querida professora Ester Barroso⁶.

Após concluir o ensino médio, em 2005, assumi uma função comissionada na Prefeitura de Fortaleza, de Coordenador Adjunto de um programa⁷ destinado ao financiamento das políticas públicas de juventude. No ano seguinte, iniciei o curso de licenciatura em História na Universidade Estadual Vale do Acaraú e, ao longo da graduação, assim como outros milhares de jovens, tive que conciliar o trabalho com os estudos.

Em 2010, já diplomado, obtive aprovação nos concursos para professor da rede estadual de ensino do Ceará e para o município de Canindé – CE. Optei apenas pela rede estadual de educação. Aos 24 anos de idade, tive uma mudança

5 Foi escritor e militante socialista. Participou das ligas camponesas e atuou na guerrilha em Goiás durante a ditadura civil-militar. Chegou a ser exilado na Argentina e em Portugal, onde participou da Revolução dos Cravos. Após a Lei da Anistia, Gilvan Rocha retornou ao Brasil e participou da criação do Partido dos Trabalhadores – PT no Ceará e por último da fundação do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL.

6 Professora aposentada compulsoriamente pela ditadura civil-militar. Foi presa política e torturada. Era militante do Movimento Comunista Internacionalista (MCI), assim como Clóvis, seu companheiro. Após a Anistia descobriu a verdadeira identidade de Clóvis, Gilvan Rocha.

7 Programa financiado parcialmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tinha o objetivo de implementar, em âmbito municipal, um sistema integrado de políticas públicas de juventude, acompanhado por instâncias de participação direta da juventude, visando minimizar os efeitos da grave crise social que o segmento vem vivendo. Possuía como propósito a promoção das potencialidades juvenis no campo cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico com vistas ao desenvolvimento de alternativas econômicas e sociais baseadas em princípios democráticos e solidários. O custo total do Programa foi orçado em US\$66.132.000,00 (sessenta e seis milhões, cento e trinta e dois mil dólares americanos).

brusca de rotina e de cidade. Solicitei exoneração da Prefeitura de Fortaleza. É nesse período que entrei pela primeira vez em sala de aula como professor. É nesse momento que, como um *trailer* de filme, ocorreu uma sequência de lembranças rápidas em minha mente sobre a vida escolar, a militância no movimento estudantil, passando pela função no executivo municipal e chegando a assumir, naquele exato momento, a docência em uma sala de aula do ensino médio. Eram outras quarenta vidas que resistiam às desigualdades e buscavam a liberdade e oportunidades através da educação. Naquele misto de euforia e ao mesmo tempo de insegurança, sofri com um choque de realidade no exato momento que fui chamado de professor. O título do cargo significou (e ainda significa) muito para mim, pois nesse instante me percebia como uma referência, para o bem ou para o mal na definição das múltiplas personalidades ali presentes.

Apesar de jovem, pesou sobre meus ombros a autoridade do cargo recém-assumido. A cada instante percebia que estava sendo avaliado, em geral por adultos mais experientes que constituíam o time de profissionais da subsecretaria regional da educação e daquela unidade escolar. Com o passar dos anos, consegui passar pelo estágio probatório e ganhar a confiança de meus pares. A estratégia utilizada - e que carrego até os dias de hoje - foi repensar a minha prática docente e dialogar com meus educandos. O diálogo fluía, talvez devido ao pertencimento de uma geração próxima, mas, que ao mesmo tempo, possuía realidades distintas.

Com os 'adultos mais experientes' pude perceber que, assim como a vida, a docência é um processo extremamente dinâmico. Tive, por várias vezes, contato com discursos de um 'ensino diferenciado' em palestras, formações e até com *coaching*⁸ ofertados pela Secretaria da Educação. São ideias, abordagens e teorias que às vezes aprendemos na universidade ou na própria rede de ensino através da formação continuada, mas que muitas delas não se efetivam na prática.

A maioria desses momentos trouxeram-me uma frustração pessoal pelo fato de eu não conseguir exercer uma prática condizente com a realidade encontrada. Não eram consideradas as questões sociais dos estudantes. Na escola em que atuava, no turno da manhã, muitos eram oriundos da zona rural. Muitos faziam o

⁸ Coaching é uma palavra inglesa que deriva de "coach", que significa treinador, instrutor. O termo indica uma atividade de formação pessoal ou profissional na qual o instrutor (coach) auxilia seu cliente (coachee) a alcançar objetivos.

trajeto em "carro de horário"⁹ ou transporte escolar, alguns realizavam diariamente o percurso de até 40 km, por trecho, para conseguir chegar até a escola. Isso precisava ser considerado.

Nesse início de carreira, a angústia trazia respostas, como a falta de tempo para estudos e planejamento, baixa perspectiva de carreira, a necessidade de formação continuada condizente com a prática e que dialogasse com a realidade da escola, entre outras. O exercício de repensar a minha prática docente era uma constante.

Após o estágio probatório, solicitei a remoção da cidade de Canindé para Fortaleza. Com o retorno para a capital, assumi a nova lotação no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA¹⁰ Adelino Alcântara Filho. É nesse novo ambiente que tive contato inicial com a Educação de Jovens e Adultos, com a companhia diária de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o diálogo direto com discentes do ensino fundamental e médio.

Ainda em 2013, acumulei a função de professor com a de assessor especial na Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos na Prefeitura de Fortaleza. Na oportunidade do exercício da função, tive contato com pessoas que, assim como os educandos da EJA, tiveram seus direitos negados pelo Estado e resistem "para não sucumbir diante das desumanidades vivenciadas no plano individual e coletivo, mas, também, transcender através da construção dos inéditos viáveis" (Chacon, 2021, p.15). São pessoas que moram em ocupações urbanas e lutam por moradia popular. São pessoas idosas, negras, com deficiência, LGBTQIA+, em situação de rua e tantas outras que lutam por prioridades na efetivação de políticas públicas que garantam o exercício pleno da dignidade e cidadania.

Em 2016, saio da assessoria do Executivo e assumo a função de Chefia de Gabinete do mandato da vereadora Larissa Gaspar – PT. Nesse período, o nosso mandato esteve à frente da presidência da Comissão de Direitos Humanos, da

9 A expressão "carro de horário", consiste em adaptar caminhões para o transporte de passageiros, constituindo-se em substituto improvisado para os ônibus convencionais. Em geral, partiam dos distritos mais afastados até a sede do município, em horários pré-determinados.

10 Escolas exclusivas para o atendimento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos pertencentes a Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. Seu funcionamento é no formato semipresencial para atender ao público a partir de 15 anos para o Ensino Fundamental e a partir de 18 anos para o Ensino Médio. A oferta ocorre em 33 unidades de ensino, sendo 9 em Fortaleza e mais 24 no interior do estado.

Câmara Municipal de Fortaleza – CMFOR, onde tive oportunidade de acompanhar o avanço da onda conservadora que tenta sufocar e censurar os debates identitários e de diversidades nos espaços públicos, inclusive nas escolas.

No ano de 2021, depois de um momento de introspecção, por efeitos da pandemia da Covid-19, optei por fechar um ciclo no Legislativo Municipal no final daquela legislatura. Era necessário me afastar do mundo político institucional, dedicar-me à família e à carreira no magistério. O resultado do trabalho coletivo durante o intenso combate no Parlamento foi positivo. Os efeitos não foram só eleitorais, mas na resistência e na luta contra os retrocessos conservadores que persistem na retirada de direitos e na manutenção da desigualdade.

No início do segundo semestre de 2021, minha companheira de vida e eu fomos aprovados, respectivamente, no Mestrado Acadêmico Educação em Ciência e no Mestrado Acadêmico em Educação, ambos na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Era a *conspiração* do destino para a realização de mais um sonho conjunto e, em 2022, mudamos para Rio Grande – RS. Mais de 4 mil quilômetros nos separam dos nossos costumes, raízes e clima. Essa andarilhagem nos remete ao pensamento de Carlos Rodrigues Brandão em dialogo com a obra de Paulo Freire:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes e os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se deslocam porque devem (os “engajados”- para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os “comprometidos com o outro, com uma causa”) (BRANDÃO, 2008, p. 40).

Penso que o nosso deslocamento nos enquadra como seres humanos “comprometidos com o outros, com uma causa”. Depois de quase um ano morando em Rio Grande – RS, posso dizer que no extremo sul do Brasil, o clima é igualmente extremo! Mas valeu a experiência e a vivência de culturas tão diferentes da que encontro em minha rotina na parte mais ao nordeste do território brasileiro.

Ao redigir o presente texto, pude perceber que a minha história carrega mais ‘tinta’ em torno de temas como a militância política na educação passando pela juventude. Sem ser algo direcionado ou planejado, percebo que no mestrado me

detenho ao estudo da Educação de Jovens e Adultos, modalidade que é carregada de conteúdo político, seja pela formação do seu público ou pela sua proposta pedagógica. Enfim, acho que o engajamento político é tema transversal de minha história de vida como educando, educador, pesquisador ou pai da Lis e do Murilo.

1.2 ONDE QUERO CHEGAR

A presente dissertação "Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19: práticas pedagógicas de resistência no estado do Ceará" está ancorada na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Faz parte ainda do Grupo de Pesquisa e Extensão Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – RECIDADE,¹¹ compondo a linha de pesquisa 2 - Educação/Formação: espaços formais e não formais na/da cidade. É nesta linha que congrega os "estudos que concebem a educação como sinônimo de formação conforme Paulo Freire, e abrange experiências realizadas tanto em espaços formais quanto não formais na/da cidade educadora. Busca conexões com a educação popular e mobilizações sociais, além da escola básica" (Recidade, 2022, s.p).

O grupo de pesquisa RECIDADE tem em curso a realização da pesquisa "juventudes escolares em tempos de afastamento social" que possui como objetivo levantar e compreender narrativas juvenis em tempos de excepcionalidade e restrições espaciais, sociais, econômicas; produzir conhecimento a partir de narrativas de juventudes que auxiliem professores formadores, gestores de escolas e de políticas públicas a se balizarem e agirem levando em conta essas demandas. Nesse sentido, as pesquisas dialogam quando realizam o recorte temporal do período pandêmico para compreender os impactos da pandemia em especial no que concerne à escola, aprendizagens, sociabilidades, trabalho, sentimentos, entre outros igualmente importantes.

11 Grupo de Pesquisa Cultura, Estética e Formação na/da Cidade – RECIDADE é ligado ao Instituto de Educação - IE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Realiza estudos de obras, atua em investigações, promoção e organização de eventos, produz artigos entre outras atividades. É composto por professores da rede pública de ensino, estudantes da graduação e pós-graduação, professores da FURG e de outras universidades.

Dessa forma, faço um preâmbulo do que se trata esta pesquisa, que tem como tema “Educar pessoas jovens e adultas: práticas pedagógicas de resistência no Estado do Ceará”, no qual apresento as hipóteses, os objetivos e as questões centrais da pesquisa. De início, discorro sobre o referencial teórico utilizado na pesquisa e esclareço qual foi o aporte teórico utilizado para embasar o estudo. Este capítulo apresentará subdivisões que indicam as categorias teóricas trabalhadas, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas e Juventudes.

A seguir, busco apresentar o percurso metodológico, ressaltando sobre a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise dos dados. Na sequência, disponho os seguintes capítulos:

a) estado do conhecimento, síntese da revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas no Brasil sobre a Educação de Jovens e Adultos e práticas pedagógicas nos últimos cinco anos;

b) análise dos dados quantitativos produzidos através de questionário enviados via link formulário Google, utilizando o aplicativo de trocas de mensagens e comunicação instantânea *WhatsApp*¹², por meio do qual busco: i) caracterização da e do docente e ii) práticas pedagógicas utilizadas por professoras/es da EJA durante a pandemia da Covid-19;

c) análise dos dados qualitativos através da realização de entrevistas narrativas, buscando analisar os significados atribuídos às pedagogias de resistência por professoras/es na EJA, como trajetórias docentes, as práticas pedagógicas de resistências que brotavam nos CEJAs, por exemplo;

d) questões emergentes que surgiram ao longo da realização da pesquisa. Por fim, as considerações finais, nas quais retomo a hipótese através de alguns comentários acerca dos resultados encontrados. Também são apresentadas algumas sugestões de estudos futuros.

Nesse sentido, faz-se necessário a realização desta pesquisa que aponta diagnósticos que subsidiará a discussão na perspectiva de uma prática pedagógica na EJA, possibilitando o conhecimento, a reflexão da prática e a construção de um currículo comprometido com a transgressão da colonialidade.

A colonialidade é fruto de um processo histórico e que se materializa após o

12 Existe um grupo no aplicativo *whatsapp* que congrega quase cem professoras/es dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das diversas regiões do estado do Ceará.

processo de independência das colônias em relação às metrópoles, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade, assim como a efetivação da relação de poder mediada pelo sistema capitalista que pauta as relações de trabalho, que explora os recursos naturais, controla o capital e o conhecimento acumulado. Portanto, este fenômeno inicia-se a partir do processo de exploração colonial capitalista no continente americano.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (Quijano, 2000, p. 342).

No Brasil, esse processo inicializa com o extermínio dos povos indígenas, passando pela escravidão dos povos africanos. Ao classificar segundo a raça, estruturam-se as desigualdades sociais e econômicas que determinam as condições de existência dos sujeitos por gerações, conforme podemos identificar nos dados apresentados pelo IBGE, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2019, por exemplo, pessoas negras e pardas representam 70% do grupo abaixo da linha da pobreza¹³.

O levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas, através dos microdados da PNAD COVID-19 2020¹⁴, demonstra a forma desproporcional que a pandemia impactou estudantes negros da educação básica, tanto do ensino fundamental quanto médio devido a interrupção das aulas presenciais. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos de idade, por exemplo, enquanto 14,2% dos estudantes brancos não receberam atividades escolares em casa durante a interrupção das aulas presenciais, este índice é de 40,6% entre estudantes negros.

A PNAD Contínua (2019)¹⁵ aponta que dos jovens que não frequentam a escola, 71,7% são negros, e apenas 27,3% são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%.

13 Indicador utilizado pelo Banco Mundial que considera pessoas que recebem até US\$5,50 por dia.

14 <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=o-que->

15 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>

É nítida a diferença social entre brancos e negros na sociedade brasileira quando constatamos que boa parte da população passa por um processo de exclusão pautado pelas características fenotípicas. O tom da pele acaba sendo o fator que determina a quem possuem os rendimentos mais baixos, a manutenção de situações de maior vulnerabilidade, indicada por evidências nos campos da educação, saúde, segurança e moradia, por exemplo.

Acrescenta-se ainda a sub-representação nos espaços de liderança e poder que mostram o evidente desequilíbrio na garantia de direitos por parte do Estado brasileiro em prejuízo para a população negra.

É na modalidade da Educação de Jovens e Adultos que são acolhidos os sujeitos que foram historicamente excluídos das políticas públicas e que fazem parte das classes populares, majoritariamente negros e pardos, conforme narram as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a modalidade:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, essa realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes desses grupos ainda hoje sofrem as consequências dessa realidade histórica. Disso nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, esses segmentos sociais, em especial negros e índios, não eram considerados titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento desse princípio de igualdade para todos. (Brasil, 2000, p. 6).

Dessa forma, romper com a colonialidade e com a situação de opressão histórica da negação dos direitos aos sujeitos que compõem a EJA entra na ordem do dia para a construção de uma educação que dialoga com a realidade dos educandos.

1.3 NA PANDEMIA DA COVID-19: DO ENCONTRO AO SENTIDO DA PESQUISA

O ano de 2020 iniciou em estado de alerta mundial. Os primeiros efeitos desse estado de atenção ocorreram a partir de 11 de março de 2020, onde a Organização Mundial de Saúde - OMS elevou o estado de contaminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) ao nível pandêmico. Na tentativa de reduzir a ampla

propagação do vírus, medidas de distanciamento social foram adotadas por diversos países no mundo. Desde então, a pandemia da Covid-19 vem trazendo imensos desafios em diversas áreas e deixando rastro de milhões de óbitos por todo o mundo.

Muitos autores tentam narrar e refletir sobre o momento histórico da grave crise sanitária que temos vividos (Krenak, 2020; Santos, 2020). Denunciam a forma exploratória do desenvolvimento capitalista com a combinação resultante das escolhas econômicas, políticas e culturais que possibilita a perpetuação das desigualdades e a inviabilidade da vida conhecida na Terra, devido à busca incessante da maximização dos lucros de poucos e da manutenção do poder a qualquer custo.

A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 chegou ao seu auge em 2020 e 2021. O mundo emergiu não só em problemas econômicos e sociais, mas, também, educacionais. Na educação, a pandemia da Covid-19 só potencializou os problemas que já existiam no passado. Os sistemas de ensino buscaram novas alternativas emergenciais para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, lançando mão de soluções, em parte, alicerçadas nas tecnologias digitais mediante o ensino remoto.

A pesquisadora Patricia Alejandra Behar (2020) define o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como:

Uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (Behar, 2020, s.p.).

A partir de março de 2020, os sistemas de educação tiveram que se ajustar a uma nova legislação e as escolas paralisaram suas atividades presenciais, adotando, assim, o Ensino Remoto Emergencial por meios tecnológicos para continuidade das aulas e reajuste de seus calendários letivos, conforme Portaria nº 343 do Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2020a) e as sugestões do parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação, CP/CNE nº 5, de 28 de abril de 2020:

As orientações para realização de atividades pedagógicas não presenciais, para reorganização dos calendários escolares, neste

momento, devem ser consideradas como sugestões. Nessa hora, a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas. Deve ser levado em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia (Brasil, 2020b, p. 23).

Em 16 de março de 2020, por meio do Decreto nº 33.510, o Governo do Estado do Ceará estabeleceu a situação de emergência em saúde e, com isso, suspendeu inicialmente por 15 dias diversas atividades, inclusive as educacionais presenciais em escolas e universidades a partir de 17 de março (Ceará, 2020).

É nesse contexto que docentes, de forma inesperada e urgente, tiveram que dar continuidade às aulas no novo formato e desenvolver metodologias pedagógicas adequadas. Mesmo sem formação ou preparo prévio para utilizar novos métodos e ferramentas, era necessário manter o vínculo com as educandas e educandos e enfrentar as adversidades que atingiram de forma mais intensa os/as sujeitos/as da Educação de Jovens e Adultos, pois esse público já possui histórico de exclusão educacional.

Miguel Arroyo (2005) afirma que as/os sujeitas/os da EJA são em sua grande maioria trabalhadoras/es urbanos e rurais, oprimidos e pobres, tendo como destaque nesse grupo a participação da população não branca, ou seja, da população que foi expulsa dos bancos escolares ou que não teve oportunidade de acesso a eles na idade desejada. Em geral, devido às condições sociais, foram mínimas as experiências escolares considerando a estrutura oficial de ensino. Isto é, possuem pouca ou nenhuma vivência escolar.

Durante essa diminuta experimentação, os estudantes provavelmente tiveram acesso na escola ao pensamento do colonizador. Esse tipo de instrução colonizada se concretiza nas formas de viver e ser dos sujeitos em situação de opressão. A condição de oprimido se efetiva pelo não acesso a outras formas de entender o mundo em sua volta, ao mesmo tempo em que desvaloriza o conhecimento popular, o indivíduo não se percebe como protagonista de sua história. O imperativo do conhecimento menos colonizado é o princípio do educar para a liberdade, do educar para a consciência crítica, do educar para a autonomia (Freire, 1987).

As educandas e educandos da EJA são advindos de realidades distintas e que recorrem à modalidade de ensino à procura (quem sabe?) de mais autonomia, buscando preencher as necessidades intermediadas pelo atendimento

individualizado, horários e dias de estudo flexibilizados. É nesse ambiente que é um lugar de encontro, mas também é de contradições, como tantos outros espaços que se revelam as armadilhas, tensões, pressões e resistências comuns em nosso cotidiano capitalista. Nesse sentido, bell hooks¹⁶(2013) sugere que nós, educadores e educadoras, devemos ter o compromisso político para educar, rompendo com a dominação e as lições que reforçam os estereótipos de raça, gênero e classe de modelos hegemônicos.

No que diz respeito ao sentido do termo resistências, certamente polissêmico e complexo, assumo a perspectiva privilegiada por Danilo Romeu Streck (2021) quando afirma:

Resistir é lutar para a continuidade da vida e para a qualidade dessa vida. Isso diz respeito hoje à ameaça à vida no nosso planeta, mas também, em um plano mais imediato, à miséria que se acentuou nesse tempo de pandemia. Resistir, nesse sentido, é zelar para a continuidade de vida o que – já introduzindo outro sentido de resistência – significa opor-se às forças necrofílicas, aquelas que negam a possibilidade de reprodução e expansão da vida. (Streck, 2021, p.13-14).

Pode-se falar em resistências, no plural, e aqui posso enumerar algumas como a resistência ao desmonte do serviço público, aos ataques à democracia, à implantação dos modelos ultraliberais que parasitam o poder central no Brasil. A resistência dos artistas em defesa da cultura, a resistência dos povos indígenas contra os ataques sistemáticos aos seus territórios e às florestas. A resistência e a luta das mulheres contra o patriarcado, o machismo, o feminicídio e da comunidade LGBTQIA+, a transfobia e a homofobia. A resistência das negras/os contra o racismo. A resistência das/os trabalhadoras/es por direito ao emprego e aos direitos trabalhistas. A resistência de docentes e discentes contra os cortes orçamentários na educação, na ciência e tecnologia e na defesa de escola livre e sem censura. E tantas outras formas de luta e resistências que poderíamos citar na atualidade.

É nessa perspectiva que apresento duas possíveis hipóteses. A primeira, do ponto de vista positivo, compreende a existência de práticas pedagógicas na EJA

16 Com uma intensa influência do brasileiro Paulo Freire, a escritora defende a pluralidade dos feminismos e comprehende a prática pedagógica como um lugar fundamentalmente político e de resistência nas lutas antirracista e anticapitalista. Neste sentido valoriza todo o tipo de conhecimento e pedagogia, incluindo aqueles que nascem fora dos ambientes acadêmicos, a partir das práticas cotidianas. Para ela, nada tem mais importância do que as ideias e o conhecimento: "o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu". Por isso, bell hooks escreve seu nome desta forma: somente com letras minúsculas.

que favorece o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos, podendo contribuir para discutir a superação das desigualdades de gênero, raça e de classe, especificidades tão características desta modalidade de ensino e agravadas na pandemia. A segunda hipótese parte da possibilidade negativa da não identificação de práticas pedagógicas de resistência promovida por docentes dos CEJAs do Ceará tendo em vista o momento de exceção devido à pandemia da Covid-19.

No que tange às questões centrais para o desenvolvimento da presente pesquisa, elencam-se: **Que práticas pedagógicas se evidenciaram na EJA, durante a pandemia da Covid-19, no estado do Ceará? Professoras/es enunciam práticas pedagógicas de resistências na EJA durante a pandemia da Covid-19, no estado do Ceará? Quais?**

1.4 OBJETIVOS: DAS INTENÇÕES AOS DESTINOS

1.4.1 Geral

Analisar as práticas pedagógicas mais recorrentes na EJA do Ceará no contexto da pandemia da Covid-19.

1.4.2 Específicos

- Mapear as práticas pedagógicas exercidas por professoras e professores na EJA do Ceará, entre março de 2020 e dezembro de 2022, durante a pandemia da Covid-19;
- Identificar se professoras/es desenvolveram práticas pedagógicas de resistência;
- Analisar os significados atribuídos as práticas pedagógicas de resistência, caso identificada.

2. CONCEITOS SULEADORES: REFLEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar reflexões oriundas de incursões teóricas iniciais sobre as juventudes, Educação de Jovens e Adultos – EJA e práticas pedagógicas. Percorro os tensionamentos de que os sujeitos da EJA

são oriundos de classes populares que necessitam romper com a “colonialidade do saber”, de acordo com Walter Mignolo (2003), para superar a situação de opressão histórica da negação dos direitos. Na modalidade, a colonialidade do saber se manifesta com a negação das culturas, dos saberes distintos e apontam para um processo de desvalorização de saberes prévios dos/as estudantes.

Em busca de combater o pensamento colonizador e romper com a “linha abissal” que divide os saberes no mundo (Sousa Santos, 2010), abordo teorias sobre práticas pedagógicas que poderão ser vivenciadas por docentes da EJA no Estado do Ceará na perspectiva *suleadora*¹⁷.

O referencial teórico presente na dissertação inclui categorias como juventudes, Educação de Jovens e Adultos e a prática pedagógica pensadas a partir dos escritos de Paulo Freire (1987, 1991, 1996, 2000, 2014, 2020), Miguel Arroyo (2005, 2011, 2017), Carlos Rodrigues Brandão (2002, 2008), bell hooks (2013, 2015), Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010, 2020), Vera Maria Ferrão Candau (1999, 2003, 2009,), Nilma Lino Gomes (2005, 2008, 2021), Dayrell (2007), Helena Abramo (2005, 2007) e Miriam Abromovay (2015).

2.1 JUVENTUDES

Aos colegas educadores/as que atuam com juventudes ou você leitor desta dissertação é recomendado conhecer esse grupo social tão diverso e saber quais os principais desafios das políticas públicas voltadas para as juventudes e a relação da condição juvenil na EJA.

2.1.1 Das Políticas Públicas ao Marco Legal

Historicamente, o termo juventude esteve diretamente ligado ao período da adolescência ou para diferenciar da infância. Há alguns anos, praticamente todos os serviços e programas elaborados, tanto pelo Estado como por entidades da sociedade civil, adotaram como limite máximo os 18 anos de idade entre seus

17 Essa expressão é do físico Márcio Campos quem primeiro alertou Paulo Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de “civilização” e de “cultura”, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o “criador” e o “imitador”. Paulo Freire foi o grande difusor do conceito “sulear”. Ver *Pedagogia da Esperança* (1997), glossário de Anita Freire.

beneficiários (Abramo, 2007). Os jovens maiores de 18 anos ficaram descobertos do alcance das ações e dos debates sobre direitos e cidadania trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescentes - ECA¹⁸.

A partir de 2004, inicia-se no Brasil um amplo processo de diálogo entre governo e movimentos sociais sobre a necessidade de se instaurar uma política de juventude no país. Havia a compreensão dos jovens como sujeitos de direitos, definidos não por suas incompletudes ou desvios, mas por suas especificidades e necessidades, que devem ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãs legítimas (Abramo, 2005).

Em 2005, através da Lei nº. 11.129, é instituída Política Nacional de Juventude do Brasil com a criação do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve)¹⁹, da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)²⁰ e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)²¹.

No ano de 2010, a categoria “jovem” ao lado das já existentes categorias: família, criança, adolescente e idoso, passou a compor a Constituição Brasileira, através da Emenda Constitucional (EC) nº 65, também conhecida como Projeto de Emenda Constitucional – PEC da Juventude.

Em 05 de agosto de 2013, por meio da Lei Federal nº. 12.852, foi aprovado o Estatuto da Juventude (EJ), que possibilitou a definição de marcos legais para fins de políticas públicas promovidas pelo Estado brasileiro como, por exemplo, a classificação da faixa etária de referência para pessoas jovens entre 15 e 29 anos, já utilizada anteriormente pela UNESCO.

O Estatuto da Juventude (EJ) inova na legislação brasileira ao garantir proteção de direitos, centrada na autonomia juvenil e na emancipação, não na tutela, além de respeitar características inerentes à diversidade das juventudes. Essa diversidade pode ser compreendida em vários aspectos: cultural, de gênero, religiosa e de classe social, por exemplo. O EJ, apesar de novo se comparado ao Estatuto da Criança e Adolescentes - ECA, é tardio diante da necessidade das

18 O ECA foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990.

19 Tem a função de fomentar estudos sobre a juventude brasileira, promover intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais e criar e propor diretrizes para ação governamental voltada à promoção de políticas públicas destinada ao público jovem. O conselho é formado por 60 membros ao todo – sendo 2/3 representantes da sociedade civil e 1/3 do poder público – eleitos de forma direta e que possuem um mandato de dois anos.

20 Órgão que integra programas e ações destinadas às juventudes no governo federal.

21 O programa atendia jovens de 18 a 24 anos que visava a reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial, promoção de ações comunitárias e pagamento de auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00.

juventudes, e possui grandes desafios para a efetivação dos direitos como, no campo da educação, conforme afirmam Emanuelle de Oliveira Souza e Rosemeire Reis:

Trata-se de variações de compatibilidade de valores e símbolos que dão origem às variedades de identidades e, consequentemente, de juventudes, exigindo sensibilidade e critério, para observar em cada jovem as nuances que os/as diferencia e impossibilita que os/as vejamos como uma categoria homogênea. Os textos legais apontam para uma pedagogia multicultural, na qual a bagagem cultural dos sujeitos é considerada, fugindo da imposição da "verdade única", dando lugar à construção do conhecimento partindo da realidade que cerca os indivíduos que aprendem para que possam ampliá-los. Ao refletir sobre o que está posto na legislação e o que observamos na prática das escolas que lidam com as juventudes, percebemos que a efetivação plena dos direitos ainda não é uma realidade. (Souza; Reis, 2017, p. 2).

Após o golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu do poder a então presidente eleita do Brasil, Dilma Rousseff, uma série de ataques foram sofridos por brasileiras/os. Direitos foram suprimidos, assim como políticas sociais, espaços de controle social e participação política como, as conferências nacionais²².

A conferência de juventude é um fórum nacional (com etapas municipais e estaduais) para debater os desafios e construir políticas públicas voltadas para as juventudes. Convocada pela Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, reúne jovens de todo o país para debater metas e diretrizes que possam potencializar as iniciativas públicas direcionadas à população brasileira que tem entre 15 e 29 anos. A última edição foi realizada em dezembro de 2015, nos últimos meses do governo Dilma Rousseff. As duas primeiras edições ocorreram em 2008 e 2011. A não realização da 4^a Conferência Nacional de Juventude, pelo governo Bolsonaro, reafirma sua posição de efetivação de políticas públicas distantes do povo, sem participação de jovens e sem qualquer processo de controle social ou consulta pública.

Segundo pesquisa publicada em 2021 pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap)²³, o governo Bolsonaro extinguiu ou esvaziou 75% dos

22 Ao longo dos governos do PT, foram realizadas diversas conferências nas mais variadas áreas temáticas: 21 na área da saúde, 20 no tema das minorias, 6 de meio ambiente, 22 sobre Estado, economia e desenvolvimento, 17 sobre educação, cultura, assistência social e esportes e 11 sobre direitos humanos. AVRITZER, Leonardo. Conferências nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil. 2012.

23 <https://cebrap.org.br/pesquisa-do-cebrap-sobre-desmonte-nos-comites-e-conselhos-nacionais-e->

conselhos e comitês nacionais mais importantes do Brasil, entre eles o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). Essa diminuição foi ilustrada pelo desmonte de muitos espaços da sociedade civil, como outros 650 conselhos.

Os conselhos ou comitês são formados principalmente por representantes da sociedade e muitas vezes são a única forma de participação popular nas discussões do governo para decidir políticas públicas em áreas como saúde, educação, direitos humanos e meio ambiente. Sem a participação da sociedade civil no monitoramento das políticas, o fosso entre o texto oficial da lei e a prática para que os direitos dos/as jovens sejam plenamente garantidos só aumenta. Sobre o Conselho Nacional de Educação – CNE, trago mais elementos de análise no capítulo “Questões Emergentes na Pesquisa”.

2.1.2 Condição Juvenil na EJA

Nos últimos anos, o mundo tem passado por vários processos intensos de transformações devido ao avanço do desenvolvimento capitalista que impacta diretamente as questões sociais, tecnológicas, políticas e econômicas dos seres humanos. Todas essas transformações alteram as formas de viver, de pensar e de agir dos sujeitos crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Nesse sentido, é preciso reconhecer a condição juvenil como uma construção histórica e diversa conforme aponta Miguel Arroyo

Os profissionais das escolas públicas, populares têm consciência dessa diversidade não só de viver a condição juvenil, adolescente, infantil, mas das estruturas sociais, raciais, sexuais que produzem e reproduzem essas diferentes condições juvenis-adolescentes e infantis com que trabalham. A rica diversidade de estudos da juventude traz análises sobre como as transformações sociais, políticas e comunicacionais afetam a condição juvenil e os diversos tempos geracionais. (Arroyo, 2017, p. 224).

Colaborando com o pensamento de Arroyo, Carles Feixa, ressalta que “cada sociedade organiza a passagem da infância para a vida adulta embora as formas e os conteúdos dessa passagem são enormemente variáveis” (Feixa, 1999, p.18). Já Helena Abramo aponta que o termo “condição juvenil” possui duas dimensões:

a juventude refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Abramo *anpud* Dayrell, 2007, p. 1108).

Levando em consideração as dimensões atribuídas pela sociedade à condição juvenil e como ela é realmente vivenciada, é perceptível o desafio a ser enfrentado, ao refletir sobre as condições juvenis e EJA, mencionada no Estatuto da Juventude na Seção II, Artigo 7º, parágrafo 2º, que preconiza que "é dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica".

A legislação garante a oferta de uma educação que atenda as especificidades das juventudes. Ou seja, estão contempladas nos documentos oficiais as diversidades e múltiplas identidades inerentes às juventudes. No entanto, na maioria das vezes o que se percebe é uma prática pedagógica padronizada que é centrada na visão do "sujeito adulto" (professora/o) que enxerga o jovem discente nos extremos, ora infantilizado ora como adulto/idoso.

Nas salas de aulas da EJA, os/as estudantes – adultos e jovens – têm suas identidades homogeneizadas sob um único padrão "aluno fora de faixa", automaticamente empurrados para a categoria de "aluno adulto", tendo suas juventudes silenciadas num processo que vem se acentuando nos últimos anos com a juvenilização da EJA. Isto é, o ingresso de jovens cada vez mais novos (entre 15 e 17 anos) na modalidade de ensino, ampliado devido à redução deliberada de governos, da oferta de vagas no ensino noturno nos sistemas de ensino formal.

Os dados do Censo Escolar dos últimos anos mostram que os estudantes que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da EJA têm perfil etário superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Ou seja, a EJA está recebendo estudantes provenientes do ensino regular e no ano de 2020, os estudantes com menos de 30 anos representam 61,3% das matrículas da modalidade.

A composição de turmas de jovens e adultos torna mais intenso o intercâmbio intergeracional com a convivência no mesmo espaço de diferentes culturas, mas é necessário ressaltar que os jovens, assim como os adultos, são sujeitos sociais que carregam consigo sua história e seus anseios (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 32). Desconsiderar as experiências vividas pela/o jovem/educanda/o é como ignorar que o conhecimento é construído a partir do processo histórico e cultural do indivíduo.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é ser jovem, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015, p. 32).

Nos últimos anos, as/os docentes que atuam diretamente com a EJA percebem o impacto na sala de aula com a juvenilização e a homogeneização na modalidade, em que os/as jovens necessitaram conciliar a rotina de trabalho, agravada pela pandemia da Covid-19, com os estudos. Dados da pesquisa Juventudes (escolares) em tempos de afastamento social, realizada pelo grupo de pesquisa RECIDADE, apontam que na cidade do Rio Grande – RS, no ano de 2020, 8% das juventudes escolares estavam inseridas em atividades laborais. Em 2021, este índice saltou para 20%, ou seja, mais do que dobrou no período de um ano. A pesquisa identificou ainda que cerca de 50% das/os entrevistadas/os tem/teve algum parente próximo que ficou sem renda durante esse período e que apenas 24% desses estudantes trabalhadores possuem vínculo formal de emprego.

[...] o tempo que esses sujeitos destinavam de seus dias para estar na escola, está sendo disputado pelo mercado de trabalho informal e precarizado. Além disso, constatamos que 74% dessas/es estudantes moram em bairros periféricos da cidade, que sinaliza para o avanço da precarização do trabalho e que o mesmo está ocorrendo de maneira seletiva sobre as/os jovens em Rio Grande, especialmente aquelas/es das camadas subalternizadas. (Correa & Chaigar, 2021).

Há ainda as/os educandas/os que têm que cuidar das atividades domésticas e familiares, e sob a justificativa de estarem fora da faixa etária prevista para as turmas do ensino considerado “regular”, são inseridos na EJA. Na sala de aula da EJA, encontram-se sujeitos de diversas idades, vindos de realidades diversas, com inúmeras trajetórias escolares.

Toda essa potência de diversidade cultural em sala de aula poderia ser tratada pedagogicamente de formas diferentes, desde que o sistema educacional rompesse com esse tipo de tratamento que insiste em homogeneizar. Na contramão da atual realidade, Freire defendia uma educação livre e para todos quando diz que "crianças, jovens e adultos podem aprender juntos muitas coisas. A idade não é o único critério para organizar as aprendizagens. Todos aprendem juntos, 'mediados pelo mundo', dizia Paulo Freire." (Gadotti, 2013, p. 26).

2.2 EDUCAR JOVENS E ADULTOS

Logo no início da introdução desta dissertação, afirmo que busco produzir a presente pesquisa voltada especialmente para professoras e professores, a fim de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento prático desenvolvido no dia a dia das educadoras/es na sala de aula.

Nesse sentido, indago as educadoras/es se em algum momento de sua trajetória já se questionaram sobre como surgiu ou como se chegou na atual configuração da modalidade da Educação de Jovens e Adultos aqui no Brasil? Se ainda não se questionou, pois não atua na EJA, é uma ótima oportunidade para pensar. Se atua (ou já atuou) na modalidade, provavelmente já deve ter se perguntado, ao ter que enfrentar uma ou outra dificuldade durante o exercício docente. São reflexões necessárias para que possamos compreender a diversidade, a pluralidade e as especificidades que representa o universo da EJA no Brasil.

Como exemplo, trago um fato histórico, o Ato Adicional de 1834 que assegurava o direito ao ensino primário, sob obrigação das províncias, já na primeira constituição de 1824, é descrita por Almeida e Sanchez (2016, p. 235) como tendo a missão de "homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados", era tida como necessária para o crescimento da nação e pautada em uma visão eurocêntrica de mundo. Contudo, a educação formal e escolar de jovens e adultos só começou a ter condições reais de existência e execução através de política pública, mesmo que ineficaz, somente a partir de 1940 (Haddad; Di Pierro, 2000).

A EJA só foi solidificada e reconhecida como modalidade com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 - LDB (Brasil, 1996). Percebemos ao

longo do tempo os descompassos e falta de prioridade política na garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Miguel Arroyo (2011) propõe que para compreender a EJA não se deve tomar como ponto de partida os documentos oficiais e as políticas públicas que a norteiam, mas sim os sujeitos que a constituem.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. (Arroyo, 2011, p. 22).

Arroyo (2005, p. 221), ao considerar a trajetória da modalidade, afirma que a EJA “[...] se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares”. Com a descrição feita por Arroyo, é possível inferir que os sujeitos da EJA, compõem uma significativa representatividade de '*minorias*' historicamente excluídas do país, que trazem em suas trajetórias os marcos da exclusão escolar por um sistema que tradicionalmente excluiu e que nega sua existência (Almeida; Sanchez, 2016), história e formas de produção de conhecimento.

Voltando a falar sobre a oferta de políticas públicas, é importante destacar que elas nem sempre asseguram de fato a efetivação de um direito; assim como as leis, as políticas públicas também podem falhar, ficar menos eficientes, obsoletas, mudar ou deixar de existirem de acordo com a conveniência dos momentos políticos.

Devido a essas fragilidades, na segunda metade da década de 1940, a Educação Popular se constituía como um movimento pedagógico e político, gestado por movimentos sociais latino-americanos. Foi através do Movimento de Educação Popular que as/os trabalhadoras/es, bem como o movimento estudantil e os setores organizados ligados à igreja católica, que surgiu uma prática educativa alternativa ao ensino oficial voltada para os sujeitos excluídos da sociedade em busca da libertação humana.

Ao abordar a Educação Popular e EJA, não é possível deixar de mencionar Paulo Freire, o patrono da Educação Brasileira. No Brasil, Freire foi um dos principais disseminadores da Educação Popular. Embora o movimento tenha surgido antes da década de 1960, foi no contexto de resistência à ditadura civil-militar que ganhou força. Foi a partir do pensamento de Freire (1987, 1996), cujas reflexões

teóricas pavimentaram os estudos a respeito da educação como ferramenta de transformação social, que possibilita através da ação protagonista dos educandos, o reconhecimento e a reivindicação de direitos que passaram a ser incorporadas ao ato educativo. Durante sua trajetória de militância política e social, defendeu uma educação libertadora com poder de transformar o viver dos sujeitos, possibilitar a sua saída dos lugares de opressão e conquistar a liberdade.

Na época em que Freire escreveu sua obra, o contexto social era bem similar ao vivenciado após o golpe de 2016. A fragilidade das políticas públicas e a institucionalidade que garantem, ao menos formalmente, uma vivência democrática foi cotidianamente posta à prova, assim como na década de 1960. Era uma realidade de exclusão e opressão, que refletia na carência de conteúdos, conhecimentos e saberes sociais. Na época, uma estratégia de resistência foi identificar as práticas do dia a dia, pois essas experiências e interações sociais produzem e reproduzem conhecimento. Durante esse processo reflexivo, há uma contribuição na formação dos sujeitos, de como ele entende as relações de si para consigo, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, o sujeito pode ter a compreensão de si no mundo e intervir na perspectiva da libertação humana ou pode reafirmar o modelo instalado, reproduzindo a lógica de submissão e manutenção da opressão que caracteriza o pensamento ocidental/colonial vigente. Assim, não há neutralidade na prática da construção do conhecimento.

Paulo Freire, ao pensar a educação popular, traz reflexões sobre uma educação:

[...] que instigue o homem a indagar, dialogar, investigar, pesquisar, imergir na problemática, assumir posicionamentos críticos diante das problemáticas, da não aceitação, a não submissão às classes mais abastadas da sociedade, pautado em conhecimento e métodos científicos, com consciência de si e sentimentos de inquietações. Educação como prática de libertação humana. (Freire, 2014, p. 90).

Por sua vez, ao analisar a educação popular e a EJA, Brandão (2008, p. 24) afirma que:

A educação popular não foi uma experiência única, não foi algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história.

(Brandão, 2008, p. 24).

As reflexões sobre educação trazidas por Freire (2014) e a análise da educação popular feita por Brandão (2008) são complementares no sentido político e quando encontram o terreno fértil da EJA pode ser frutífero, mas para isso são necessárias algumas considerações.

Devido à diversidade encontrada na EJA, o desafio para a prática da liberdade é bem maior, pois as educadoras e os educadores precisam de um olhar diferenciado para perceberem as necessidades, os desafios e as possibilidades do ensino e da aprendizagem de um público tão plural.

As/os professoras/es da EJA são constantemente desafiadas/os a formularem estratégias flexíveis, observarem temas pertinentes às necessidades das/os educandas/os, de seus contextos sociais, não esquecendo do conteúdo e das diferentes metodologias, pois lidam com educandas/os de variadas faixas etárias e de diferentes experimentações culturais.

Para Brandão, é necessário que se tenha o comprometimento de "ida e volta" nas práticas pedagógicas, que se faça uma opção de classe a ser priorizada, que as classes populares são as mais necessitadas e não é apenas uma mera coincidência, pois a essas classes pertencem majoritariamente o público da EJA. Brandão (2008, p. 30) propõe "uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares".

A libertação das classes populares passa por uma educação voltada para a transformação social e em prol da democracia e não apenas para produção e reprodução de conhecimentos. Segundo Freire (1996), é mais que necessário uma educação que promova o debate, a diferença, a participação com valores experimentais, que valorize e alimente o conhecimento do próprio ser de dentro para fora, em processo de análise e compreensão do processo histórico e social dos seres humanos.

Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta [...]. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (Freire, 1996, p. 92).

A educação democrática parte do princípio da igualdade de saberes, pois o conhecimento é uma construção cultural. Se é cultural, todas e todos têm acesso a esse direito, portanto, não pode haver o “saber mais” ou o “saber menos”, caso aconteça pode se tornar um instrumento de controle e dominação de um/a sobre outro/a. Dowbor (2008, p. 59) afirma que “o ato de ouvir, refletir, dialogar, de estar com a/o outra/o no processo educativo, liberta educadoras e educadores, educandas e educandos da prática de manipulação e opressão do/a outro/a”.

Brandão também defende o ato de ouvir. Segundo ele,

É preciso ressaltar que antes de ser uma 'fala' ela seja uma 'escuta de', aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige. Dessa forma, pode aprender com elas, tomar os seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. (Brandão, 2008, p. 30).

Por todas as questões pontuadas anteriormente, faz-se necessário refletir sobre o aspecto da dialogicidade na educação a favor das classes oprimidas na sociedade. É significativo ainda considerar outras formas de produção e reconhecimento do saber. A relação de ensinar e aprender na EJA perpassa o reconhecimento de múltiplos saberes e a relação dialógica de Freire entre “educador-educando” e “educando-educador” que trazem saberes diversos para dialogar (Freire, 1987, p. 46) e aprender um com o outro.

Como forma de elucidar e situar você, professora/o, sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, é essencial destacar que essa modalidade difere da educação ofertada para as crianças e adolescentes. A modalidade se diferencia, pois comprehende as especificidades de seu público, priorizando metodologias participativas durante o todo o processo formativo. Podem existir turmas da EJA itinerante, penitenciárias, unidades socioeducativas, acampamentos e assentamentos rurais entre outros espaços, além dos espaços escolares formais. São, portanto, muito diversos os contextos em que se desenvolvem as práticas de ensino e de aprendizagem na EJA.

De fato, ensinar jovens e adultos trabalhadores em uma conjuntura extremamente desfavorável às classes populares pressupõe contribuir com o exercício de pensar o lugar ocupado pela escolarização nos projetos de vida, de resistência e emancipação desses sujeitos, além da adoção de práticas pedagógicas

que promovam a libertação humana. Parece ser esse o caminho mais provável para a compreensão do ser em si e de seu lugar no mundo.

2.3 INTERFACES: PRÁTICA PEDAGÓGICA E A EJA

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar
o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos
(bell hooks, 2013)

Início esta seção com uma das diversas contribuições de bell hooks, que traz reflexões sobre a prática pedagógica com lugar político de resistência e de promoção da liberdade. Liberdade inclusive para compreender versões e narrativas de lutas de diferentes grupos, pois na maioria das vezes os conhecimentos são fragmentos e predomina uma única perspectiva dos fatos ocorridos.

Educar para a liberdade é fugir da história única que tenta explicar as coisas através do discurso dos outros. Tenta definir sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos, como defende Chimamanda Adichie²⁴. Com essa concepção, a autora nos ajuda a perceber que outros pontos de vista, outras perspectivas, devem e precisam ser analisadas.

Ao problematizar a questão de uma versão única para explicar o que está ao redor de cada indivíduo, Adichie nos mostra o quanto esse processo produz pessoas inautênticas culturalmente, na medida em que não se dão conta ou não conhecem a sua história ou as suas histórias. A invisibilidade histórica que cala narrativas outras produz e reproduz espaços de não ser, na medida em que oculta o lugar de protagonistas de povos e culturas originais, indivíduos, impedindo a criação de outras análises sobre si mesmos, sobre histórias próprias. Essa invisibilidade histórica, se assim pudermos considerar, trata-se de um fenômeno onde nos tornamos inconscientes e não percebemos que existem inúmeras possibilidades, outros aportes sobre os acontecimentos que passaram a ser legitimados como relevantes. Ficam de fora, por isso, outras vozes e sujeitos que seguramente, apresentariam narrativas divergentes de um mesmo processo vivido. (Silva, 2016, p.53).

Nesse sentido, soma-se, na esteira do pensamento suleador, bell hooks (2013, 2015), Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010, 2020), Catharine Walsh

²⁴ Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, no vídeo “O perigo da história única”, nos mostra a possibilidade de outras histórias, outros pontos de vistas e versões, antes invisibilizadas, sobre fatos e acontecimentos. In: TED - Ideas worth spreading. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=ptbr> acesso em 30/06/2022.

(2009), Vera Maria Ferrão Candau (1999, 2003, 2009), Nilma Lino Gomes (2005, 2008, 2021) e Danilo Romeu Streck (2006, 2021), que se dedicam a aprofundar a prática da resistência.

Para pensar a educação, sua história e funções, tomo o pensamento de Souza Santos (2010) sobre as linhas abissais como uma bússola para balizar como nós educadores/as temos desenvolvido nossas práticas pedagógicas. Para uma melhor compreensão e facilitar a construção do raciocínio, recorro à definição de prática pedagógica, presente na Enciclopédia Universitária, apresentada por Cleoni Maria Barbosa Fernandes.

Prática Pedagógica: prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (Fernandes in Morosini et al: 2003; p.376).

Portanto, a presente dissertação será balizada pela prática pedagógica na EJA engajada, que dialoga com o cotidiano, comprometida com a liberdade e com a transgressão de barreiras que promovem a manutenção das desigualdades, conforme aponta Sousa Santos (2020), utilizando o sentido figurado do ‘unicórnio’ para ilustrar os principais modos de dominação da humanidade moderna:

[...] o unicórnio é um todo-poderoso feroz e selvagem que, no entanto, tem um ponto fraco, sucumbe à astúcia de quem o souber identificar. Desde o século XVII, os três unicórnios são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São os modos de dominação principais. (Sousa Santos, 2020, p.12-13).

O autor ainda afirma que o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são “omnipresentes”, “invisíveis na sua essência” e mantém uma “essencial articulação entre eles” que os tornam fortes. “Só os três em conjunto são todos poderosos. Ou seja, enquanto houver capitalismo, haverá colonialismo e patriarcado” (Sousa Santos, 2020, p. 13).

Os ‘unicórnios da dominação’ descritos por Sousa Santos (2020, p.11-12) possuem tamanha artimanha “que lhes permitem desaparecer quando continuam vivos, ou parecer fracos quando permanecem fortes”, mas é possível ser combatido

e atacado no seu ponto fraco, “sucumbe à astúcia de quem o souber identificar”, conforme afirma no excerto anterior. Essa demonstração de força se efetiva através da educação e da doutrinação ideológica dominante.

A libertação do sofrimento humano causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual passa pela construção de uma justiça cognitiva global, isto é, o reconhecimento das mais variadas epistemologias. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos conceitua epistemologia como

toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. (Sousa Santos, 2010. p. 9).

Sousa Santos (2007) explica nossas relações sociais como sendo polarizadas e divididas em dois lados. O autor cria uma imagem para definir como traçamos essas relações, pois para ele existem “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, com um abismo que os separa: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (Sousa Santos, 2007, p.1).

Essa divisão narrada pela linha abissal conteria sempre um lado da linha cujos saberes são valorizados e legitimados socialmente e o outro lado, possuidor de saberes e conhecimentos não valorizados. É o lado em que habitam “os outros”, aqueles que são apagados e invisibilizados. Essa divisão, a que o autor chama de “linhas abissais”, produz, reconhece e valoriza a existência do “lado de cá da linha”, aquilo que nos é próximo, confortável, familiar e em que nos identificamos; ao mesmo tempo, ele apaga e rejeita a existência de tudo e todas/os que habitam do outro lado da linha, incluindo o conhecimento e formas de existir dele.

Para Sousa Santos (2007, p. 2), a característica principal da abissalidade é a impossibilidade de coexistência entre os dois lados da linha; um é sempre invisibilizado, enquanto o outro recebe status de existência única e legítima. É também Sousa Santos (2010) quem denuncia o sistema que sustentou a hierarquização epistêmica moderna, um sistema que se desenvolveu com a exclusão e o ocultamento de povos e culturas que ao longo da História foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo. Durante essa relação colonial, metrópoles europeias conduziram à supressão de muitas formas de saber próprias

dos povos e nações colonizadas.

Em contraponto a esse contexto, propõe uma pluralidade epistemológica que rompe com uma relação desigual de saber-poder entre um grupo de países capitalistas e outro grupo de países e regiões do mundo – em geral, localizados na região sul – que foram submetidos ao colonialismo europeu. É nessa perspectiva, da pedagogia crítica, que as teorias da resistência validam o conhecimento local e teorizam sobre a possibilidade de os sujeitos subalternos poderem desmistificar as ideologias dominantes para alcançar seus próprios interesses e entendimentos. Nesse sentido, o conceito de resistência apresenta uma função crítica guiada por um desejo de emancipação.

Assim, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta pela autoemancipação e emancipação social” (Giroux, 2001, p. 109), ou seja, busca construir caminhos para resistir e transgredir ao pensamento hegemônico, aos padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados, fazendo também uma crítica direta à modernidade e ao sistema capitalista.

Reforçar o uso e a importância de uma linguagem não sexista ou lembrar um conhecimento que outrora foi marginalizado, dando-lhe visibilidade crítica, parecemos ser um dos objetivos da resistência da educação, que é entendida para além da transmissão do saber por meio do ensino, “[...] como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” (Walsh, 2009, p. 26).

Possibilitar a construção de práticas pedagógicas diferenciadas e dialogar com questões políticas, históricas, sociais e epistêmicas pode ser uma possibilidade da concretização da interculturalidade crítica. Segundo Candau (2009, p. 1), a interculturalidade é termo que surge na América Latina e tem adquirido uma especial relevância a partir dos anos 1990. O vínculo entre o interculturalismo e a educação já existe no campo dos movimentos sociais latino-americanos e nas experiências de educação popular. Ao discutir a temática da educação popular, a autora afirma que as

[...] experiências privilegiaram os âmbitos de educação não formal tendo, no entanto, principalmente a partir do final da década de 1980

e inícios dos anos noventa, exerceu impacto nas propostas de renovação de diversos sistemas escolares. Sua principal contribuição na perspectiva deste trabalho é a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas. (Candau, 2009, p. 3).

A Educação Intercultural parte da premissa que a diferença e a diversidade são fonte da riqueza. Nessa condição onde duas ou mais culturas entram em interação de forma horizontal é possível a integração, compreensão e a convivência das pessoas, visando, dessa forma, preservar as identidades culturais, com objetivo de propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo. Sobre a Educação Intercultural, Vera Candau afirma que:

Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p.1).

Considero que nossa construção de saberes deve ser situada e localizada. Todo o currículo sobre abordagens, métodos e técnicas para a educação deve possibilitar espaços para se pensar criticamente sobre como ensinamos, como aprendemos, como construímos nossos conhecimentos; não como formas de aplicação de teorias em sala de aula, automáticas ou mecânicas, mas como forma de nos capacitar para uma autonomia responsável.

Essa autonomia precisa nos ajudar a entender nossos contextos como únicos e, portanto, contingenciais, relacionais, onde todo e qualquer tipo de "aplicação" de teoria pode ser recusado ao passar por uma perspectiva livre e, ao mesmo tempo, comprometida com quem somos como professores/as, estudantes e comunidade escolar.

Nesse contexto, situo a educação popular como um campo de discussão no qual o pensar crítico fomenta conexões entre os processos educativos e os contextos socioculturais e políticos. Ao propor uma reflexão sobre um ensino de EJA não colonizado, faz-se necessário alargar o debate acerca da interculturalidade crítica refletida a partir da educação popular, cuja perspectiva é educar para a liberdade, educar para a consciência crítica, educar para a autonomia.

Fortalecer as práticas de resistência na educação não significa combater os

saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio ou africano. É possível contextualizar as formas de opressão problematizando-as com as ações vividas no cotidiano pelos sujeitos em questão.

[...] a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. (Torres, 2013, p. 19).

Para além dos espaços acadêmicos, cogito compreender os efeitos da colonialidade, problematizando-as, insurgindo-se contra elas com objetivo de [...] recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças" (Streck, 2006, p. 108). E "ao indignarmos, produzimos resistência. Mas não é qualquer resistência, é a resistência que emancipa. A resistência que emancipa é o eixo nuclear da pedagogia da resistência." (Gomes, 2021, p.165). Indignação é, pois, uma categoria chave neste processo que quando se apresenta em um espaço que se possa debater, discutir, dialogar, se alcançará a compreensão sobre a realidade circundante, e assim, é possível, escrever a história das mudanças e das transformações de si e do entorno.

Para finalizar – e não concluir, pois o debate deve ser constante, necessário e urgente – trago argumentações de bell hooks (2013) e Paulo Freire (1996) sobre algumas inquietações sobre os desafios para uma educação para a promoção da liberdade:

A sala de aula, como todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita estar presentes por inteiro e consequentemente, com todo o coração, na sala de aula. (bell hooks, 2013, p.256).

[...] o que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade de neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo"

porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (Freire, 1996, p.110).

A síntese contida nos excertos acima reflete, para Paulo Freire e bell hooks, a homogeneização dos sujeitos através da padronização de corpos imposta por um modelo de educação tradicional, que pode limitar a atuação da/o educadora/o. Ao buscar a neutralidade em posicionamentos em sala de aula ou obter resultados imediatos exigidos por avaliações externas, por exemplo, a/o educadora/o pode ignorar e deixar de lado uma premissa básica da educação que é dialógica, feita com emoções e afetos. Dessa forma, sua prática pedagógica será opressora e reproduutora da lógica hegemônica da produção capitalista de produção de riqueza e perpetuação do poder para poucos e a exclusão, carência e desigualdades para a maioria.

Não é possível desconsiderar a existência da modernidade e a força da colonialidade nela impregnada e seus efeitos na atual sociedade. Resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos é o desafio. Resta-nos resistir e trabalhar lucidamente com ela na perspectiva de superação da colonialidade e da desumanização que ela nos deixou como legado, com vistas à liberdade, ao encontro da amorosidade e ao diálogo de saberes. Resistir ao mundo violento não é ser violento. Resistir ao genocídio não é amar a morte, mas as vidas – humanas e não humanas. É criar uma nova mentalidade frente ao mundo e nova atitude frente ao outro.

3. MAPA DA NAVEGAÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO

*As velas do Mucuripe
 Vão sair para pescar
 Vou levar as minhas mágoas
 Pra águas fundas do mar
 Hoje à noite, namorar
 Sem ter medo da saudade
 E sem vontade de casar²⁵*

Apresento, nas próximas linhas, os princípios teóricos e metodológicos que embasam o desenvolvimento da minha investigação.

25 Belchior / Raimundo Fagner, *Mucuripe*, 1971.

3.1 NATUREZA DO ESTUDO

A presente pesquisa consiste em um estudo descritivo de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso múltiplos, que tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos do Ceará no contexto da pandemia da Covid-19. Quando tratamos da abordagem metodológica e da natureza dos dados, segundo Gil (1991, p. 46), "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Quando se refere às pesquisas qualitativas, caracterizam-se pelo uso de dados qualitativos, objetivando estudar a experiência das pessoas e ambientes sociais complexos, de acordo com a perspectiva dos próprios atores sociais. Nessa perspectiva, por ser mais participativa, a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Moresi, 2003. p. 8-9).

Caracterizado como trabalho de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, esta pesquisa se inscreve como um lugar de enunciação crítica à epistemologia eurocêntrica e a emergência do reconhecimento dos distintos saberes advindos das experiências sociais que surgem nas e com as diferentes vivências dos sujeitos, assim constitutivas de diferentes aprendizagens e de espaços de pensamento distintos.

Partindo dessa premissa, que importa ouvir docentes da EJA, para que se possa analisar a sua prática pedagógica, é que essa pesquisa possui uma abordagem qualitativa dos dados do tipo estudo de caso e tem a narrativa como suporte de produção de dados. De acordo com o pensamento de Elizeu Clementino Souza (2006), essa técnica de investigação não só valoriza os conhecimentos das

experiências vividas pelas/os educadoras/es, mas também

As subjetividades, identidades e os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (Souza, 2006, p. 69).

Nesse sentido, possibilita estes sujeitos a tomarem consciência de si, de suas práticas e aprendizagens, quando vivem os papéis de ator e investigador de sua própria história. Na perspectiva de explicitar o percurso que será empreendido para alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa, na forma mais didática, apresento a seguir os procedimentos planejados, lançando mão do uso de uma metáfora para evidenciar de que forma será definido o horizonte da investigação proposta.

Ao iniciar a presente seção, destaco trecho da canção Mucuripe (1971), de Belchior e Fagner, a qual faz referências “as velas do Mucuripe”, que saem para pescar. As velas ou jangadas são embarcações produzidas artesanalmente com madeira, tecidos e cordas artesanais. Essas embarcações possuem como características a não existência de elementos em metal (como pregos, braçadeiras etc.). Toda a sua estrutura é totalmente fixada por encaixes e amarrações com cordas de fibras selvagens e ainda é muito utilizada por pescadores artesanais no nordeste brasileiro (Jucá, 2021).

Sobre o “Mucuripe”, nome da música, refere-se a um bairro situado na orla de Fortaleza e possui uma praia homônima. A partir da década de 1950, o bairro deixou de ser domicílio apenas de pescadores e expandiu-se. Hoje, é uma das áreas de maior especulação imobiliária da cidade, mas que ainda convive com a resistência dos pescadores artesanais e de suas velas/jangadas atracadas ao mar (Jucá, 2021).

Na canção citada, as “velas” assumem o protagonismo ao sair para pescar, e não o pescador. Ao sair para o alto mar, ela é levada conforme as condições externas que não são controladas pelo navegador, como a direção e intensidade do vento.

Ao fazer a relação entre a canção e a metodologia da pesquisa, utilizo as velas/jangadas como a proposta da pesquisa. O eu pesquisador assume o papel do pescador, que parte da terra firme para pesquisar e desbravar sem saber o que poderá encontrar. O pesquisador, assim como o pescador, inicia sua jornada

sabendo qual é o seu desejo, mas não sabe o que encontrará pelo caminho. Talvez a única certeza que tem ao partir é que deve obedecer às regras bem conhecidas de uso das marés, dos regimes de ventos, das correntes, da sazonalidade da pesca. No caso, para a realização da pesquisa, é necessário o rigor científico, a ética e o estudo prévio através da realização da revisão bibliográfica.

Antes de entrar ao mar, como passo inicial para a realização desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica que agrega os temas da Educação de Jovens e Adultos e a prática pedagógica, tendo como objetivo conhecer trabalhos acadêmicos já realizados sobre estas temáticas.

A revisão bibliográfica é de suma importância por ser fonte primária e essencial para a abordagem e tratamento do objeto da pesquisa. Tem como característica a busca de material em textos e pesquisas já produzidos sobre o tema e a partir destes construir uma nova pesquisa. Esse tipo de pesquisa é descrito por Severino (2008) como:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. (Severino, 2008, p.122).

Com a realização da revisão bibliográfica, dialogamos com o campo teórico da EJA. Para discutir as práticas pedagógicas na EJA é necessário compreender as especificidades que caracterizam a presença destas práticas na modalidade de ensino, identificando as convergências, divergências e lacunas desta discussão.

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA: O “MAR” DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJAS

Dou início a essa seção parafraseando a canção *Mar de Gente* (2003), de O Rappa²⁶, para fazer alusão às possibilidades e experiências que nos convidam a navegar e mergulhar no universo da Educação de Jovens e Adultos.

Atrei-me ao mar. Mar de gente onde eu mergulho sem receio.

26 O Rappa foi uma banda de reggae rock brasileira, formada em 1993 no Rio de Janeiro. Notável por suas letras de forte cunho social. Encerrou suas atividades artísticas em 2018.

Mar de gente onde eu me sinto por inteiro. Eu acordo com uma ressaca guerra. Explode na cabeça e eu me rendo mais um milagroso dia. [...] Voltar com a maré sem se distrair. Tristeza e pesar, sem se entregar. Mal, mal vai passar, mal vou me abalar. Mal, mal vai passar, mal vou me abalar. Esperando verdades de criança um momento bom como voltar com a maré sem se distrair. Navegar é preciso senão a rotina te cansa. Tristeza e pesar sem se entregar. (O Rappa, 2003).

Busco navegar no mar dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs, que pertencem à rede estadual de ensino do estado do Ceará. São ao todo 33 centros, distribuídos por todo o território cearense. São nove localizados na capital, dois na região metropolitana de Fortaleza e vinte e dois nos municípios do interior do Estado, conforme tabela 1 descrita abaixo. As/os docentes lotadas/os nos CEJAs foram as/os convidadas/os a participar da pesquisa em suas duas fases: 1) *Jogar a tarrafa* - Aplicação de questionário a docentes e 2) *Separar os peixes dos mariscos* – Seleção dos docentes, após aplicação do questionário, para realização da entrevista narrativa.

Tabela 1: Localização dos CEJAs

CEJA	Endereço/Município
01 CEJA DE CAUCAIA	Rua José da Rocha Sales, 186 – Centro – Caucaia/CE
02 CEJA PE. LUIZ GONZAGA XAVIER DE LIMA	Rua Frei Cassiano, 1379 – São Sebastião – Itapipoca/CE
03 CEJA PE. ANTONIO TOMÁS	Praça Cel. José Filomeno, s/n – Centro – Acaraú/CE.
04 CEJA JOÃO DA SILVA RAMOS	Praça: Severiano Morel, s/n – Centro – Camocim/CE.
05 CEJA GUILHERME GOUVEIA	Rua: Tristão Gonçalves, 66 – São Pedro – Granja/CE.
06 CEJA PROF ^a . OFÉLIA MOITA "DONA ESTRELA"	Rua Capitão Joaquim Lourenço, s/n – Centro – Tianguá/CE.
07 CEJA DR. GERARDO CAMELO MADEIRA	Rua: Cel Félix, 1247 – Centro – Ipu/CE.
08 CEJA PROF ^a . CECY CIALDINE	Rua: Oriano Mendes, s/n – Centro - Sobral/CE.
09 CEJA FREI JOSÉ ADEMIR DE ALMEIDA	Rua: Sítônio Monteiro, 320 – Centro – Canindé/CE.
10 CEJA DONANINHA ARRUDA	Praça: Duque de Caxias, s/n – Centro – Baturité/CE.
11 CEJA DE PACAJUS	Rua: Tabelião José Gama Filho, 350 – Pacajus/CE.
12 CEJA DR. JOSÉ NILSON O. DE OLIVEIRA	Rua: Expedicionário, nº 2991 – Centro – Limoeiro do Norte/CE.
13 CEJA COSME ALVES DE LIMA	Rua: Elizário Pinheiro, 102 – Américo Bezerra – Jaguaribe/CE.
14 CEJA JOÃO RICARDO DA SILVEIRA	Rua: D. Lucas, 760 – Campo Velho – Quixadá/CE.
15 CEJA PROF. LUIZ BEZERRA	Rua: Dr. Luis Chaves e Melo, 530 – Crateús/CE.
16 CEJA DE SENADOR POMPEU	Rua: Ana Franco do Nascimento, s/n – Senador Pompeu/CE.
17 CEJA LUZIA ARAÚJO FREITAS	Rua: Abigail Cidrão de Oliveira, 51 – Colibrís – Tauá/CE
18 CEJA LUÍS DE GONZAGA FONSECA MOTA	Rua: Monsenhor Coelho, s/n – Centro – Iguatu/CE.
19 CEJA ANA VIEIRA PINHEIRO	Praça: José Pinto, 324 – Centro – Icó/CE.
20 CEJA MONSENHOR PEDRO ROCHA	Av. José Alves de Figueiredo, s/n – Crato/CE.

OLIVEIRA	
21 CEJA PROF ^a . CÍCERA GERMANO CORREIA	Rua: Do Cruzeiro, nº 1440 – São Miguel – Juazeiro do Norte/CE.
22 CEJA PROF ^a MARIA ANGELINA TEIXEIRA	Rua: Neroly Filgueiras, 97 – Centro – Barbalha/CE.
23 CEJA JOAQUIM GOMES BASÍLIO	Rua: Genésio Ricarte, 637 – Centro – Brejo Santo/CE.
24 CEJA PE. JOAQUIM ALVES	Rua: Santos Dumont, s/n – Centro – Milagres/CE.
25 CEJA PROF ^a . EUDES VERAS	Rua: Demétrio de Menezes, 130 – Antônio Bezerra – Fortaleza/CE
26 CEJA MONS ^º HÉLIO CAMPOS	Av. Monsenhor Hélio Campos, s/n – Cristo Redentor – Fortaleza/CE
27 CEJA PROF. GILMAR MAIA DE SOUZA	Rua: Guilherme Rocha, 1055 – Centro – Fortaleza/CE.
28 CEJA PAULO FREIRE	Av. Olavo Bilac, 1300 – São Gerardo – Fortaleza/CE.
29 CEJA PROF. JOSÉ NEUDSON BANDEIRA BRAGA	Av. Carapinima, 2137 – Benfica – Fortaleza/CE
30 CEJA PROF. MOREIRA CAMPOS	Rua: Júlio Braga, 101 – B – Parangaba – Fortaleza/CE
31 CEJA JOSÉ WALTER	Av. L, s/n – 2 ^a Etapa – Conj. José Walter – Fortaleza/CE
32 CEJA ADELINO ALCÂNTARA	Rua: Nº 612, s/n – 1 ^a Etapa – Conjunto Ceará – Fortaleza/CE
33 CEJA PROF. MILTON CUNHA	Rua: Padre Pedro de Alencar, 328 – Messejana – Fortaleza/CE

Fonte: Dados - SEDUC-Ceará; elaborado pelo autor. (2022)

Ao chegar a um determinado ponto estratégico, o pescador saberá a hora de lançar sua tarrafa²⁷ ao mar. Traçando um paralelo com a pesquisa, o ato de jogar a tarrafa ao mar pode ser caracterizado como o encaminhamento de questionário às/-aos docentes que compõem o mar, no caso, os CEJAs no Estado do Ceará.

Antes disso, foi solicitada a autorização da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), através de documento específico (Apêndice D), para a realização da pesquisa com as/os docentes da EJA. O convite à participação às/-aos docentes das referidas instituições de ensino ocorreu via *link* formulário Google, utilizando o aplicativo de trocas de mensagens e comunicação instantânea *WhatsApp*²⁸. Estava previsto para o link do questionário ficar disponível para respostas durante duas semanas, tendo como finalidade buscar uma maior quantidade de participantes que respondam às perguntas apenas uma vez em um curto período.

O formulário elaborado através da plataforma *Google Forms*, acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - (Apêndice C), que, se aceito, direcionava a/o docente ao questionário. O questionário foi composto por oito

27 É um tipo específico de rede de pesca circular com pequenos pesos distribuídos em torno de toda a circunferência da malha.

28 Atualmente existe um grupo no aplicativo *whatsapp* que congrega 128 professoras/es dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das diversas regiões do Estado do Ceará.

perguntas que buscavam identificar e conhecer aspectos como: prática pedagógica utilizada no período pandêmico e o perfil dos entrevistados que foram selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

Os participantes da pesquisa assinaram o TCLE em formato eletrônico, contendo informações sobre os objetivos do estudo, o método, os riscos e benefícios da pesquisa e o respeito a sua privacidade.

Cumpridas as etapas antecedentes, foi dado início a produção de dados através do questionário (Apêndice A). Odília Fachin afirma que “o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações” (Fachin, 2001, p.147). A autora cita ainda a necessidade de o número de questões serem reduzidas, apresentar forma de redação simples, completa e clara com o intuito de prender a atenção do pesquisado.

Ao jogar a tarrafa ao mar, é possível que venham entrelaçados na rede peixes, mariscos e outros objetos que deverão ser descartados ou aproveitados. Esse fato se relacionou com a seleção das/os sujeitas/os que participaram das entrevistas narrativas. No caso, busquei pescar apenas peixes e não mariscos ou outros objetos que possam porventura vir. São peixes de um determinado tipo e com características específicas.

Nesse sentido, foram estabelecidos dois critérios para docentes responderem ao questionário e serem selecionados para etapa posterior – Entrevista narrativa: a) O primeiro critério era ter atuado em sala de aula durante o período pandêmico (entre março de 2020 a dezembro de 2022), em um dos trinta e três (33) CEJAs do Estado do Ceará; b) o segundo foi ter desenvolvido alguma atividade pedagógica com discentes com base em práticas pedagógicas de resistências durante o período referenciado.

São consideradas como definição de práticas pedagógicas de resistência, práticas educativas de caráter intencional, de base dialógica e contra hegemônica que se contrapõem a um currículo excluente, alicerçado no pensamento eurocêntrico. As ações educativas são construídas de modo a favorecer a discussão sobre a importância da educação para a transgressão de barreiras raciais, de gênero e de classe.

Preenchidos os critérios, as respostas elegíveis dos questionários obedeceram à disponibilidade dos professores em participar da segunda fase, a

entrevista narrativa (Apêndice B). Estes foram as/os minhas/meus sujeitas/os de pesquisa. Traçando um paralelo com a metáfora apresentada anteriormente, referem-se aos peixes capturados pela tarrafa.

Outra técnica de produção de dados, foram as narrativas das práticas pedagógicas de docentes. Dessa forma, foram realizadas entrevistas, preferencialmente de forma presencial, com estes, para compreender como se deu a prática e sua relevância durante o período pandêmico.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras. (Moraes, 2000. p. 81).

Como a proposta da pesquisa foi escutar as/os principais sujeitas/os deste processo, nesse sentido as entrevistas buscaram produzir informações sobre: os significados atribuídos às pedagogias de resistência por professoras/es na EJA, trajetórias docentes e as práticas pedagógicas de resistências que brotavam nos CEJAs.

Houve consentimento por parte das/dos participantes e conversas foram gravadas em vídeo e áudio. Após a transcrição, os textos foram encaminhados as-aos professoras/es para que elas/es fizessem a leitura e adequações, caso julgassem necessário. Além das transcrições das conversas, foram considerados como textos de campo da pesquisa as notas de campo do pesquisador, registradas em um diário de campo.

Para finalizar esse item, reitero o compromisso de assegurar a privacidade das/os participantes, mantendo a confidencialidade das informações pessoais compartilhadas em suas histórias. Foram utilizados, para este fim, recursos de ficcionalização diversos, tais como pseudônimos para os/as participantes, as personagens de suas histórias e os locais citados.

3.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram considerados aptos para participar da pesquisa as/os docentes com vínculo profissional efetivos ou temporários com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará que tenham atuado, pelo menos, seis meses com interação direta com discentes, em um dos CEJAS, durante o período pandêmico. Necessitava aceitar participar da pesquisa, bem como manifestar concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), que foi disponibilizado em momento anterior à apresentação do questionário.

O critério de exclusão de participante na pesquisa se refere às/-aos docentes que não exerciam regência de sala entre o período de março de 2020 a dezembro de 2022, profissional de educação que tenha atuado durante o período pandêmico na área administrativa, de Coordenação ou Gestão nos CEJAs; e quem não consentisse em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aspectos tais como gênero, idade, formação acadêmica/profissional, tempo de serviço e nacionalidade não foram considerados para fins de inclusão ou de exclusão de participantes neste estudo. Portanto, a fim de atender a diversidade de perfil dos participantes da pesquisa, o TCLE foi elaborado em linguagem acessível ao nível de compreensão das/dos mesmos/as, conforme Instrução Normativa PROPESP/FURG no 06/2019, Art. 5º, item III, parágrafo 8º. É importante ressaltar ainda que o(a) participante poderá retirar sua autorização, confirmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a qualquer momento.

Para a realização da segunda fase da pesquisa, a entrevista narrativa, foi atribuída como critério de participação, a realização de atividades pedagógicas com discentes da EJA e que tenha como fundamento a prática pedagógica de resistência, entre março de 2020 a dezembro de 2022. É importante a busca pela representatividade da amostra, contemplando representação das diversas regiões, do interior e da capital, homens e mulheres, e das diversas áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

Com o término das entrevistas tivemos uma eclética composição de entrevistada/os e uma mostra representativa que favorece a validação dos dados qualitativos da pesquisa.

3.4. RESULTADOS E RETORNO A SOCIEDADE

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de artigos publicados em periódicos científicos, eventos científicos etc. Além da produção desta dissertação que ficará disponibilizado no Banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no repositório da FURG e na página do PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação / FURG. Ademais, tendo em vista que o tópico da investigação tem relação direta com o campo de atuação profissional do pesquisador responsável, a realização do estudo pode impactar o trabalho realizado, através da proposição de atividades voltadas aos educandos da EJA.

3.5. ANÁLISE DE RISCOS E BENEFÍCIOS

As/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, conforme Resolução nº 510/2016 – CNS. A ética implica o respeito pela dignidade humana e a proteção às/ aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos, exigindo respeito e garantia do pleno exercício de seus direitos.

Cabe ressaltar que essa pesquisa ofereceu benefícios, como o de proporcionar discussões e oportunidades de reflexão para os participantes e para o pesquisador, com impactos em termos de formação e autodesenvolvimento. A publicização dos resultados, traz conhecimento e visibilidade às trajetórias e às experiências vividas pelos docentes e poderá servir de suporte teórico para colegas educadoras/es que atuam na modalidade além de contribuir com estudos futuros sobre o tema.

4. O QUE DIZEM ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA?

A construção deste capítulo resulta da revisão bibliográfica, realizada como etapa inicial da pesquisa; e advém da necessidade de gerar reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e identificar as recorrências

de tendências investigativas nesse cenário, por meio de artigos científicos produzidos no Brasil entre 2018 e 2022.

A escolha por pesquisar em artigos deu-se pelo fato de que as teses e dissertações defendidas em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* são frutos de pesquisas mais aprofundadas e poderíamos encontrar uma menor recorrência em publicações. Estudo realizado por Sérgio Haddad (2000a) sobre a produção científica produzida no Brasil, no período entre 1986 e 1998, revelou que menos de 3% das dissertações e teses da área da Educação voltou-se para a EJA.

Também foi realizado levantamento semelhante acerca das produções do Grupo de Trabalho (GT) "Educação de Jovens e Adultos" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 1998. A realização da pesquisa foi liderada por Leônicio Soares (2011) e restrita a análise no período entre 1998 e 2008. Verificou que houve relativo aumento das produções sobre a temática, sobretudo aquelas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação. Embora tenha aumentado o número de estudos no campo da EJA, o tema práticas pedagógicas na modalidade ainda demonstra certa invisibilidade na literatura recente.

Diante disso, considero ser relevante a realização do *Estado do Conhecimento*, tal como proposto por Romanowski e Ens (2006), para verificar e analisar o que está sendo produzido acerca da temática prática pedagógica na EJA, de modo a conhecer, gerar reflexões sobre o recente cenário e contribuir para a realização da presente pesquisa. Soares (1989, p. 3) corrobora esse pensamento ao afirmar que as pesquisas do tipo estado do conhecimento são necessárias pelo fato de auxiliarem "no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos".

Nesse sentido, optou-se pela busca em artigos publicados em periódicos e, como etapa inicial da revisão bibliográfica, foi realizado um levantamento nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes e Portal de periódicos da Scielo. Com o intuito de mapear os artigos publicados no cenário nacional, elegi por realizar um recorte temporal que compreendia os últimos 5 anos (período de 2018 a 2022).

Com isso, iniciei o processo de seleção dos estudos consciente de que o marco temporal estabelecido seria importante para a discussão de estudos recentes que abordam as práticas pedagógicas na EJA no Brasil, inclusive com a possibilidade de encontrar trabalhos já publicados sobre o impacto do período

pandêmico.

Nesse sentido foram considerados os estudos relativos à educação formal e informal, escolar e extraescolar. Para a elaboração do presente trabalho partimos das seguintes questões: O que as pesquisas têm revelado sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos? Como ocorreu a produção ao longo dos anos? Quais seus objetivos? E quais as metodologias utilizadas nas pesquisas?

Desse modo, organizei o presente capítulo em três momentos: no primeiro momento, realizei uma breve consideração sobre o estado do conhecimento da prática pedagógica na EJA, com vista ao entendimento do leitor sobre a questão; no segundo, apresento os percursos metodológicos empregados no mapeamento; no terceiro, discuto os dados levantados na pesquisa através da interpretação de tabelas e quadros.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO MAPEAMENTO

Nos últimos anos, as pesquisas conhecidas como estado do conhecimento ou estado da arte vem crescendo no meio acadêmico com objetivo de inventariar, mapear as produções de uma determinada área do conhecimento por meio de publicações diversas, como teses, dissertações, artigos em periódicos e anais de congressos. Nesse contexto, destaco um conjunto de estudos que compuseram o estado da arte e do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos no Brasil para o período de 1975 a 1985²⁹ e, posteriormente, para o período de 1986 a 1998³⁰, os quais tomamos como referência para a elaboração deste Estado do Conhecimento. De acordo com Romanowski e Ens (2006), estudos sobre o Estado do Conhecimento:

(...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

29 HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo no Brasil. O Estado da Arte-Brasília: INEP, 1987.

30 HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Mec, 2000.

E, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...].” Ou seja, ao produzir o estado do conhecimento sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, no período de 2018 a 2022, busco constatar e analisar o que foi produzido, com o objetivo de consolidar a produção científica a ser tecida de modo a torná-la mais qualificada e fundamentada.

É nessa perspectiva que alicercei a construção deste estado do conhecimento, no qual utilizei base de dados do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do portal de periódicos Scielo Brasil para aprofundar a busca. A justificativa da escolha da fonte assenta-se no fato de que ambas possuem os maiores acervos científicos virtuais do País, que reúnem e disponibilizam conteúdos de instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

A presente pesquisa é de cunho quali quantitativo, pretende apresentar uma revisão bibliográfica e pode ser caracterizada como um estudo do tipo exploratório e descritivo (GIL, 2008), pois tive como desejo conhecer e aprofundar o conhecimento produzido nos últimos anos pela Academia sobre a prática pedagógica na EJA. No entanto, a partir dos resultados encontrados nas buscas, recorro à quantificação e apresentação numérica dos dados. E as discussões dos resultados são apresentadas por um viés descritivo interpretativo que permite discutir a produção das pesquisas em torno da EJA.

Para a realização das buscas, foram utilizados os descritores e operadores booleanos, “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Práticas Pedagógicas”, “Prática Pedagógica”, “Prática Pedagógica” AND “EJA”, “Prática Pedagógica” AND “Educação de Jovens e Adultos” com o propósito de encontrar artigos que pudessem compor o *corpus* de análise. Como critérios de elegibilidade, foram considerados os artigos escritos em português, no Brasil, periódicos revisados por pares, no período entre 2018 e 2022 e cujos descritores supramencionados se encontrassem nos títulos e assuntos.

Sobre a forma de busca no portal de periódicos da CAPES, o rastreamento dos artigos realizado em novembro de 2022, que levou em conta os termos EJA e Educação de Jovens e Adultos em ‘todos os campos’, obtivemos o resultado de 4.140 e 4.167 trabalhos, respectivamente. Quando realizada a busca com os

descritores Práticas Pedagógicas e Prática Pedagógica, foram encontrados 23.275 e 23.357 trabalhos, respectivamente. Quando associados os descritores "Educação de Jovens e Adultos" AND "Prática Pedagógica", surgiram 558 artigos. Utilizando os filtros de trabalhos com revisão entre pares, entre 2018 e 2022 e com idioma português, chegamos ao número de 21 artigos. Já com "EJA" AND "Prática Pedagógica", foram observados 364 trabalhos. Da mesma forma descrita anteriormente, foi utilizado o procedimento de filtragem de critérios dos dados, trabalhos com revisão entre pares, entre 2018 e 2022 e com idioma português, e assim chegamos a 27 arquivos.

O mesmo procedimento descrito anteriormente foi repetido no portal Scielo, com a utilização dos descritores "EJA" e "Educação de Jovens e Adultos", foram encontrados 103 e 345 trabalhos, respectivamente. Com os descritores "Práticas Pedagógicas" e "Prática Pedagógica" (no singular), foram obtidos 856 e 947 artigos, respectivamente. Novamente foi associado os descritores "Educação de Jovens e Adultos" AND "Prática Pedagógica", e foram encontrados 9 artigos. Com filtro para o período de 2018 a 2022 e no idioma português, esse número caiu para 5 artigos. Já com "EJA" AND "Prática Pedagógica" foram observados apenas 5 trabalhos e, utilizando os critérios do período idioma conforme descrito anteriormente, resultou em 4 arquivos.

Num segundo momento, os resultados foram importados para uma planilha em *LibreOffice Calc*³¹ e identificados 57 artigos encontrados no Portal da CAPES e no Portal da Scielo. Destes, 28 são artigos duplicados que foram excluídos e assim chegamos ao total de 29 artigos. Em seguida, foi criada uma planilha no *LibreOffice Calc* com os seguintes tópicos preenchidos na base nos dados de cada trabalho: a) Ano da publicação; b) Título do trabalho; c) Resumo; d) Objetivo; e) Metodologia; f) Possíveis conclusões.

Com a seleção finalizada, procedeu-se à análise dos artigos, procurou-se identificar a temporalidade das pesquisas, os objetos de análise, metodologias utilizadas e os resultados a que chegaram.

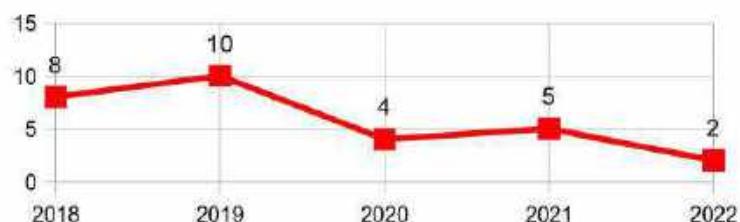
31 O LibreOffice Calc é um programa que possibilita a criação, edição e apresentação de planilhas eletrônicas e assemelha-se ao programa Excel, da Microsoft.

4.2 UM PANORAMA INICIAL DO MAPEAMENTO

Na presente seção, apresento e discuto os principais resultados obtidos a partir dos critérios de busca e seleção supramencionados. Nesse sentido, destaco as produções ao longo dos anos; os objetivos; metodologias utilizadas e as possíveis conclusões de cada pesquisa. Em suma, discorro de forma geral a produção de artigos publicados em periódicos nos últimos 5 anos sobre prática pedagógica na EJA no Brasil.

Foi identificado na série histórica das produções o ápice de publicações no ano de 2019, onde foram obtidos 10 artigos, que representam 34,4% de todo universo selecionado nos dois bancos de dados, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo. A partir de 2020, é verificado uma queda na publicação de artigos. Apenas 4 e, em 2021, 5 artigos, possivelmente esse quantitativo possa ter sido impactado pelo surgimento da pandemia da Covid 19, que modificou a rotina e o funcionamento das escolas e universidades.

Gráfico 1 - Distribuição histórica dos artigos - 2018 a 2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Visando a traçar um panorama geral das pesquisas, que servirá de base para a análise nesse trabalho, foi organizado o quadro abaixo, com os 29 artigos selecionados, assim como a organização proposta por Adriana Regina Sanceverino, Ivanir Ribeiro e Maria Herminia Lages Fernandes Laffin: “acompanhados das referências e respectivos links de acesso, de informações sobre o local, a instituição de origem (cidades, Estados e Universidades) e o tipo de estudo que os originou (teses, dissertações ou outras formas de pesquisa)”. (Sanceverino; Ribeiro; Laffin, 2020, p. 4) A tabela seguinte explicita esses achados.

Tabela 2: Panorama geral dos artigos selecionados

ANO	REFERÊNCIA DO ARTIGO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE ESTUDO QUE RESULTOU NOS ARTIGOS
2018	PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. <i>Educação em Revista</i> , v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/abstract/?lang=pt Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Santa Catarina	A partir da realização entre coordenação pedagógica e professores da EJA em Florianópolis / SC
2018	LANDIM, Denise Silva Paes. ARTICULANDO LETRAMENTOS SOCIAIS E ESCOLARES NO ENSINO DE INGLÊS DA EJA. <i>EntreLetras</i> , v. 9, n. 2, p. 514-541, 2018. Disponível em: https://betas.uff.edu.br/periodicos/index.php/entrelertas/article/view/4856 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO.	Resulta da pesquisa de Mestrado de Denise Silva Paes Landim, defendida em 2015.
2018	LITOLDO, Beatriz Fernanda; DE ALMEIDA, Marieli Vanessa Rediske; RIBEIRO, Miguel. Conhecimento especializado do professor que ensina matemática: uma análise do livro didático no âmbito das frações. <i>TANGRAM-Revista de Educação Matemática</i> , v. 1, n. 3, p. 3-23, 2018. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/7370/4473 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade de Campinas, SP	Tem origem em estudos realizados pela autora
2018	CASTRO, Mad Ana Desirée Ribeiro. O trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás. <i>Educação</i> , v. 41, n. 3, p. 427-436, 2018. Disponível: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/25716 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Tem origem em estudos realizados pela autora
2018	LIMA, Antonia Elizabeth; SELLA, Aparecida Feola; DOS SANTOS, Maricélia Nunes. Leitura e produção de relato de experiência de vida: proposta para ensino nos anos finais na modalidade EJA. <i>Travessias</i> , v. 12, n. 3, p. 154-173, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093203 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Decorre de estudos e da prática da Pesquisadora
2018	MOURA, Maria da Glória Carvalho; MELO, Belisa Maria da Silva. Prevenção ao Uso de Drogas na Educação de Jovens e Adultos: Diálogo com o campo de pesquisa. <i>Práxis Educacional</i> , v. 14, n. 29, p. 106-125, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4101 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal do Piauí	Tem origem em estudos realizados pela autora
2018	REIS, Ivonildo da Silva. A Sequência Básica e o Círculo de leitura como prática na Educação de Jovens e Adultos por meio do conto fantástico regional. <i>EntreLetras</i> , v. 9, n. 2, p. 151-163, 2018. Disponível em: https://sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4851 Acesso em 03 de	Universidade Estadual do Ceará	Decorre de estudos e da prática do Pesquisador

	novembro de 2022.		
2018	BOMFIM, Manuela Gomes et al. Abordagem temática freireana: a superação de obstáculos gnosiológicos na formação de professores. <i>Revista iberoamericana de educación</i> , 2018. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174407 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual de Santa Cruz, Santa Cruz, RS.	Tem origem em estudos realizados pela autora
2019	STRECK, Danilo.; DA ROSA, Carolina Schenatto. A pedagogia do oprimido como referência para a EJA e para a educação popular. <i>Educação</i> , v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/33767 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS	Tem origem em estudos realizados pelo autor
2019	SOARES, Maria Cleoneide; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. Ações Didáticas Pedagógicas Na Educação de Jovens e Adultos. <i>Holos</i> , v. 7, p. 1-9, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Tem origem da vivência da prática pedagógica da professora pesquisadora
2019	GUILLEN HURTADO, Antonio Paulo; GARCIA FREITAS, Carlos Cesar; RAMOS HURTADO, Karine de Paula. Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Pedagogia Social. <i>Em Extensão</i> , v. 18, n. 2, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?lookup=0&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Jovens+e+Adultos+sob+a+perspectiva+da+Pedagogia+Social&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Trata-se de pesquisa no âmbito de um projeto de extensão
2019	FREITAS, Gisele Marcia de Oliveira; SILVA, Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Epistemologia e difusão do conhecimento: uso de pesquisa aplicação na educação tecnológica e STEAM-processo de formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos do SESI, Bahia. <i>Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas</i> , p. 198-207, 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/5854 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade do Estado do Bahia	Resulta de projeto de pesquisa das autoras
2019	CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. Movimento: <i>Revista da Escola de Educação Física</i> , n. 25, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85233/52824 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal Fluminense	Resulta de projeto de pesquisa das autoras
2019	SILVA, Creone Vieira; OLIVEIRA, Sandra Kariny Saldanha de. O Ensino de Biologia na EJA a partir da proposta curricular do Estado de Roraima. <i>Ambiente: Gestão e Desenvolvimento</i> , v. 12, n. 1, p. 10-20, 2019. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/188 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual de Roraima	Situa uma pesquisa realizada na rede estadual de educação de RR
2019	MORAES, Zenilda Roza; SILVA, Veronice Camargo; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Os	Universidade Estadual do	Decorre de observações

	minicontos de terror na formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos. TEXTURA-Revista de Educação e Letras , v. 21, n. 45, 2019. Disponível em: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/4723/3328 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Rio Grande do Sul	percebidas em sala de aula pelas pesquisadoras
2019	SILVA, Maria Alda Tranquelino da; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígenas. Roteiro , v. 44, n. 2, p. 10, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017382 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal da Paraíba.	Recorte de pesquisa realizada em nível de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
2019	LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada. Roteiro , v. 44, n. 1, p. 15451, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3519/351964668004/351964668004.pdf Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Sergipe	Provêm de estudos realizados pelas autoras decorrentes de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq
2019	NETO, Alaim Souza. Relatos de Experiências de Docentes de EJA e Língua Portuguesa: problematizando o uso de tecnologias digitais. Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC , 2019. Disponível em: https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2483 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Santa Catarina	Trata-se de pesquisa no âmbito de um projeto de extensão
2020	FREITAS, Marinaide Queiroz Lima de et al. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. 2020. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126849/2/392347.pdf Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Alagoas	Provêm de estudos realizados pelas autoras decorrentes de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq
2020	BEZERRA, Débora Silveira Barros; EUGENIO, Benedito; SANTOS, José Jackson Reis. As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. Revista Insignare Scientia-RIS , v. 3, n. 5, p. 227-248, 2020. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11315/7612 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Texto oriundo de pesquisa desenvolvida pelos autores
2020	TEODORO, Elisa Campos; SANTOS, Silva Alves dos. Os estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre suas condições de estudo e trabalho. Revista de Educação Popular , Uberlândia, MG, v. 19, n. 3, p. 16–33, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53349 . Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual de Londrina, PR.	Provêm de estudos realizados na pós-graduação <i>lato sensu</i> em EJA
2020	DANTAS, Aline Cristina de Lima. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação	Universidade Federal de Lavras, MG.	Resulta de projeto de pesquisa da autora

	profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. Revista Brasileira de Educação , v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MWZSbwM3DmtrGBjSsrL7JGh/?lang=pt&format=html Acesso em 03 de novembro de 2022.		
2021	RIBEIRO, Renato Antônio; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. "A professora sempre chegou com conteúdo pronto": uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. Práxis Educacional , v. 17, n. 47, p. 192-217, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9429 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Goiás	Texto oriundo de pesquisa desenvolvida pelos autores
2021	MARCOLLA, Valdinei; MORO, Tatiele Bolson. As TIC no espaço escolar: uma análise da apropriação a partir das práticas docentes. Roteiro , v. 46, p. e23875-e23875, 2021. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23875 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Instituto Federal Catarinense	Situa uma pesquisa do tipo estudo de caso realizada no Instituto Federal Catarinense
2021	FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 29, p. 718-737, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/abstract/?lang=pt Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade do Estado da Bahia.	Texto oriundo de pesquisa desenvolvida pelos autores
2021	FREITAS, Marinada; REIS, Rosemeire; TORRES, André. Permanência escolar na EJA: narrativas de alunos do ensino fundamental do Sertão Alagoano. Roteiro , v. 46, não. 1 p. 24963, 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103145 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Federal de Alagoas	Provêm de estudos realizados pelas autoras decorrentes de Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq
2021	REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 29, p. 484-502, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yb4j3Sn68RMHj5RB6XgDPgL/?format=html Acesso em 03 de novembro de 2022.	Instituto Federal de Santa Catarina	Texto oriundo de relatos de experiência de sala de aula e da análise de textos produzidos por alguns estudantes no ano de 2018
2022	SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. ETD: Educação Temática Digital , v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297418 Acesso em 03 de novembro de 2022.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Texto oriundo de pesquisa desenvolvida pelos autores
2022	SOEK, Ana Maria; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Memoriais de formação e a escrita (auto) biográfica no Estágio Supervisionado na EJA. Educar em Revista , v. 38, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/GKdxy6Qb5Z4ZVqwcFr	Universidade Federal do Paraná.	Texto resultante de uma pesquisa de doutorado

MFLHR/abstract/?lang=pt Acesso em 03 de novembro de 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao longo da realização da pesquisa foi possível encontrar apenas um artigo que faz referência à prática pedagógica no período pandêmico e no ensino remoto emergencial na EJA. Tivemos dificuldade na análise dos resumos dos trabalhos selecionados, uma vez que esses, em parte, são incompletos ou muito sucintos e não observavam algumas questões-chave como a problemática da pesquisa, metodologia, resultados e possíveis considerações.

É possível inferir a partir das informações acima, que a maioria das publicações selecionadas são oriundas das regiões nordeste e sul, representando respectivamente, 38% e 34% com destaque para os estados da Bahia e Santa Catarina, com 4 artigos cada.

Ilustração 1 - Distribuição geográfica dos artigos selecionados



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Do universo de artigos selecionados, constata-se que a grande maioria das publicações é de autoras/es que possuem vínculo com instituições públicas, representando 52% pertencentes aos institutos e universidades federais; e 41% de universidades estaduais; 3% de universidades privadas; e 3% com vínculo na rede municipal de ensino. Mais da metade dos textos, 83%, têm sua origem a partir de experiências, estudos e pesquisas realizadas pelas/os autoras/es; 10% são recortes de pesquisas *stricto sensu* e 7% resultam de ações de extensão.

4.3 CATEGORIZAÇÃO DOS ARTIGOS

Sérgio Haddad (2000) liderou pesquisa que tinha como objetivo detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre 1986 e 1998, em teses e dissertações. A pesquisa foi dividida em 5 temas: I – O professor; II – O aluno; III – Concepções e Práticas Pedagógicas. IV – Políticas Públicas de EJA e V – Educação Popular. Para fins de estudo da presente pesquisa, foi destacado o tema III (Concepções e Práticas Pedagógicas), que possui outros 3 subtemas: *i - Fundamentos Teóricos; ii - Propostas e Práticas Pedagógicas; iii - Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares*, conforme proposto pela autora do Tema III, Monica Moreira de Oliveira Braga Cukierkorn:

Para efeito da análise desse conjunto, foram identificados três subtemas: o primeiro – Fundamentos Teóricos – reúne seis estudos sobre as bases filosóficas, princípios e concepções de educação de jovens e adultos; o segundo – Propostas e Práticas Pedagógicas – reúne dez estudos sobre as práticas de sala de aula, a seleção e o desenvolvimento curricular e os métodos de ensino; e o terceiro – Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares – reúne 23 trabalhos, compreendendo 12 estudos sobre aquisição da leitura e da escrita, sete de Matemática e quatro de outras áreas de conhecimento (Física, Química, Educação Física e Ciências). (CUKIERKORN, 2002, p. 65).

Na presente pesquisa, foi mantida a intenção de organizar os artigos selecionados na mesma metodologia proposta nos três subtemas da pesquisa de 2002. A partir da leitura dos artigos, foi inferida categorias resultando nos seguintes quantitativos: i - Fundamentos Teóricos possui 13 artigos; ii - Propostas e Práticas Pedagógicas, 8 artigos; e iii - Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdo Curriculares, 8 artigos. Os artigos que compõem as três categorias seguem em ordem alfabética dos autores, os objetivos e possíveis conclusões.

4. 3. 1 - Fundamentos Teóricos

O artigo de Bonfim e Gehlen (2018) discute as barreiras para que o educador possa implantar um currículo crítico. Objetiva investigar a superação desses obstáculos manifestados por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública em Ilhéus/BA. O trabalho apresenta alguns indicativos para a superação dessas barreiras.

Outro artigo que aborda os desafios da profissão docente na EJA é trazido por Camargo e Carvalho (2019). Esse trabalho compartilha estudos de formação inicial de professoras/es de Educação Física para a atuação na EJA a partir das ações acadêmicas de duas universidades federais. Destaca a importância e a responsabilidade das universidades para a concretização da prática pedagógica em uma modalidade com diversas especificidades.

Castro (2018) busca analisar quem são os docentes e quais as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás. O artigo reitera como desafio educacional para a profissionalização dos trabalhadores estudantes, dentre outros, a formação dos docentes que atuam na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Dantas (2020) realiza um estudo sobre a formação de adultos na França (pela perspectiva da profissionalização) e a concepção de formação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) no Brasil. O estudo buscou contribuir na discussão teórica e epistemológica quanto à concepção e às práticas pedagógicas do programa no Brasil.

Ainda sobre contribuições epistemológicas, Freitas, Silva e Matta (2019) apresentam pesquisa em andamento (na época) que trata sobre a base epistemológica que favorece o uso da Pesquisa Aplicação em contexto de formação de docentes para Educação de Jovens e Adultos no SESI Bahia. O artigo discute a adoção da educação tecnológica e STEAM na prática pedagógica de ensino de arte, ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

Freitas de Oliveira, Santos e Marinho (2020) buscaram mapear temáticas, categorias, objetos de análise e autores principais que fundamentam os estudos sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos entre 2001 e 2018 em um conjunto de publicações das pesquisas socializadas em periódicos (Qualis A e B). Constataram também que as produções refletem um entrelaçamento entre alfabetização e letramento, demonstrando a complexidade intrínseca aos sentidos e aos modos como os termos têm sido ressignificados.

Hurtado e Freitas (2019) analisaram a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia Social. O estudo identificou que as metodologias e práticas

pedagógicas da Pedagogia Social contribuem no sentido de oferecer um instrumental para a Educação de Jovens e Adultos que permite maior “eficiência no aprendizado” e que possibilita ao indivíduo uma formação integral, capaz de promover a dignidade da pessoa humana.

Com reflexões teóricas e pedagógicas, Lucini e Santana (2019) apresentam, no âmbito da pedagogia decolonial, contribuições insurgentes às práticas pedagógicas em uma experiência de alfabetização de jovens, adultos e idosos desenvolvida no âmbito da Pastoral da Criança em comunidades do Estado de Sergipe.

As pesquisadoras Moura e Melo (2018) analisaram, através de levantamento de produções científicas, as estratégias de prevenção ao uso de drogas na escola de jovens e adultos estudantes, com vistas à prática pedagógica inserida no centro do processo educativo, bem como as implicações e os desafios resultantes destas ações na qualidade da educação para prevenção. O estudo aponta a deficiência de desenvolvimento de pesquisas em relação às ações de prevenção ao uso de drogas na escola, com jovens e adultos estudantes, principalmente voltadas para práticas pedagógicas inovadoras; apontaram que as abordagens de prevenção direcionadas para ações curativas e proibicionistas não vêm surtindo efeito desejado no enfrentamento às drogas, bem como para a necessidade da busca das reais demandas dos sujeitos da escola frente à problemática e modificações nas condições de ensino e aprendizagem que privilegiam ações pedagógicas que proporcionem um leque maior de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional dos sujeitos envolvidos.

Ribeiro e Guimarães (2021) buscaram empreender algumas reflexões em torno da escolha dos conteúdos de biologia trabalhados em sala, sinalizando a dinâmica da construção curricular. Os dados preliminares da pesquisa apontam que a transmissão bancária de “conteúdos prontos” da biologia ainda permanece enraizada na prática pedagógica dos professores.

Silva e Silva (2019) objetivou conhecer como os professores da etnia potiguara, da Baía da Traição, Litoral Norte da Paraíba, constroem seus saberes docentes para atuarem na modalidade de educação de jovens e adultos indígena (EJA) e identificar como esses saberes são mobilizados em sua prática pedagógica. A pesquisa constatou que, a partir dos relatos dos professores, diversos espaços formativos que contribuem para a construção dos saberes docentes: o contato com

as lideranças indígenas, com os anciões que mantêm viva a história, visitas aos locais sagrados e rodas de diálogos com os professores promovidas pela escola.

O artigo produzido por Soek, Alcoforado e Haracemiv (2022) versa sobre memoriais de formação e sobre a escrita (auto) biográfica no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O artigo destaca como positivo o contato com a realidade escolar e com experiências de prática pedagógica no contexto de atuação com a EJA. Aponta ainda os limites dos cursos de formação inicial docente na preparação para enfrentar a diversidade educativa não só em termos de perfis de estudantes, mas também das especificidades que cada modalidade de ensino exige, principalmente da insuficiência de preparo pedagógico para atuar com a Educação de Jovens e Adultos.

Streck e Rosa (2019) problematizam as razões de a *Pedagogia do Oprimido* ser uma referência permanente para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos. Destacam que Educação de Jovens e Adultos está longe de cumprir com seu papel reparador no Brasil, mas o caráter dialógico e humanizador da pedagogia freiriana continua presente nas práticas pedagógicas. Concluem que a *Pedagogia do Oprimido* pode ser uma referência tanto como uma orientação ético-política quanto uma matriz teórico-prática.

4. 3. 2 - Propostas e Práticas Pedagógicas

O artigo produzido por Bezerra, Eugenio e Santos (2020) buscou identificar as regras da prática pedagógica presentes no discurso pedagógico e materializadas no currículo de Ciências na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontam para as diversas relações sociológicas que caracterizam as dimensões instrucionais da prática pedagógica do professor de Ciências.

Freitas, Reis e Torres (2021) analisaram através de narrativas de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública noturna do sertão alagoano, considerando como são construídos os percursos de permanência escolar. O artigo evidenciou o sonho como fator mais preponderante, sendo perseguido por um esforço individual, e paralelo a discursos que intentam conformar os sujeitos a determinados lugares, que, por sua vez, são recusados, ganhando

cada vez mais a persistência na busca por um futuro diferente do presente vivido.

Marcolla e Moro (2021) analisam como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são apropriadas nas práticas pedagógicas. Os resultados apontam para distintos usos das TICs nas práticas escolares e que se expressam em três categorias: a tecnologia como ferramenta, a tecnologia como conteúdo e a tecnologia como movimento.

Passos e Santos (2018) problematizam a prática pedagógica na educação de jovens e adultos a partir da pesquisa-ação, realizada entre coordenação pedagógica e professores, tendo como foco a educação das relações étnico-raciais. Para eles a Lei 10.639 ainda não tem o nível de institucionalidade necessária nem nos currículos acadêmicos e nos currículos da educação básica, incluída a EJA. Destacam que, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas que contemplam ações da referida lei são realizadas num esforço individual e militante. Apresentam uma ação didática como possibilidade de diálogo e planejamento articulados no cotidiano da EJA.

Reibnitz e Melo (2021) analisam como a pesquisa como princípio educativo na EJA, adotada pela rede municipal de ensino de Florianópolis desde 2001, perpassa seu desenvolvimento, seus referenciais teóricos e algumas reflexões sobre a prática escolar cotidiana. Sugerem que a partir do aprofundamento dessa metodologia, é possível analisar melhor algumas demandas e questões pertinentes à EJA no país.

Silva e Barbosa (2022) ponderam as potencialidades e limites das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais na modalidade da EJA no contexto da Pandemia da Covid-19. As principais conclusões do estudo indicam a baixa adesão dos estudantes da modalidade EJA às plataformas digitais, às atividades remotas e a necessidade de as políticas públicas e a formação docente investirem na educação mediada pela tecnologia como um recurso a mais, no processo de ensino e de aprendizagem e na garantia do direito de todos à educação.

Filho, Cassol e Amorim (2021) em artigo que versa sobre os motivos que determinaram a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, destacam como uma das causas a interferência da atividade laboral dos estudantes no processo de escolarização; a luta pela garantia do acesso/permanência na escola; a prática pedagógica; e a gestão escolar como promotoras da inclusão com diálogo, da qualidade de ensino e de equidade.

Teodoro e Santos (2020) intentam conhecer e ampliar a compreensão sobre

quem são os sujeitos jovens e adultos que buscam a formação escolar no período noturno. Trazem dados para realimentar as propostas pedagógicas a partir das referências, de modo a contribuir com os professores para uma ação de repensar suas práticas pedagógicas no atendimento às demandas desse público específico.

4. 3. 3 - Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares

Neto (2019) discute e problematiza a oferta de um curso de extensão com esse objeto aos professores e futuros professores da educação básica do município de São José/SC. Sugere que os educadores tenham maior segurança quanto à fluência digital, permitida pela socialização de diferentes experiências de uso das tecnologias digitais na sala de aula.

Landim (2018) apresenta as relações entre letramentos sociais e escolares nas aulas de língua inglesa na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas comunidades escolares localizadas na cidade de São Paulo. As análises apontaram para distanciamentos e aproximações entre ambos os tipos de letramento, evidenciando conflituosas relações entre as concepções e as práticas pedagógicas observadas.

Litoldo, Almeida e Ribeiro (2018) discutem algumas tarefas no âmbito das frações, em um livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos e a importância do conhecimento especializado do professor. Constatam que cabe ao professor reconhecer as potencialidades/limitações das tarefas propostas no livro didático - o que requer dele um conhecimento especializado sobre todos os temas matemáticos envolvidos nos problemas propostos - e atribuir significado a tais tarefas, de modo a possibilitar o desenvolvimento, de forma matematicamente adequada do conhecimento, das competências e das habilidades dos alunos.

Soares e Medeiros (2019) relatam algumas vivências pedagógicas na educação de jovens e adultos no que concerne ao processo de aquisição da leitura e escrita. Concluem que a apreensão da alfabetização e letramento por parte dos jovens e adultos ocorre de forma singular sendo necessário para tanto, uma organização dos conteúdos, motivação, planejamento sólido para alcançar os objetivos, além de buscar elementos significativos e contextualizados para obterem aprendizagens relevantes nesta modalidade de ensino.

Moraes, Silva e Sant'Anna (2019) buscam refletir e apresentar como o gênero miniconto pode se constituir em instrumento para impulsionar o letramento literário, junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que frequentam o Ensino Fundamental. Os resultados obtidos demonstraram que o miniconto pode ser um bom incentivo à leitura e à escrita nesta modalidade de ensino, principalmente, por possibilitar o envolvimento e o encantamento dos alunos.

Reis (2018) propõe uma atividade de leitura elaborada a partir de elementos da sequência básica e do círculo de leitura envolvendo texto literário pertencente ao estilo regional, em EJA. Conclui que a compreensão e interpretação do texto é base de um fazer coletivo, de modo que a interação entre aluno e professor seja o procedimento fundante desta prática pedagógica.

Sella, Lima e Santos (2018) apresentam parte de uma proposta de prática pedagógica desenvolvida em aulas de língua portuguesa, com alunos inseridos na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, anos finais do ensino fundamental. Em relação a prática pedagógica, enfocam a intertextualidade como categoria que movimenta a leitura e a escrita. A partir de análise das produções dos alunos, constatam que houve interação entre os alunos e que o gênero discursivo trabalhado auxiliou no desenvolvimento de uma produção textual com maior interesse deles, uma vez que o gênero trabalhado faz parte do cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

Silva e Oliveira (2019) buscam analisar o ensino de Biologia a partir da Proposta Curricular de Roraima para a Educação de Jovens e Adultos. Os resultados mostraram que a EJA se encontra em um momento de dificuldades quanto à oferta de condições de trabalho, pois falta infraestrutura nas escolas e apoio pedagógico para professores de Biologia, o que reflete no elevado número de evasão escolar. Para superar os desafios, sugerem a atualização da Proposta Curricular da EJA, na perspectiva de reivindicar políticas públicas visando à garantia da oferta de educação de qualidade aos alunos da modalidade que procuram uma nova chance na vida escolar.

4.4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

As abordagens metodológicas dos artigos selecionados revelam, através da

categorização, a natureza e os instrumentos utilizados. Foi observado nos resumos ou nos corpos dos trabalhos, que 27,6% dos artigos, 08 em números absolutos, não descrevem sua natureza. Embora as pesquisas analisadas correspondam a uma abordagem qualitativa, 58,6% dos artigos foram identificados como tal, totalizando 17 trabalhos em números absolutos; 13,8% são identificados como qualiquantitativos, que em números absolutos correspondem a 04 artigos.

É possível inferir que a escolha majoritária pela abordagem qualitativa pode decorrer do fato de que para compreendermos as situações que envolvem a reflexão sobre práticas pedagógicas em uma modalidade de ensino específica não possa ser mensurada apenas mediante dados numéricos, assim, faz-se necessário o uso da pesquisa qualitativa que preza pelo “nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2010, p. 22).

Com relação às técnicas e aos instrumentos, todas as investigações mencionaram pelo menos uma ou mais combinações de instrumentos. Os instrumentos para coleta de dados empíricos são bastante variados e geralmente utilizados de forma associada. A maioria utilizou como instrumentos as entrevistas estruturadas ou semiestruturadas (7) e os questionários semi dirigidos, semiestruturados, abertos e fechados (5) e revisão bibliográfica (5). Outros instrumentos que aparecem nas investigações foram etnografia (3); observação participante (3); pesquisa-ação (2); relato de experiência (2); análise documental (2); estudo de caso (2); narrativas (2); recursos como áudio, vídeo (1); testes de resolução de problemas matemáticos (1); pesquisa aplicação (1); pesquisa formação (1) e revisão sistemática de literatura (1).

4.5 UM BALANÇO DO MAPEAMENTO

O objetivo deste capítulo foi analisar as contribuições das produções científicas que tratam da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Os dados obtidos através do mapeamento realizado entre os anos de 1986 e 1998 (HADDAD, 2000), mais especificamente ao tema III (Concepções e Práticas Pedagógicas) do estudo. O tema III possuía três categorias: i - Fundamentos

Teóricos; ii - Propostas e Práticas Pedagógicas; iii - Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares.

Em relação à categoria Fundamentos Teóricos, obtivemos estudos que se debruçam sobre as bases filosóficas, princípios e concepções de educação de jovens e adultos para a formação docente. Em geral as pesquisas agrupadas nessa categoria recebem influência freiriana para a modalidade ao se posicionar de forma crítica e política frente aos desafios demandados pela sociedade.

No que se refere à categoria Propostas e Práticas Pedagógicas, ressaltamos o papel da não neutralidade docente, e nesse sentido percebemos uma convergência dos estudos no sentido de discutir métodos de ensino, currículo e práticas que envolvam questões raciais, a condição do jovem estudante trabalhador e o impacto da pandemia na EJA através da mediação por meios tecnológicos, por exemplo.

Na categoria Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Curriculares, foi evidenciado estudos que destacam a importância da leitura, escrita e do raciocínio lógico na EJA. Destaca ainda a importância do uso das tecnologias de forma a potencializar o ensino entre os jovens e adultos da modalidade.

Observamos que desde o início da pandemia da Covid-19, houve uma redução de artigos relacionados à prática pedagógica na EJA e os estados brasileiros onde mais produziram e publicaram sobre o tema foram Santa Catarina, Paraná e Bahia.

A maioria dos estudos utilizaram técnicas e instrumentos metodológicos de forma associada. Os mais recorrentes foram a realização de entrevistas (estruturadas e semiestruturadas), aplicação de questionários (semi dirigidos, semiestruturados, abertos e fechados) e revisão bibliográfica dentre outros.

Concluímos que foi observada uma predominância de críticas ao caráter tradicional de que se têm revestido as práticas pedagógicas, assim como investimentos na formação de professores como alternativa para transformá-las. Apontam ainda cenários, mas não preenchem as lacunas existentes devido aos efeitos da pandemia da Covid-19 em nossa sociedade, por exemplo.

Consideramos importante aprofundar estudos sobre a modalidade que é

composta por sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados pelo Estado brasileiro e precisam de políticas reparadoras que lhes garantam viver em um ambiente mais humano, democrático e ético.

5. PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?

Começo esse capítulo com uma lembrança de um diálogo que aconteceu há alguns meses no trajeto de casa para a escola com meus filhos, Lis e Murilo, atualmente com onze e sete anos de idade, respectivamente.

Era mais uma manhã agitada como todas as outras de dias úteis. O desafio era acordar cedo, tomar banho, preparar o café da manhã e lanche da escola, ajudar a vestir o uniforme escolar, pegar trânsito e chegar antes das sete horas da manhã na escola das crianças, pois às sete horas eu já deveria estar no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA. Não tem tempo para o cansaço. São em média nove quilômetros de distância que nos separam de casa. Ao longo desse trajeto, sempre tem muita conversa.

Num dia desses, fui questionado pelas crianças se meus alunos “gostavam de brincar, correr, fazer tarefa e se na escola havia parquinho”. Outra curiosidade era saber como acontecia o intervalo das aulas, também conhecido como a “hora do recreio”. Segundo eles, “é a melhor hora da escola!” Tive que explicar que na escola que trabalho meus alunos eram jovens e adultos. Alguns até com mais idade e mais experientes do que eu.

Explicava que muitos corriam, mas não para brincar, - afinal lá nem tem parquinho. Assim como eu, corriam para deixar os filhos na escola e em seguida ir para o CEJA. Outras/os alunas/os, depois do estudo, tinham que continuar correndo para fazer o almoço e em seguida buscar as crianças na escola. Outras/os tinham que correr para o trabalho. Já alguns, só conseguem estudar na hora do intervalo do almoço do trabalho ou só depois do expediente, já no período noturno.

Ao longo da conversa, percebi que foi sendo desmontada a imagem de escola, estudantes e de pai-professor que eles projetavam. A idade e a escolaridade nem sempre são tão fáceis de serem compreendidas. Tinham dúvidas de quando estivessem com mais idade iam estudar numa escola assim, “sem brincadeiras, recreio ou parquinho”. Sem aprofundar, ao mesmo tempo, sem deixar de responder

às curiosidades das crianças, expliquei que a escola que atuava era diferente para atender ao público que precisava de um atendimento diferenciado e que nem todas/os são iguais. Estes, em geral, eram estudantes que tiveram que se afastar da escola durante um período da sua vida, mas que tinham interesse de retornar aos estudos e por isso a escola tinha que se organizar para responder a essa necessidade. Logo pensei, mas não verbalizei para as crianças, que, ao longo da história da EJA até chegar aos dias de hoje, não foi tão simples e tranquilo como acabara de narrar.

Ao longo da história, a partir da segunda metade do século XX, no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, houve uma disputa de concepções e práticas educativas a partir das tensões e contradições que emergiram de diferentes projetos de sociedade. A partir desses embates, foi possível reconhecer a Educação legalmente como um direito público e subjetivo na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA como uma modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394 (Brasil, 1996). Na esteira desse pensamento, Elisangela André da Silva Costa et al (2022) colaboraram ao afirmar que

Outros aspectos que merecem registro, nesse recorte histórico, dizem respeito à publicação de instrumentos normativos que passaram a orientar a estruturação de projetos educativos voltados à EJA, como Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), Proposta Curricular para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental (Brasil, 2001; Brasil, 2002). Convém destacar que os avanços elencados não foram cercados por condições objetivas de desenvolvimento de propostas formativas, como ocorreu no ensino classificado como regular. Somente no final da primeira década do Século XXI, a EJA passou a ser contemplada com fonte contínua de financiamento, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, instituído pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2007), recentemente revogada pela Lei nº 14.113 (Brasil, 2020). (Costa; Assis; Freitas, 2022, p.3).

Há avanços e recuos quando tratamos sobre a EJA. Avanços de ordem legal e recuos com indicadores que afetam diretamente a modalidade. Nos últimos anos, tem se intensificado a redução no número de matrículas na EJA ao mesmo tempo que aumenta a evasão escolar agravado devido às diversas crises de ordem política, econômica e sanitária. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica, dentre os quais 71,7% são negros (pretos e pardos). São 10,1 milhões de brasileiros que representam um contingente populacional

próximo da população total do Paraguai e Uruguai juntas.

Segundo a PNAD Contínua Educação 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil vem reduzindo, passou de 6,1%, em 2019, para 5,6%, em 2022³². Apesar de estas registrarem queda, o país ainda possui mais de 9 milhões e meio de pessoas de 15 anos ou mais que não dominam plenamente a leitura e a escrita. Os passos são lentos quando se trata de prioridade política para a modalidade da EJA, desde o golpe³³ jurídico, midiático e parlamentar de 2016 até chegar no desmonte total da política no desgoverno Bolsonaro.

Como destacam Carlos Soares Barbosa e Jaqueline Luiza da Silva (2020), a extinção dos programas federais e de órgãos do Ministério da Educação responsáveis por articular/estimular políticas aos estados e municípios, a redução significativa do orçamento destinado à modalidade e a progressiva redução das matrículas foram algumas das ações para invisibilizar a EJA e dificultar o direito à educação para cidadãos brasileiros.

Alinha-se a esse contexto a tentativa de descaracterização, sufocamento e precarização da modalidade ao instituir as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância”. Essa questão é aprofundada na seção 7.3 – Resolução nº. 01/2021 do CNE/CEB.

O investimento público destinado à modalidade também sofreu durante o período, conforme afirma Adriana Sanceverino et al, “a EJA sofreu a maior retração do financiamento educacional e das ações executadas pelo MEC entre 2016 e 2019, pois nesse período, o orçamento pago para a EJA declinou de 485,4 para 21,2 milhões de reais” (Sanceverino et al., 2020, p. 3)

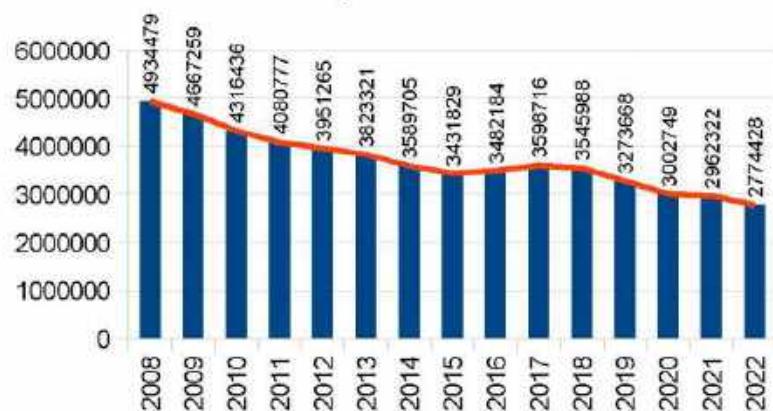
O levantamento mostra que existem desigualdades raciais e regionais na alfabetização no Brasil. Em relação aos brancos, a taxa de analfabetismo é 3,4% entre aqueles com 15 anos ou mais. No que se refere à população preta e parda,

32 Reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil está entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Segundo a Meta 9 da lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deveria chegar a zero.

33 O golpe impediu a primeira presidente mulher eleita para governar o Brasil, Dilma Rousseff. Foi admitido publicamente, mais tarde, por Michel Temer, em um programa de entrevistas na TV. <https://www.redebrasiltatual.com.br/politica/golpe-temer-ponte-para-bolsonaro/>

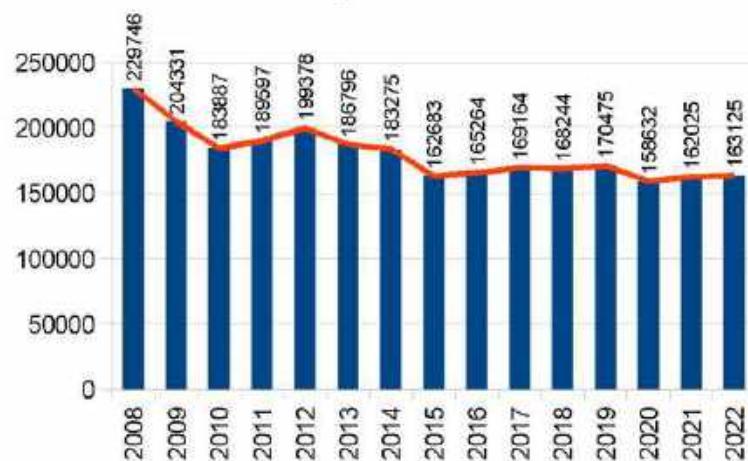
segundo os critérios do IBGE, essa taxa é 7,4%. Ou seja, a taxa é duas vezes maior se comparada à população branca. As regiões Sul e Sudeste têm as menores taxas de analfabetismo, 3 e 2,9%, respectivamente, entre os que têm 15 anos ou mais. Na Região Centro-Oeste, a taxa é 4% e, na Região Norte, 6,4%. O Nordeste tem o maior percentual de analfabetos, 11,7%. O Estado do Ceará tem 12%, cerca de 892 mil analfabetos. Os gráficos a seguir demonstram a queda no número de matrículas na EJA no Brasil e no Ceará.

Gráfico 2 - Evolução Matrícula EJA - Brasil



Fonte: Censo Escola/INEP - Elaborado pelo autor (2023)

Gráfico 3 - Evolução Matrículas EJA - Ceará



Fonte: Censo Escolar / INEP - Elaborado pelo autor (2023)

Segundo dados do Censo Escolar, até o ano de 2022, a EJA no Brasil registrava uma redução de quase meio milhão de estudantes, se comparado ao

patamar de matrícula do período pré-pandêmico. A queda foi de quase 16% no número de matriculados na modalidade. Ainda, o Censo Escolar 2020 indicou que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos deixaram de frequentar a escola, o que torna esse público-alvo em potencial da EJA. Portanto, a partir dos dados oficiais apresentados acima, podemos constatar que essa redução no número de matrículas na EJA não se dá devido à elevação da escolaridade ou erradicação do analfabetismo. Mesmo considerando que se tenha avançado nessas questões, crises políticas, sociais e sanitárias têm deixado pelo caminho e negado o direito de milhões de brasileiros no acesso à educação.

5.1. OS CEJAS – CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao iniciar essa seção e para melhor situar o leitor, trago no quadro abaixo um retrato da dimensão da rede estadual de educação do estado do Ceará, segundo as diferentes mediações escolares.

Tabela 3: Equipamentos da Rede Estadual de Educação do Ceará

Categoria	Quantidade Unidades Escolares	Composição %
Tempo Integral (EEMTIs)	341	47,49%
Seriado Regular	187	26,04%
Profissionalizante (EEEPs)	131	18,25%
CEJA	33	4,60%
Centro Cearense de Idiomas (CCI)	21	2,92%
Escola Militar	5	0,70%
TOTAL	718	100,00%

Fonte: SEDUC/CE - Elaborado pelo autor (2022)

O Estado do Ceará tem se organizado através da estrutura governamental da Secretaria da Educação para responder aos desafios destinados aos jovens e adultos que tiveram pouca ou nenhuma escolarização ao longo da vida através da oferta da escolarização por meio de três formatos: a) Escolarização de Jovens e Adultos – Formato Presencial; b) EJA Médio presencial com Qualificação Profissional; e c) Escolarização de Jovens e Adultos – Formato Semipresencial - Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). De todos esses, detemo-nos ao estudo deste último formato, os CEJAs no formato semipresencial.

A garantia da escolarização de jovens e adultos, no formato presencial, contempla o atendimento escolar aos privados de liberdade em unidades prisionais; aos beneficiários de penas alternativas com restrição de liberdade nos finais de semana; às pessoas em progressão de pena, regime semi-aberto, com trabalho externo; e aos jovens em conflito com a Lei, nas Unidades de Medidas Socioeducativas.

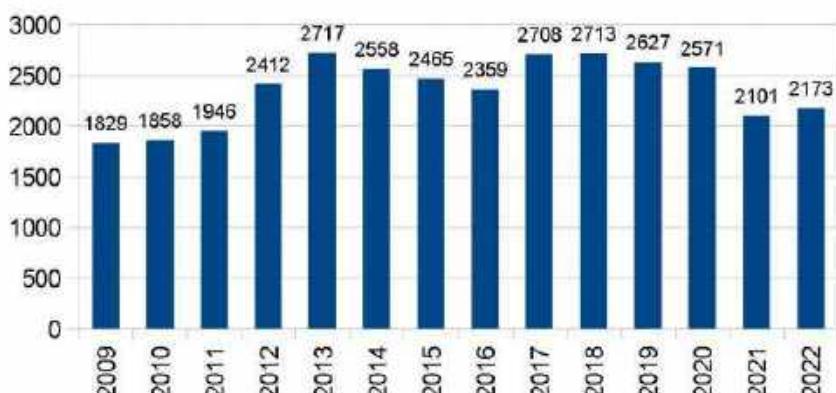
A EJA Médio presencial com Qualificação Profissional articula qualificação profissional e o direito à aprendizagem ao longo da vida. Apresenta-se parte no formato presencial e parte mediada pela educação à distância.

Já a escolarização de jovens e adultos – Formato Semipresencial - Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), lócus da presente pesquisa, conta com outra lógica na organização do ensino, substituindo a sala de aula convencional por outros ambientes pedagógicos com a finalidade de diversificar as oportunidades de aprendizagem ou dar continuidade ao processo de formação dos jovens e adultos que o procuram, buscando adequar-se ao perfil dos sujeitos da EJA na seguinte forma: anos finais do ensino fundamental – (6^a ao 9^º ano) destinados a pessoas com pelo menos 15 anos de idade; ensino médio dirigido a pessoas com no mínimo 18 anos, que já concluíram todo o ensino fundamental.

O tempo estabelecido para conclusão do ensino fundamental e médio, conforme regulamentado pelas Resoluções nº 03/2010 (CNE, 2010) e nº 438 /2012 (CEARÁ, 2012), é de no mínimo de 2 anos para o ensino fundamental e de 1 ano e meio para o ensino médio. Importante, ainda, salientar que este tempo poderá ser reduzido caso o aluno já possua declaração de proficiência obtida por meio do Exame Nacional de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou por aproveitamento de estudos em escolas reconhecidas e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará.

Com relação à quantidade de docentes da rede estadual de educação dedicados à modalidade de educação de jovens e adultos, observa-se na série histórica que há tendência de queda após a pandemia da Covid-19, assim como ocorreu com o número de matrículas. Destaca-se ainda que foi realizado concurso público para o ingresso de novas/os professoras/es nos anos de 2009, 2013 e 2018, respectivamente com 4.000, 3.000 e 3.300 vagas para cargos efetivos.

Gráfico 4: Docentes da Rede Estadual da Educação – EJA



Fonte: Elaborado pelo autor /Censo Escolar (2022)

5.2. A HISTÓRIA E FLUXO DE ATENDIMENTO DOS CEJAS

Atualmente, o Estado do Ceará possui trinta e três Centros de Educação de Jovens e Adultos distribuídos nove na cidade de Fortaleza, dois na Região Metropolitana de Fortaleza e vinte e dois no interior do estado, conforme pode-se observar no capítulo seis (Tecendo significados e sentidos sobre as narrativas docentes – Mapa dos CEJAs no Ceará e em Fortaleza).

Um dos primeiros Centros foi o CEJA Gilmar Maia, localizado no bairro do Centro de Fortaleza, fundado em 1973 inicialmente como um Centro de Estudos Supletivos – CES. Os CES foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, no início da década de 1970, durante a ditadura militar aqui no Brasil. Segundo Luciana Bandeira Barcelos, os CES eram “impregnados pelo tecnicismo educacional, pela excessiva centralização na metodologia e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho”. (Barcelos, 2016, p.2)

Estas unidades escolares ofertavam a modalidade EJA, nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, com atendimento individual aos estudantes e previa avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação. Com essa forma de organização, o CES Gilmar Maia possuía diversas salas de aulas satélites em outras unidades escolares. Sobre o processo de mudança do CES para o CEJAs, a professora Lucineide Moreira afirma que

Os anos passaram, a experiência, ainda que em passos lentos, foi ampliada, e em 1996 existiam mais 04 (quatro) CES no interior do Ceará nos seguintes municípios: Crato, Iguatu, Quixadá e Sobral.

Esses Centros, bem como algumas das salas satélites ligadas ao CES Prof. Gilmar Maia, de Fortaleza, foram transformados em CEJA na gestão do então Secretário de Educação do Ceará, Antenor Naspolini. Os critérios para essa transformação foram a demanda de atendimento e a localização, de forma que, como Centros Educacionais, pudessem atender grande parte da população de EJA da circunvizinhança das cidades em que se encontravam. (Moreira, p.28, 2019).

A diferença entre os CES e as escolas regulares no que diz respeito ao regime, estrutura e funcionamento na época, manteve-se com a criação dos CEJAs a partir da segunda metade da década de 1990. Mesmo após as diversas mudanças legais e de concepções da modalidade, observa-se uma (re)leitura do ditado popular “as águas passadas” ainda movem “moinhos e destinos”.

Os CEJAs no Ceará têm a sua gênese no modelo de educação gestado na ditadura militar. No fim dos anos 1990, surgem com uma nova roupagem e assumem uma opção política em incluir aqueles que foram excluídos do processo educacional e do direito à educação, oferecendo uma estrutura escolar diferenciada e flexível, segundo o documento Diretrizes norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceará, 2005). De acordo com essa Diretriz,

Fundamentando-se numa lógica de raciocínio em que a educação figura como direito a que todo cidadão deve usufruir, pode-se dizer que, no atual momento, os Centro de Educação de Jovens e Adultos constituem um espaço promissor em que o indivíduo pode se lançar numa perspectiva de construção, transformação e legitimação de um processo contínuo em prol da valorização do ser político-social. (Ceará, p. 45, 2005).

É nesse contexto que os CEJAs espalhados pelo território cearense ofertam condições para acolher e possibilitar para aquelas/es que desejam retomar seus estudos, não apenas numa dimensão cartorial, de efetivação de registros de matrículas e emissão de certificados, mas na garantia do direito à educação.

A organização administrativa dos Centros é composta por um colegiado proporcional ao número de matrículas – a) Diretor/a e b) Coordenadores/as. Todos esses gestores devem participar de uma seleção pública (prova e títulos) para compor um banco de gestores. Apenas o Diretor/a é eleito, por voto direto e secreto de maioria simples - metade dos eleitores aptos mais um - pela comunidade escolar e este indica seus coordenadores. Em caso de não atingimento do quórum mínimo de votos, os CEJAs têm o/ seu/sua gestor/a indicado/a pela Secretaria da Educação.

O horário de funcionamento dos CEJAs se dá de maneira ininterrupta entre

os meses de janeiro a dezembro, de 2^a a 6^a feira, no horário de 7 às 22 horas. A forma de ingresso ocorre através de matrícula que pode ser efetivada a qualquer momento desde que tenha a participação de uma reunião introdutória sobre a rotina do CEJA.

Em geral, os Centros possuem como forma de organização espacial a distribuição de sala por um conjunto de disciplinas que compõem a área: a) Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. São nesses ambientes que cada professora/o tem o seu espaço de atendimento ao discente.

Como o formato de ensino se dá através da forma semipresencial, é possibilitado ao estudante horários flexíveis para atender a sua disponibilidade de tempo e interesse. Ainda sobre o fluxo de atendimento nos CEJAs, as autoras Elisangela André da Silva Costa, Ana Cláudia Lima de Assis e Bruno Miranda Freitas afirmam

a divisão de disciplinas por áreas contam com uma lógica de organização do ensino que substitui a sala de aula convencional por outros ambientes pedagógicos, objetivando diversificar as oportunidades de aprendizagem e contribuir com a inclusão educacional dos educandos. As diferenças nas configurações didáticas também se evidenciam no sistema de atendimento, que ocorre de forma direta, onde aluno e professor fogem da disposição tradicional de um único professor para um contingente significativo de alunos. Neste caso o atendimento é individual, por ordem de chegada e os professores atendem um único aluno por vez ou, no máximo, um pequeno grupo de alunos que estejam cursando o mesmo módulo da mesma disciplina, podendo estabelecer uma discussão compartilhada. Podem ocorrer, ainda, movimentos coletivizados de maior porte, como palestras, minicursos, oficinas, reuniões, aulas de campo, que são ofertados mediante planejamento e organização com o núcleo gestor. A avaliação do desempenho acadêmico do aluno se dá de forma processual, realizada pelo professor de cada disciplina e com o apoio do serviço de assessoramento pedagógico - SASP (Costa; Assis, Freitas, 2022, p.8).

Ao longo do processo e até chegar na atual formatação, os CEJAs no Estado foram palco de uma intensa luta e resistência docente junto à Secretaria da Educação. Em sua tese de doutorado, o pesquisador Alles Lopes de Aquino investigou um coletivo de professores dos CEJAs entre 2009 a 2017, a qual, apontou diversas ações docentes como marco de luta em defesa da EJA nestes Centros. O pesquisador caracteriza o coletivo de docentes dos CEJAs conforme afirma a seguir:

prima por melhores condições de permanência dos educandos nesses Centros, por uma formação docente de melhor qualidade assentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da EJA, bem como se utilizar de princípios andragógicos, para lidar com o educando na condição de Jovem e Adulto. A luta desses professores diz respeito à disponibilidade de melhores materiais didáticos, de estrutura física e rotinas de funcionamento dessas escolas, cuja tônica está calcada na flexibilização de horários e no atendimento semipresencial individualizado por disciplina e de maneira ininterrupta. Esta luta tem sido levada adiante por meio do que denominei de uma Pedagogia de Guerrilha, termo cunhado durante a escrita desta tese e que está fundamentado na ação coletiva em busca da autonomia docente. Embasada em uma práxis cuja tônica é a dialogicidade e a reflexão, a atuação dos professores tem como construtos condutores a mobilização de resistência contra o cerceamento do direito à Educação ao mesmo tempo em que nutre de maneira constante a esperança da conquista da cidadania do Jovem e do Adulto por meio de um processo de escolarização acolhedor, permanente e de qualidade (Aquino, p. 22, 2019).

A luta dos docentes dos CEJAs passava pelo fortalecimento da modalidade através de reivindicações objetivas, como, por exemplo, o horário de atendimento aos educandos, o cumprimento do planejamento individual e coletivo dos professores, as discussões em torno da formação docente, a escolha do livro didático, dentre outros assuntos.

Nesse contexto de funcionamento dos CEJAs, acrescido aos efeitos da pandemia da Covid-19, que a presente pesquisa busca identificar o perfil de atuação docente na modalidade no Estado do Ceará. Na seção a seguir, apresento os procedimentos de coleta dos dados e resultados do universo pesquisado, uma vez que não foi possível percorrer conforme o planejado e descrito no capítulo três (Mapa da navegação: o percurso metodológico).

5.3. JOGAR A TARRAFA E A TEMPESTADE EM ALTO MAR

Parte desta dissertação consiste na apresentação do perfil docente da EJA no Ceará. Para isso foi aplicado um questionário *online* elaborado através da plataforma *Google Forms* com professores dos CEJAs no Ceará.

Em fevereiro de 2023, é chegada a hora de jogar a tarrafa ao mar, numa referência à metáfora descrita no capítulo três que aborda os percursos metodológicos da pesquisa. É o começo da coleta de dados com colegas professores/as e no grupo de professores dos CEJAs no aplicativo de trocas de

mensagens e comunicação instantânea *WhatsApp*. No momento da coleta, o grupo possuía setenta e dois participantes. A previsão inicial era disponibilizar o questionário para preenchimento por um período de duas semanas. Onze dias depois do início, a coleta estava estagnada com apenas trinta e seis questionários respondidos. Tinha que mudar a estratégia, pois a amostra já coletada não chegava a representar 25% do universo dos CEJAs no Ceará.

Optei por enviar ofício, por e-mail, para os contatos institucionais dos Centros com a apresentação e objetivos da pesquisa, contato do pesquisador e o link do questionário. Sem muito sucesso. Decidi entrar em contato telefônico com o Núcleo Gestor dos CEJA sem participação nos questionários para apresentar a pesquisa e pedir o compartilhamento do link do questionário aos docentes daquela unidade. Foram poucas as colaborações. Logo de início, encontrei a resistência na aplicação, pois parte das Direções Escolares solicitou a autorização da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC para a aplicação da pesquisa. Imediatamente, foi solicitada autorização junto à SEDUC e, em 15 de fevereiro, a Secretaria Estadual da Educação autorizou a realização da pesquisa nos CEJAs, desde que o projeto de pesquisa tivesse sido aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, conforme podemos perceber na descrição do ofício:

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções no 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa. (CEARÁ, 2023, s./p).

A obrigatoriedade da submissão de projetos de pesquisas aos Comitês de Ética em Pesquisa - CEP não é um assunto pacificado e foi exaustivamente debatido durante a realização das aulas da pós-graduação na disciplina de Seminário I e nos encontros de orientações. A opção por não submeter o projeto ao CEP tem razões objetivas, mas antes de tudo é preciso ressaltar que a presente pesquisa é conduzida com estrita observância de padrões éticos orientados pela universidade, destaco o caráter ético, assegurando o sigilo das informações coletadas, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do docente participante.

Antes de apresentar os motivos para a não submissão do projeto de pesquisa

ao CEP, é oportuno situar institucionalmente o comitê para compreender a sua orientação e influência. Em 2011, o Conselho Nacional de Saúde – CNS, órgão ligado ao Ministério da Saúde - MS, criou a Plataforma Brasil, base de dados que exige o registro de pesquisas "envolvendo seres humanos". Toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos é recomendado a submissão do projeto de pesquisa à Plataforma.

O CNS criou ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, que é a instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos e os CEPs, que são instâncias regionais distribuídas por todo território brasileiro e que são responsáveis pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade. O CNS também tem como atribuição legal estabelecer diretrizes éticas para a pesquisa em saúde, que acaba por impor normas e exigências da saúde, que não são tão factíveis na área das Ciências Humanas, constituindo uma interferência epistêmica indevida sobre a pesquisa.

Para dar alguns exemplos objetivos, trago um item de preenchimento obrigatório da Plataforma Brasil através da descrição da "Metodologia proposta". Tomando como exemplo a metodologia utilizada na presente pesquisa, que combina a realização de questionário e de entrevistas narrativas, o CEP exige que o pesquisador submeta seu procedimento metodológico à aprovação "prévia" dos questionários com perguntas abertas e fechadas.

Nesse sentido, é importante lembrar que para essa avaliação existem as instâncias acadêmicas formadas por banca que realiza julgamento, qualificação e aprovação dos projetos de pesquisa. Sobre as limitações conferidas aos comitês associados à Plataforma Brasil, o professor Luiz Antonio de Castro Santos afirma que

A pesquisa não pode ser avaliada fora dos padrões já instaurados nas inúmeras instâncias universitárias e pelas agências de fomento como CNPq, CAPES e Fundações de Amparo à Pesquisa, que exercem, há décadas, uma constante avaliação das pesquisas em nossas áreas de humanas e sociais da saúde. A ingerência absolutamente indevida se revela em um caso particular de engessamento burocrático: uma vez aprovado pelo Comitê de Ética, o modelo de questionário, ou a adoção deste ou daquele procedimento metodológico, fica "congelado", sem possibilidade de revisão – salvo se o Projeto de Pesquisa for novamente submetido aos membros do Comitê. Termos de consentimento, assinados por participantes de ensaios clínicos, no mundo da ciência médica norte-americana, foram impostos indiscriminadamente, pelas normas brasileiras, a toda pesquisa científica. Há mais: é preciso que

orçamento e cronograma sejam submetidos para aprovação, duplicando, nesse particular, julgamentos de agências de fomento ou de colegiados de unidades de pós-graduação. Pesquisas não podem ser iniciadas, nem mesmo em fase piloto, sem a aprovação dos membros do CEP. Esta rigidez é incompreensível e significa, para estudos de nossas temáticas, uma camisa de força. Não é difícil prever os resultados prejudiciais ao avanço do conhecimento científico em nosso campo. Por exemplo, estudos baseados na pesquisa-ação tornam-se impossíveis; pesquisas que contemplam a observação participante ou entrevistas não estruturadas são tolhidas; a própria rejeição do imprevisto ou do acaso, como momentos cruciais de descoberta e *insights*, torna-se um impedimento à livre criação ou à produção das ciências (De Castro Santos, 2014, s.p.).

Sem a autorização formal da SEDUC não era possível dar continuidade à pesquisa pelo caminho institucional. Estava em curso uma rota crítica da pesquisa num momento de grande risco com tempestade em alto mar e, como diz o ditado popular, parecia que “o mar não estava para peixe”. Esse cenário colocava em risco a continuidade da pesquisa.

Nesse sentido, foi lançado mão de uma outra estratégia de abordagem. A amostragem em bola de neve, que consiste em utilizar contatos de uma cadeia de referência de potenciais sujeitos da pesquisa.

Mesmo com a dificuldade de contato telefônico em várias regiões do estado devido ao período de chuvas³⁴, foi possível construir uma rede de contatos devido à articulação com dirigentes de sindicatos de servidores municipais e professoras/es filiados ao Partido dos Trabalhadores - PT que possuíam contatos com outras/os professoras/es que atuavam nos CEJAs de sua região.

A estratégia foi exitosa e eficiente, aliada à construção dessa rede de contatos, destaco as redes sociais que foram essenciais no processo de comunicação alternativa à linha telefônica. Com um mês de coleta, foi possível obter noventa e dois questionários respondidos com representação de amostra de todos os CEJAs do Ceará.

Mesmo não sendo um objetivo da pesquisa, foi através da construção da rede de contato de professores que surgiu, a partir de uma demanda coletiva, a necessidade de repositionar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará na agenda política do governo estadual. Foi apresentada uma

34 A Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCME) apontou que o período de fevereiro e março foi o mais chuvoso dos últimos 15 anos no Ceará. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/paywall-7.100?wall=0&ald=1.3352436>

proposta ao mandato da Deputada Estadual Larissa Gaspar³⁵ – PT para a realização de um seminário estadual com docentes dos CEJAs, que discutirá os desafios e avanços da modalidade. Como produto do seminário será apresentado o acúmulo das discussões através de sugestões legislativas para serem apreciadas pelo Poder Legislativo através de projetos de lei e indicação ao Executivo Estadual. O mandato legislativo firmou o compromisso político em apoiar a realizar do seminário e o compromisso político em apresentar as demandas construídas pelo coletivo de docentes dos CEJAs. Sobre essas e outras questões emergentes que surgiram ao longo da pesquisa, discorro mais à frente no capítulo - “Questões Emergentes na Pesquisa”.

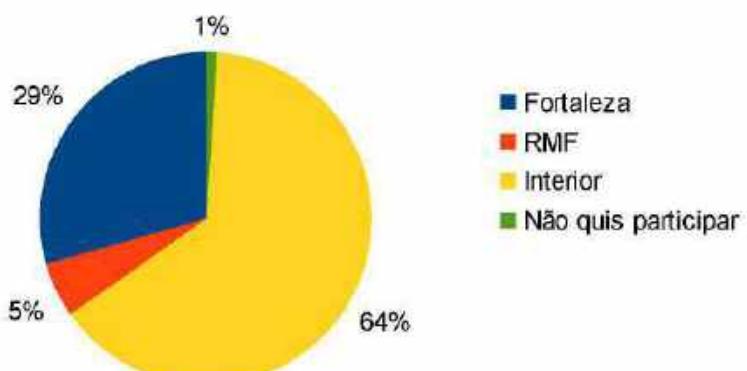
5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente no capítulo sobre os percursos metodológicos, o questionário online ficou estruturado em dois blocos: a) Caracterização do respondente e b) Práticas pedagógicas na pandemia da Covid-19. Foram oito questões no total, configuradas em fechadas, de múltipla escolha e abertas. Os questionários ficaram disponíveis para o preenchimento por um mês, iniciando em fevereiro de 2023.

Com o encerramento do formulário para o recebimento de novas respostas, foi gerado um arquivo no formato de planilha eletrônica com o resumo das informações coletadas. Este arquivo trazia as respostas organizadas por questões aplicadas e a composição de gráficos que representavam as respostas de múltipla escolha e as quantitativas. Foram noventa e dois questionários aplicados, sendo vinte e sete de docentes dos CEJAs de Fortaleza; cinco da Região Metropolitana de Fortaleza - RMF; cinquenta e nove dos CEJAs do Interior do Ceará e um/a docente que optou por não participar.

³⁵ Larissa Gaspar é advogada, servidora pública municipal (fiscal da Agência de Fiscalização de Fortaleza- AGEFIS) e militante feminista. Em 2016 foi eleita Vereadora de Fortaleza sendo reeleita para o segundo mandato como a Vereadora mais votada do Partido dos Trabalhadores (PT). Presidiu a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal por três biênios. Em 2022 foi eleita Deputada Estadual com 37.887 votos. Na Assembleia Legislativa preside a Comissão de Proteção Social e Combate à Fome. Compõe também a Comissão Permanente da Educação Básica e é Vice-Líder do Governo na Casa.

Gráfico 5: Distribuição geográfica das/os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os Centros possuem especificidades dependendo de sua localização geográfica. Tomando como exemplo o CEJA Gilmar Maia, localizado no bairro do Centro de Fortaleza, possui parte do perfil³⁶ do discente representado por trabalhadores do comércio. No CEJA de Pacajus, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, as/os estudantes são em parte trabalhadoras/es da indústria. Já o CEJA Adelino Alcântara, localizado no bairro do Conjunto Ceará em Fortaleza, tem um perfil discente jovem e periférico, em geral são moradores dos bairros do entorno.

A partir da diversidade de perfil dos Centros e devido a amostra de participantes de todos os CEJAs distribuídos no território cearense, foi possível a validação dos dados qualitativos da pesquisa, tendo em vista a representatividade das/os participantes. Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição em números absolutos de participantes da pesquisa por região e Centro.

³⁶ O termo “perfil” utilizado no texto é empregado de forma didática, pois há convergência ao pensamento de Miguel Arroyo (2017) ao afirmar que não existe um único perfil da EJA, pois o processo é identitário.

Tabela 4 - Participantes da pesquisa por CEJA

Região	CEJA	Total de participantes
Fortaleza	CEJA PROFº. EUDES VERAS	1
Fortaleza	CEJA MONSº HÉLIO CAMPOS	2
Fortaleza	CEJA PROF. GILMAR MAIA DE SOUZA	1
Fortaleza	CEJA PAULO FREIRE	3
Fortaleza	CEJA PROF. JOSÉ NEUDSON BRAGA	1
Fortaleza	CEJA PROF. MOREIRA CAMPOS	2
Fortaleza	CEJA JOSÉ WALTER	5
Fortaleza	CEJA ADELINO ALCÂNTARA	9
Fortaleza	CEJA PROF. MILTON CUNHA	3
RMF	CEJA CAUCAIA	2
RMF	CEJA PACAJUS	3
Interior	CEJA PE. LUIZ GONZAGA XAVIER DE LIMA - ITAPIPOCA	2
Interior	CEJA PE. ANTONIO TOMAS - ACARAÚ	5
Interior	CEJA JOÃO DA SILVA RAMOS - CAMOCIM	2
Interior	CEJA GULHERME GOUVEIA - GRANJA	2
Interior	CEJA PROFº. OFÉLIA MOITA "DONA ESTRELA" - TIANGUÁ	1
Interior	CEJA DR. GERARDO CAMELO MADEIRA - IPU	1
Interior	CEJA PROFº. CECY CIALDINE - SOBRAL	6
Interior	CEJA FREI JOSÉ ADEMIR DE ALMEIDA - CANINDÉ	11
Interior	CEJA DONANINHA ARRUDA - BATURITÉ	4
Interior	CEJA DR. JOSÉ NILSON OLIVEIRA - LIMOEIRO DO NORTE	1
Interior	CEJA COSME ALVES DE LIMA - JAGUARIBE	4
Interior	CEJA JOÃO RICARDO DA SILVEIRA - QUIXADÁ	1
Interior	CEJA PROF. LUIZ BEZERRA - CRATÉUS	1
Interior	CEJA DE SENADOR POMPEU	3
Interior	CEJA LUZIA ARAÚJO FREITAS - TAUÁ	3
Interior	CEJA LUIS DE GONZAGA FONSECA MOTA - IGUATU	1
Interior	CEJA ANA VIEIRA PINHEIRO - ICÓ	4
Interior	CEJA MONSENHOR PEDRO ROCHA OLIVEIRA - CRATO	1
Interior	CEJA PROFº. CICERA GERMANO CORREIA - JUAZEIRO DO NORTE	3
Interior	CEJA PROFº. MARIA ANGELINA TEIXEIRA - BARBALHA	1
Interior	CEJA JOAQUIM GOMES BASÍLIO - BREJO SANTO	1
Interior	CEJA PE. JOAQUIM ALVES - MILAGRES	1

Fonte: SEDUC- CE/ Elaborado pelo autor (2023)

Os CEJAs possuem um regramento de lotação dos docentes através de portaria de lotação divulgada a cada ano pela Secretaria Estadual da Educação. A portaria nº. 1039/2022 estabelece normas de lotação para professoras/es na rede estadual de ensino para o ano de 2023, conforme o número de matrícula de cada CEJA e mantendo a seguinte proporcionalidade:

A distribuição da carga horária das/os professoras/es por componente curricular terá como parâmetro a seguinte proporcionalidade definida para cada área em relação à carga horária total: a) Linguagens e suas Tecnologias: 32%; b) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 26%; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 26%; d) Matemática e suas Tecnologias: 16%.

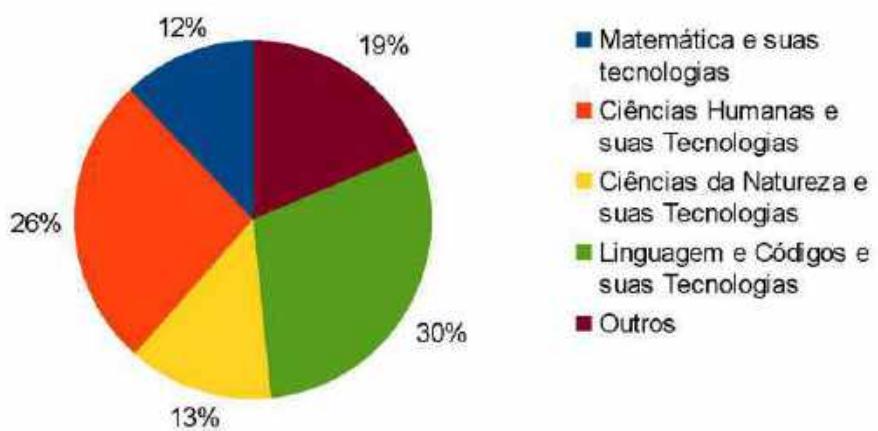
A lotação de professora/or com jornada de 40 (quarenta) horas deverá atender aos quantitativos previstos no quadro abaixo, de acordo com os intervalos de matrícula. (Ceará, 2022, p. 875).

Tabela 5 - Distribuição da carga horária por componente curricular

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL DE REGÊNCIA PARA LOTAÇÃO NO CEJA			
	ATE 500	501 A 1000	1.001 A 2.000	ACIMA DE 2000
Língua Portuguesa	80 a 120 h/s	120 a 160 h/s	160 a 200 h/s	200 a 240 h/s
Língua Estrangeira	40 h/s	40 a 80 h/s	80 a 120 h/s	80 a 120 h/s
Arte	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	40 a 80 h/s
Educação Física	40 h/s	40 h/s	40 h/s	40 h/s
História	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	120 h/s
Geografia	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	120 h/s
Filosofia	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	40 a 80 h/s
Sociologia	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	40 a 80 h/s
Biologia	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	80 a 120 h/s
Física	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	120 h/s
Química	40 h/s	40 h/s	40 a 80 h/s	120 h/s
Matemática	80 h/s	120 a 160 h/s	160 a 200 h/s	200 a 240 h/s

Fonte: SEDUC- CE/ Elaborado pelo autor (2023)

Podemos observar, no gráfico abaixo, que, seguindo a tendência, devido a maior área de lotação de professoras/es, de acordo com a portaria de lotação, a área de Linguagens e Códigos tem a maior recorrência entre os participantes da pesquisa (30%), seguido das professoras/es de Ciências Humanas (26%). Logo após, vem Ciências da Natureza (13%) e por último a Matemática (12%). Uma quantidade significativa de participantes (19%), quando questionados sobre a formação, afirmaram outras categorias não sendo possível agrupar como: "Docente", "Especialista", "Doutorado" ou "Pós-graduado".

Gráfico 6 - Distribuição de participantes da pesquisa por componente curricular

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

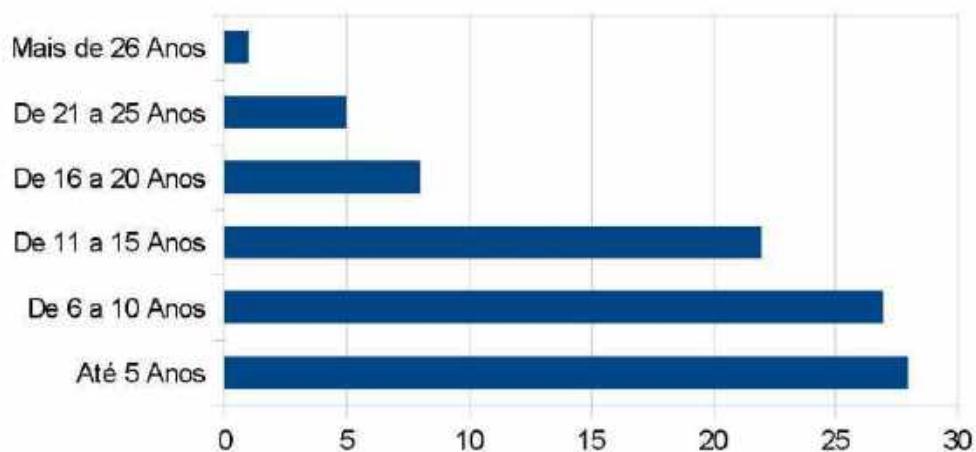
Quando realizamos o recorte sobre o tempo de trabalho docente, constatamos uma grande experiência dos participantes. A média de anos trabalhados na carreira docente é de 25 anos entre os pesquisados. Esse dado

evidencia um pensamento muito comum entre os docentes que compõem a escola seriada sobre os docentes que se encontram lotados nos CEJAs. Estes últimos são considerados de forma pejorativa como a “velha guarda” ou “professores cansados” e que se encontram no fim da carreira não sendo mais possível servir na dinâmica e na rotina da escola seriada. São apontados como professores que pouco trabalham. Sobre esse pré-conceito, voltarei ao assunto no capítulo a seguir.

O perfil das/os educadores com mais experiência em sala de aula não ficaram imunes às transformações tecnológicas e pedagógicas ao longo do tempo. Tiveram que acompanhar as mudanças no mundo na busca da relevância do conhecimento. É nítida a experiência coletiva dos docentes que passaram ao longo dos anos por diversas mudanças com relação à legislação educacional e à proposta pedagógica. De forma quase instantânea, educadoras/es tiveram que passar por uma intensificação do trabalho docente remoto associada às novas formas de ensino e do uso de novas tecnologias na educação devido à pandemia da Covid 19.

As/os professoras/os que atuam na EJA não se encontram em estágio inicial de carreira. A média de anos dos participantes dedicados a EJA é de 12 anos. São professoras/es que conhecem a comunidade escolar, dificuldades, potencialidades, cotidianos, rotinas e fluxos dos discentes da Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 7 - Tempo de Atuação na EJA



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

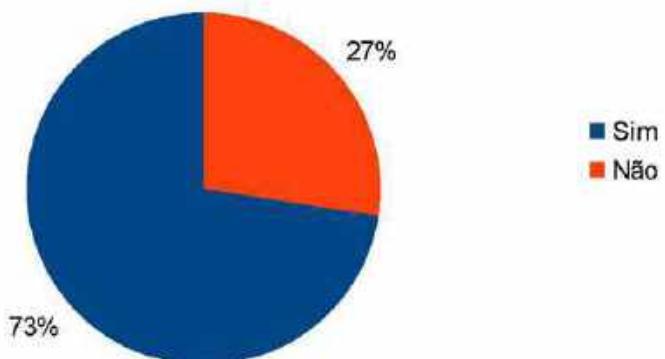
O tempo de docência na EJA pode representar um fator determinante sobre a prática pedagógica docente. Essa vivência prática pode resultar em duas possibilidades distintas de posturas das/os educadoras/es. De forma positiva, pode, a partir da experiência, facilitar a aproximação entre docente e discente através da prática dialógica, muito característica na EJA. Nessa prática, podem surgir novos

desafios de aprendizagem e de relacionamentos que podem contar muito das vivências e experiências dos profissionais dessa modalidade de ensino. Ou pode também incidir de forma negativa, atuando com o conformismo pedagógico, no qual o professor constrói uma concepção de que a EJA representa realidades socioculturais, socioeconômicas e sociopolíticas imutáveis, para qual a função do professor é exclusivamente socializar os sujeitos.

5.5. SEPARAR OS PEIXES DOS MARISCOS

A partir da análise dos questionários que foram selecionados, através de critérios pré-estabelecidos, o perfil de docentes que atuaram com discentes nos CEJAs durante o período de março de 2020 a dezembro de 2022 e que realizaram práticas pedagógicas de resistência durante o período. Estas/es educadoras/es formaram o perfil para participar da segunda fase da pesquisa, a entrevista narrativa. No capítulo seis (Tecendo significados e sentidos sobre as narrativas docentes), são apresentados os dados obtidos com a realização das entrevistas. Com o objetivo de construir o perfil docente e, a partir daí aprofundar a análise de dados qualitativos, trago, a seguir, os resultados do questionário da pesquisa. Do universo pesquisado, sessenta e seis participantes (73%) afirmaram ter estado em interação com discentes nos CEJAs entre o período de março de 2020 a dezembro de 2022. Outras vinte e cinco pessoas (27%) podem pertencer a dois grandes grupos: a) professores temporários – contratados para suprir carência temporária de docentes (por motivo de afastamento para estudo, cargo de gestão ou tratamento de saúde). b) professores efetivos – lotados para o preenchimento do cargo por motivo de vacância – carência definitiva do cargo. Estes podem ser recém transferidos de outra unidade escolar da rede estadual ou oriundos de cessão de cargos de gestão. Em geral, as mudanças de governos favorecem esse movimento.

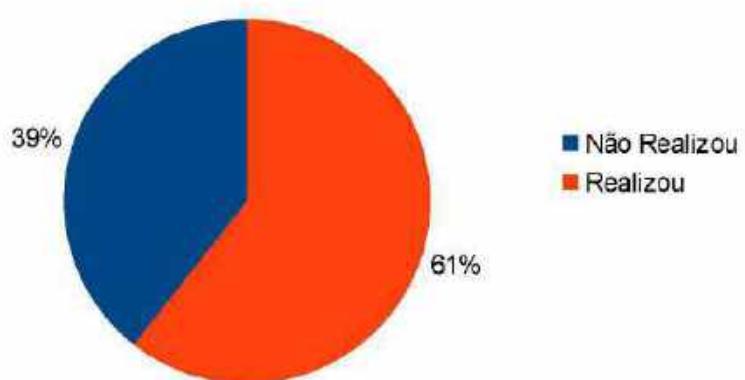
Gráfico 8: Interação com Discentes nos CEJAs –
março de 2020 a dezembro de 2022



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os docentes que estiveram em interação com discentes durante o período entre março de 2020 a dezembro de 2022, quarenta pessoas (61%), declararam ter realizado práticas pedagógicas de resistência envolvendo temáticas que relacionam questões sociais e/ou de engajamento político. Essa incidência se deu de forma mais acentuada entre os participantes do interior do estado, representando trinta e três afirmações (83% das respostas).

Gráfico 9: Atividades Pedagógicas relacionadas temáticas sociais

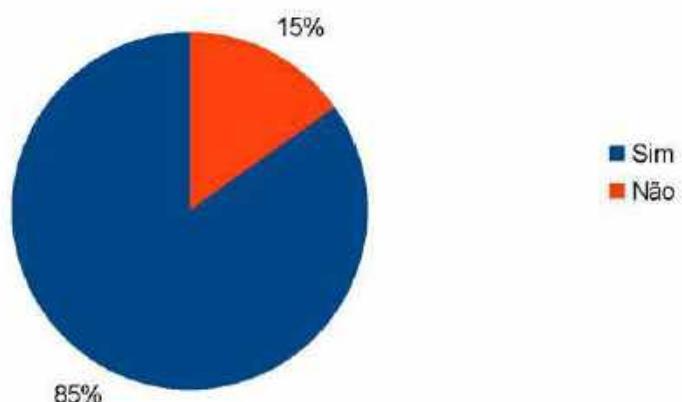


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Quanto às/os educadoras/es que atuaram no período (mar/20 a dez/22) e que consideraram realizar práticas pedagógicas de resistência, quando questionados se tinham interesse em participar da segunda fase da pesquisa, a entrevista narrativa, seis pessoas (15%), optaram por não participar e trinta e quatro pessoas (85%),

declararam estar dispostas a participar, sendo vinte professoras (59%) e quatorze professores (41%). Compõem o universo desse perfil sete docentes dos CEJAs da cidade de Fortaleza (17%) e vinte e sete docentes de CEJAs pertencentes a municípios do interior do estado (68%).

Gráfico 10: Participantes com interesse em participar da segunda fase da pesquisa (entrevista)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Foram representados na figura abaixo, em forma de “Nuvem de Palavras”³⁷, os temas apontados pelos trinta e quatro participantes da pesquisa, quando questionadas sobre quais assuntos ou temas abordados nas atividades pedagógicas com alunos/as da EJA, mesmo que de forma transversal. São identificados termos voltados para a questão social e palavras recorrentes como desigualdades sociais, gênero, racismo, LGBTQIA+, feminismo, pandemia e prevenção da saúde, por exemplo.

³⁷ Uma Nuvem de Palavras (também conhecida por Word Cloud) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Quando perguntados ao conjunto de participantes que consideraram realizar práticas pedagógicas de resistência e tinham interesse em continuar participando da pesquisa, sobre a estratégia utilizada, obtivemos uma diversidade de estratégias, combinadas ou isoladas, as quais foram categorizadas em quatro blocos: a) Leitura / Produção textual / Realização de Pesquisas e Atividades; b) Diálogo / Roda de conversa; c) *Lives / Meet / WhatsApp*; d) Oficinas / Palestras.

Foram considerados na categoria Leitura / Produção textual / Realização de Pesquisa e Atividades, as estratégias que centram a aprendizagem tendo como enfoque principal a autonomia do aluno na construção do conhecimento e da identidade discente. Agregam-se a essa categoria, intervenções em que o discente assume o seu protagonismo na prática educativa.

A categoria Diálogos/Roda de conversa versa sobre práticas dialógicas virtual ou presencial, sobre discussões, situações ou resolução de problemas com vistas à construção do conhecimento. O exercício do diálogo entre docente e discente ou em grupo permite a participação direta através do debate acerca de determinada temática. Os participantes se expressam e escutam seus pares e a si

mesmos por meio do exercício reflexivo. A participação de docentes e discentes é equiparada, ambos assumem papel ativo no processo.

A categoria *Lives / Meet / WhatsApp* contempla um conjunto de estratégias que foram utilizadas por docentes, por meio de instrumentos da tecnologia da informação e comunicação, para garantir uma mínima interação remota com discentes a fim de garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Em tempos de afastamento social, essa era uma das ferramentas a ser utilizada apesar das limitações na infraestrutura e de acesso.

A categoria de Oficinas pedagógicas/ Palestras reúne experiências que aglutinam eventos, presenciais ou virtuais, com um coletivo que tem a finalidade de oferecer aos alunos diferentes possibilidades de aprendizagem. Em geral, as atividades apontadas trabalham em grupo, caracterizadas pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (Candau, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento. É um instrumento de apoio didático-pedagógico que visa suprir as dificuldades ou aprofundamento da aprendizagem ou determinado tema.

A partir da categorização, as respostas obtidas sobre as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa encontram-se no anexo I. Destacam-se as duas categorias com a maior incidência de manifestações: i) Leitura / produção textual / Atividade / Realização de Pesquisa; e ii) *Lives / Meet / WhatsApp*, com 14 menções a cada grupo.

Esse cenário define que a estratégia dominante entre os participantes foi a realização de atividades, leituras e exercícios de fixação mediados por recursos tecnológicos, isto é, o computador, a internet, a televisão, o rádio, reprodutores de vídeo, materiais impressos dentre outros que podem ter utilidade pedagógica. Constatou-se uma afirmação apresentada no início dessa dissertação ao destacar que os docentes foram impactados de forma inesperada e tiveram que se reinventar e adaptar-se às pressas para garantir interação de modo remoto com os alunos, mesmo não recebendo formação prévia para atuar frente à nova realidade. Há um equilíbrio entre a histórica prática de leitura, pesquisa e exercícios de fixação na escola e o recém e moderno uso dos recursos tecnológicos na educação.

A categoria Diálogos / Roda de Conversas se destaca com nove menções de estratégias utilizadas pelos participantes. Essa manifestação não deixa nítido em qual período houve o diálogo, se presencial ou mediado por tecnologias. Mostra que a prática docente freiriana na EJA continuou forte mesmo com um cenário adverso. A prática da dialogicidade é base para o ato de ensinar, segundo Freire. Para ele, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Ensinar pressupõe relação dialógica, na qual docente e discente interagem dialeticamente com perguntas e busca de respostas para a problematização em curso.

Por último, segue o grupo que agrupa a realização de Oficinas Pedagógicas / Palestras com quatro menções. Apesar do número mínimo de menções entre as categorias, é comum a realização de oficinas pedagógicas e palestras nos CEJAs, variando a forma de organização, podendo ser professores da área ou por disciplinas. Percebe-se a realização de oficinas no formato presencial e virtual. As oficinas têm um caráter reflexivo e contemplam um momento prático. Em geral, têm por natureza uma proposta pedagógica aberta, horizontal e dinâmica. Ingredientes essenciais para o público da EJA, cuja cultura precisa ser valorizada e articulada a partir das vivências, dos saberes populares e dos saberes científicos. Já a realização de palestras, em geral, conta com a participação de um/a convidado/a e tem um caráter formativo e de um discente mais espectador com pouca ou nenhuma interação.

6. TECENDO SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE AS NARRATIVAS DOCENTES

O centro da discussão da presente pesquisa se configura na reflexão acerca das práticas pedagógicas de resistência na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará, tendo como sujeito de análise as/os docentes da modalidade que atuaram na interação direta com estudantes durante o período pandêmico.

Para fins de organização, este capítulo está dividido em três seções: i) Trajetórias docentes; ii) Docentes da EJA em tempos de pandemia: A prática pedagógica desafiada; e iii) As Resistências que brotam nos CEJAs.

No entanto, para fins de análise, considero relevante compreender as influências recebidas ao longo da vida pelos docentes, assim como os elementos

que compõem sua vivência pessoal, os significados que dão ao impacto da pandemia na educação, para melhor compreender com quais “referências” estes professores refletem a inserção das práticas pedagógicas de resistência na EJA.

Esses elementos são analisados a partir das entrevistas narrativas semiestruturadas realizadas com onze professoras/es participantes da pesquisa, sendo quatro docentes de dois CEJAs de Fortaleza e sete docentes de quatro CEJAs do interior do estado do Ceará, compondo regiões diversas com contextos socioespaciais diferenciados.

Em Fortaleza, foram escolhidos docentes do CEJA Prof. José Neudson Braga e do CEJA Adelino Alcântara Filho, localizados no bairro Benfica e Conjunto Ceará, respectivamente. Mesmo situados na capital, ambos possuem um público com perfil semelhante, mas com características socioeconômicas diferentes. Os estudantes do CEJA Prof. José Neudson Braga, localizado no bairro Benfica, são em geral trabalhadores do setor de serviços e do comércio formal e informal que frequentam o Centro devido à proximidade do seu local de trabalho e pela facilidade de acesso. O bairro Benfica fica localizado próximo da região central e possui os principais equipamentos esportivos (Ginásio Aécio de Borba e Estádio Presidente Vargas), culturais (Shopping, Biblioteca Pública Dolor Barreira, Concha Acústica e Museu de Arte Contemporânea) e educacionais (Reitoria e campus da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal do Ceará).

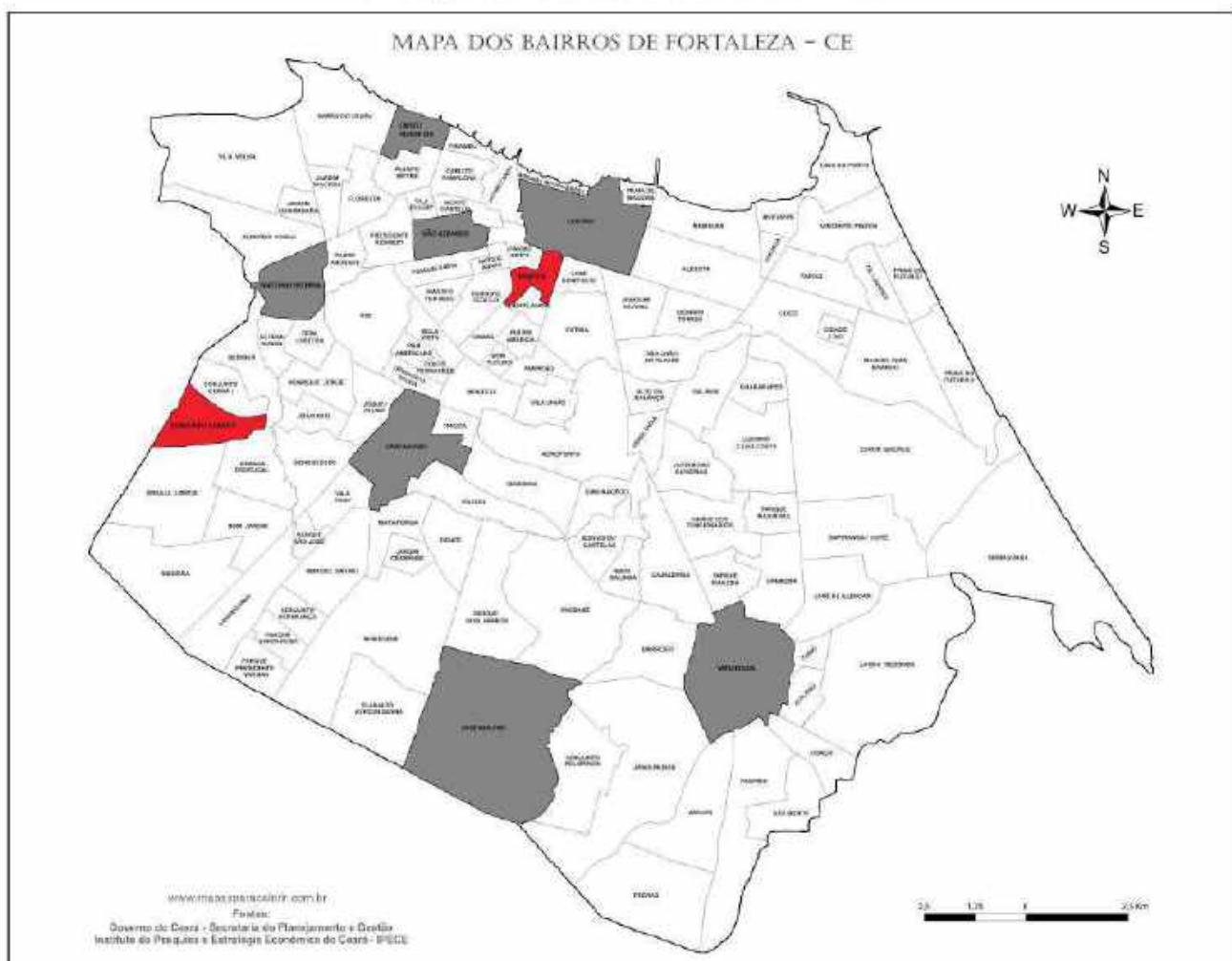
O bairro do Conjunto Ceará está localizado na periferia da cidade e foi pensado pelo governo militar na década de 1970 como solução para o problema da falta de moradia na cidade. O conjunto habitacional possui 6 tipos de imóveis, do tipo A, B, C, D e E. As casas se diferenciavam em tamanho e em números de cômodos e foram divididas entre a população através da análise de renda. O bairro foi projetado com doze unidades de vizinhanças (UV), cada unidade equivalia a cem residências, e possuíam um colégio público como referência. O CEJA Adelino Alcântara Filho fica na UV – 6. Segundo estudos realizados pela Prefeitura de Fortaleza intitulado “Índice de Desenvolvimento Humano³⁸, por bairro, em Fortaleza”, constatou-se que dos 10 bairros com menor renda da cidade, 7 encontram-se

38 A classificação do IDH varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1 melhor o grau de desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de 0 pior o grau de desenvolvimento. A classificação dos componentes do índice (Renda, Educação e Longevidade) também se dá por essa forma. foi usado como base de dados o Censo Demográfico 2010, disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

vizinhos ou na mesma região que o Conjunto Ceará³⁹. O perfil de estudantes que procuram o CEJA Adelino Alcântara Filho é semelhante ao CEJA Prof. José Neudson Braga, mas se distingue pelo perfil periférico, juvenil e moradores do entorno. Em geral, são jovens que buscam trabalho ou já trabalham de forma precarizada.

Na figura abaixo, encontra-se a localização dos CEJAs em Fortaleza nos seguintes bairros: Centro, Cristo Redentor, São Gerardo, Antônio Bezerra, Parangaba, José Walter e Messejana.

Ilustração 3 - Mapa dos Bairros de Fortaleza



Fonte: IPECE / Elaborado pelo autor (2023)

No interior do Ceará, foram entrevistados participantes de quatro CEJAs de municípios com características socioeconômicas e geográficas diversas: Itapiopoca, Ipu, Canindé e Juazeiro do Norte.

A cidade de Itapiopoca, distante 147 km de Fortaleza, é conhecida como

39 Canindézinho, Siqueira, Genibaú, Granja Portugal, Granja Lisboa, Autran Nunes e Bom Jardim.

"cidade dos três climas", pois possui em seu território praia, serra e sertão. É a 7º maior cidade do estado em população, com 131 mil habitantes, e a 10ª que mais produz riqueza no estado do Sistema de Informações Geossocioeconômicas do Ceará/IPECE. A economia da cidade é baseada no setor de serviços, na agricultura familiar e com destaque ao parque industrial do setor calçadista. O CEJA da região atende através de núcleos aos estudantes nos municípios de Tururu, Amontada, Pentecoste, São Luís do Curu e Umirim.

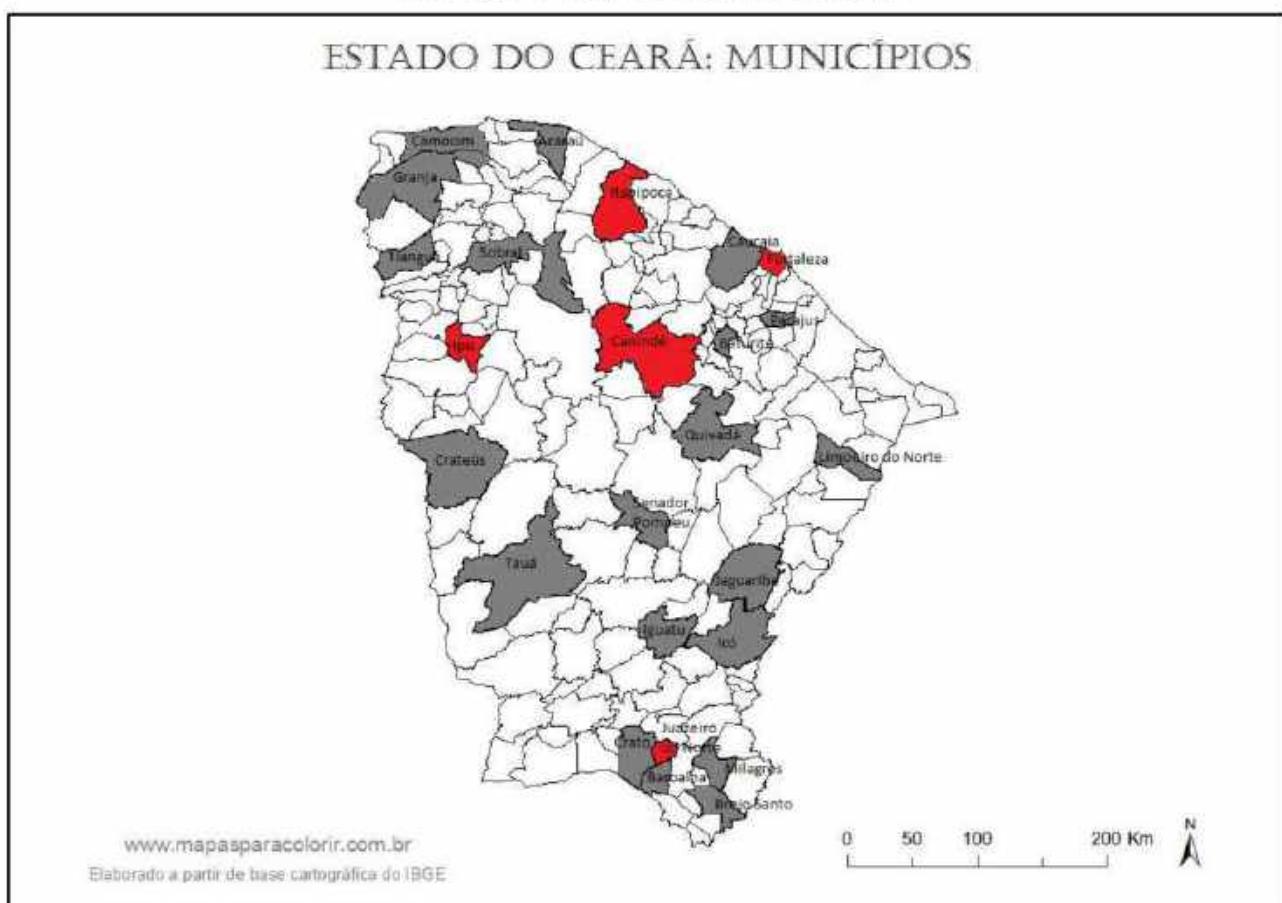
Mais ao centro geográfico do Ceará, localizado no sertão central, temos a cidade de Canindé. Fica a 120 km da capital, Fortaleza. É o décimo primeiro município mais populoso do Ceará, com cerca de 77 mil habitantes. É a 25ª economia do Estado. A religiosidade ocupa uma posição de destaque na economia e no cotidiano da cidade. Há períodos de intenso fluxo turístico alimentado por devotos de São Francisco das Chagas vindos principalmente dos estados do nordeste. O CEJA localizado no Município atende um público diverso ao longo do dia. Estudantes da zona rural têm a facilidade do transporte escolar no turno diurno. No turno noturno, recebe um fluxo de estudantes trabalhadores do comércio, da indústria e do município de Caridade.

O município do Ipu é citado no romance Iracema do autor José de Alencar. A cidade possui uma bica onde a índia Iracema, também conhecida como "virgem dos lábios de mel", tomava banho. Está localizada a 300 km de Fortaleza, na região da serra da Ibiapaba, bem próximo ao estado do Piauí. É a 50ª economia cearense e tem uma população com pouco mais de 42 mil habitantes, é o 44º em população do Estado. A economia é voltada ao setor de serviços e agropecuária. O CEJA local também atende aos estudantes dos municípios vizinhos de Hidrolândia, Santa Quitéria, Varjota e Guaraciaba do Norte.

A cidade de Juazeiro do Norte está localizada na região do Cariri cearense, sul do Estado, a 530 km da capital Fortaleza. É conhecida pela sua religiosidade e devoção ao Padre Cicero Romão Batista, também carinhosamente apelidado por "Padim Ciço", fundador da cidade. Atualmente, é a 4ª maior economia cearense e a terceira em população, com aproximadamente 278 mil habitantes. O Município é pequeno em extensão territorial, mas possui alta taxa de urbanização. Exerce grande influência sobre a região sul do Estado e tem uma economia forte no setor de serviços e indústria.

Na figura a seguir, podemos visualizar a localização dos CEJAs no estado do Ceará. Em destaque, encontra-se a localização do CEJAs dos quais tivemos a presença dos participantes da pesquisa (Fortaleza, Canindé, Itapipoca, Ipu e Juazeiro do Norte) e os demais municípios onde se encontram instalados os CEJAs: Caucaia, Acaraú, Camocim, Granja, Tianguá, Sobral, Baturité, Quixadá, Pacajus, Limoeiro do Norte, Senador Pompeu, Crateús, Tauá, Jaguaribe, Icó, Iguatu, Crato, Barbalha, Milagres e Brejo Santo.

Ilustração 4 - Mapa das cidades do Ceará



Fonte: IBGE / Elaborado pelo autor (2023)

Os critérios de seleção dos entrevistados, já detalhados no percurso metodológico, buscaram atender à composição representativa do universo dos CEJAs, favorecendo uma interação com vivências/opiniões diferenciadas e a construção de uma reflexão crítica e abrangente, conforme quadro resumo dos participantes da pesquisa. Cada professor foi devidamente codificado através de um pseudônimo, resguardando, dessa forma, o seu anonimato. Estes foram classificados segundo a) Pseudônimo; b) Gênero; c) Região Geográfica; d) Tempo

de CEJA; e) Área de Formação.

Tabela 6 - Participantes das Entrevistas

Pseudônimo ⁴⁰	Gênero	Região Geográfica	Tempo de Docência	Tempo de CEJA	Área de Formação
Pargo	Masculino	Capital	15 anos	3 anos	Ciências Humanas
Beijupirá	Feminino	Capital	20 anos	20 anos	Ciências Humanas
Tilápis	Feminino	Capital	5 anos	2 anos	Ciências Humanas
Sirigado	Feminino	Capital	1 ano	1 ano	Ciências Humanas
Cióba	Masculino	Interior	25 anos	6 anos	Ciências da Natureza
Abadejo	Masculino	Interior	13 anos	5 anos	Linguagens e Códigos
Garoupa	Feminino	Interior	18 anos	6 anos	Linguagens e Códigos
Serra	Feminino	Interior	25 anos	13 anos	Ciências Humanas
Atum	Masculino	Interior	13 anos	7 anos	Linguagens e Códigos
Ariacó	Masculino	Interior	2 anos	1 ano	Ciências Humanas
Sardinha	Feminino	Interior	25 anos	22 anos	Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Nesse sentido, considero que os dados reunidos neste capítulo representam parte das diversas realidades de práticas pedagógicas de resistência que podem acontecer diariamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará.

Conforme dados dos questionários apresentados no capítulo anterior, os participantes foram inquiridos sobre o período em que estiveram em interação com estudantes da EJA entre março de 2020 a dezembro de 2022 e se realizaram prática pedagógica de resistência na modalidade durante esse período, caso tenham tido, foi solicitado um breve resumo. Ao indagar aos professores como se deu essa prática pedagógica, foi observado que as respostas apresentadas denotam um olhar que os professores apresentavam sobre prática da resistência associado a uma (ou mais) estratégia adotada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Tal descrição possibilitou identificar os contextos/sujeitos para os quais seriam selecionados para a etapa posterior, a entrevista.

Como apresentado na seção do percurso metodológico, realizamos as entrevistas de forma presencial com os docentes selecionados, tendo por objetivo

⁴⁰ Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes de peixes, fazendo um paralelo com o percurso metodológico que previa separar, após jogar a tarrafa ao mar, os peixes dos mariscos. Foram privilegiados os peixes mais comuns na região cearense. O anonimato dos informantes faz parte dos princípios éticos da pesquisa contidos e esclarecidos no Termo de Livre Consentimento.

estimular a reflexão às questões propostas na entrevista a partir da realidade posta. Por serem entrevistas narrativas e semiestruturadas, havia a possibilidade de aprofundarmos as questões que se despontavam durante as entrevistas, mediante a realidade dos entrevistados. Por exemplo, diante das situações limites, foi possível perceber o acolhimento aos estudantes, assim como a dificuldade de infraestrutura e de espaço físico como um fator limitador para a prática pedagógica de resistência com os estudantes da EJA. A partir da observação, essa questão foi possível trazer para a entrevista.

De todas as onze pessoas participantes, a única realizada no formato virtual foi com a docente do CEJA de Juazeiro do Norte, por dois motivos objetivos: a) Docente possuía carga horária de 60h/aulas semanais, atuando na rede municipal e estadual, assim restava pouca disponibilidade para a realização de uma conversa presencial. b) A cidade de Juazeiro do Norte está a 530 km de distância do município de Fortaleza. Por um princípio de economicidade, foi priorizada a realização da entrevista por meio virtual.

As entrevistas realizadas com docentes da EJA foram compostas por questões relacionadas ao cotidiano da modalidade e se desenharam a partir de três blocos: a) História de vida; b) Trajetória na EJA; c) Práticas pedagógicas realizadas. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas como forma de representar graficamente as muitas horas de conversas. Em algumas entrevistas, houve a participação de um ou mais docentes, tendo em vista que para a realização daquela atividade pedagógica foi necessária a participação de uma dupla ou trio de educadoras/es.

Para ilustrar as análises, discuti as perspectivas, possibilidades e desafios a partir dos blocos citados anteriormente, assim como utilizei fragmentos de falas das/os professoras/es entrevistadas/os num diálogo com o quadro teórico da pesquisa.

6.1. TRAJETÓRIAS DOCENTES

Antes de iniciar a discussão propriamente dita sobre trajetórias docentes e discentes na EJA, gostaria de explicitar que os sujeitos que compõem as narrativas a seguir fazem parte da classe trabalhadora. Alguns com mais, outras/os com

menos oportunidades ao longo da vida.

Logo na introdução desta dissertação, trago, na seção “De onde vim”, trechos da minha trajetória ao longo da vida. Aos 19 anos de idade, optei por seguir a carreira docente. Hoje, tenho certeza que na época não foi uma escolha consciente. Escolhi cursar história porque não tinha conseguido aprovação no ano anterior para os cursos de turismo e geografia. Assim como geografia, tinha muita afinidade com o estudo da história e precisava forçosamente escolher algo para ingressar no ensino superior e conciliar com o trabalho.

Cabe demarcar, aqui, que, mesmo jovem-trabalhador, aos 19 anos de idade, ingressar num curso superior foi um privilégio, assim como a manutenção de uma trajetória escolar sem interrupções ou abandonos. Infelizmente, essa não é regra no contexto socioeconômico da maioria das famílias brasileiras.

Faço questão de relembrar a minha trajetória e, a seguir, de outros colegas que narraram suas trajetórias, não com o objetivo de naturalizar como algo dado, normal, padrão ou corriqueiro, longe disso. O intuito não é comparar as trajetórias dos docentes com os discentes que fazem parte da EJA. Objetivo mostrar que existem privilégios onde alguns têm mais facilidades para a superação das dificuldades que outros.

Todos os dias, encontramos muitos dos nossos estudantes da EJA com trajetórias e expectativas muito diferentes da minha ou dos outros colegas participantes da pesquisa. É importante reconhecê-las como existentes e válidas, para não impormos a nossa história como sendo “a verdade única” ou “o caminho padrão” a ser trilhado.

Nesse sentido, é oportuno compreender das/os docentes pesquisadas/os os aspectos da construção de suas trajetórias e reflexões sobre seus sentimentos de pertencimento e interações sociais. Dar voz aos professores pelo relato de sua história de vida implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos para/na docência. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. A partir das histórias e reflexões de suas trajetórias, é possível chegar a um entendimento sobre a construção de sua identidade profissional e de suas práticas pedagógicas.

Observa-se os aspectos da subjetividade e das vivências pessoais dos participantes como uma estrutura central nesse processo de análise das

características e da realização da pesquisa sob o enfoque qualitativo. Elas devem ser percebidas como experiências únicas, políticas e não neutras, pois são repletas de significados.

Sobre a infância e o início da vida escolar, identificamos um quadro bastante diversificado. As similaridades se agregam por pertencerem a famílias trabalhadoras e constituídas no interior do estado. Em geral, são famílias chefiadas por pessoas de baixa escolaridade e/ou por familiares que já atuavam na área da educação, que possuíam, então, um projeto de escolarização dos filhos.

Muitos dos participantes ressaltaram suas narrativas sobre o quadro adverso que suas famílias tiveram que enfrentar e dar continuidade à escolarização. Com relação aos sentimentos sobre a escolarização, as narrativas revelaram que a família e os professores podem possuir um papel fundamental nesse processo. A família se mostrou potencializadora no período da escolarização, podendo impulsionar de forma positiva ou negativa a construção de um perfil de profissional docente.

O primeiro relato aborda um contexto familiar onde os pais tiveram acesso ao ensino superior. Foi narrada a dificuldade dos pais em cursar o ensino superior e a colaboração da família para a superação dos obstáculos. O docente pesquisado obteve uma escolarização, mesmo devido à bolsa de estudo, na rede de ensino privado.

Nasci no interior do estado do Ceará, na cidade de Icó, distante 384 km daqui da capital. Fui criado pela minha avó, por parte do meu pai. Família de mulheres, de empregadas domésticas, de lavadoras de roupa, de mulheres de serviços gerais, assim, em grande parte ligados a atividades domésticas, negras, oriundas de bairros mais populares. E a outra parte, a parte materna, de agricultores. Meu pai era bancário inicialmente no Banco do Brasil. Ao passar no Banco do Brasil, a gente foi transferido para Campina Grande na Paraíba. Com 4 anos, eu fui pra Campina Grande. Meu pai, trabalhando no banco, passou no vestibular para medicina na Universidade Federal da Paraíba. Isso eu lembro muito bem que foi nessa época que ele trocou turno. Ele passava o dia na faculdade e passava a noite e a madrugada no Banco. Existia naquela época, essa modalidade de você trabalhar internamente no banco. Manhã e tarde ele estava na universidade, aí encorajou a minha mãe também a estudar. Minha mãe fez pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba. Ele se formou em 1998 e minha mãe pouco depois. Nessa época, ele precisou sair do banco para fazer um internato com uma bolsa para sustentar uma família que já era de porte médio. Quem sustentava a gente de fato são os meus avós mandando cesta básica, frutas, os meus tios mandando cesta básica. Eu lembro que foi um período de muita dificuldade e de muito acolhimento por parte da família. Estudei em escolas particulares com bolsas. Eu era atleta e sempre consegui

participar de seleções, então eu tinha bolsa, tinha bastante descontos, assim meus pais conseguiam bancar o resto da mensalidade. (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

Já o segundo relato traz a migração da família do interior para a capital, que se tornou muito comum a partir da década de 1950. Segundo dados dos Censos do IBGE, na década de 1950, a população de Fortaleza representava 10,02% da população do Ceará, com pouco mais de 270 mil habitantes. Em 1960, era 15,62% ou aproximadamente 514 mil pessoas, em 1970, já atingiu 857 mil ou 19,67%. Em 1980, ultrapassa 1.307 milhão de habitantes, representando 24,73% da população cearense. No ano de 1991, já são 1,768 milhões de fortalezenses e representavam 27,78% dos residentes no Ceará.

O processo acelerado do êxodo rural impacta a forma como a capital cearense acolhe os migrantes com crescimento desordenado. Aumentou o mercado informal, ampliou o déficit habitacional e a falta de planejamento urbano. Equipamentos de saúde e educação e serviços de transportes não eram suficientes. Quando existiam eram concentrados em uma região privilegiada da cidade.

Era esse o cenário encontrado por milhares de cearenses ao chegar em Fortaleza. Acrescenta-se a esse cenário um quadro de reconstrução familiar devido à orfandade ainda na infância. Diferente do primeiro relato, a participante não tinha os pais para fortalecer-la durante a sua vida escolar e foi encontrando essa força nos irmãos. São dois cenários diferentes, mas que se cruzam com histórias de tantos outros sujeitos que compõem os CEJAs, sejam como docentes ou discentes.

Nasci em Canindé. Considerada uma das cidades mais quentes. (risos) Aos sete anos, minha família veio para cá. Mas logo em seguida, um ano depois, minha mãe faleceu. Um ano depois meu pai. Uma tragédia familiar... A minha história de vida pessoal, ela está muito fortalecida em torno dos meus nove irmãos. Mas especialmente em torno de uma linda mulher que faleceu em 2017, chamada Maria Alves da Silva. E ela que foi que ficou com... (emocionada) Então ela ficou [com a gente] por 5 anos. Meu irmão mais velho tinha 18 anos, minha irmã mais nova 12 dias de nascida, quando ela ficou. Venho de uma família assim, bem humilde e tive a infelicidade de ficar órfão aos 7 anos. Fiquei no componente familiar com o irmão e a gente consegui estudar, então eu sempre gostei de estudar. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Destacam os desafios a serem enfrentados pelas famílias dos participantes da pesquisa. Ambas com dificuldades e com a necessidade da colaboração de terceiros. Essas histórias de vida podem ser consideradas como mais um

ingrediente na construção da identidade profissional desses educadores, permitindo a ressignificação de saberes e práticas. Levam para a sala de aula as marcas da vida, assim como possíveis estratégias de resistência para o enfrentamento do quadro de exclusão dos discentes da EJA, conforme afirma Arroyo (2011, p 30-31.) "Cada dia percebemos com maior clareza que nossa história docente é inseparável da história humana e social dos (das) educandos (as) com que trabalhamos. Nossas sortes estão atreladas. Só nos entenderemos na medida que tentemos enxergá-los e entendê-los."

Não há como dissociar esse movimento formativo que envolve os processos educacionais, sejam os que acontecem nos movimentos populares, sejam os que acontecem no interior da escola. Aqui nos interessa refletir sobre os processos escolares, as relações que se dão na formação da humanização na práxis do fazer docente nos cotidianos educativos e na dimensão de olhar para esse conjunto de saberes, dos quais Paulo Freire reafirma:

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estava sendo como menino no Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomado-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher. (Freire, 2020, p. 94).

A partir das narrativas dos docentes da EJA, foram relatadas histórias igualmente de resistência discentes. Dessa vez, encontram a colaboração nos CEJAs para seguir lutando por dias melhores.

Nós tivemos uma aluna aqui que ela começou o fundamental completo conosco, né? Completo aqui é do sexto ao nono, anos finais. Quando ela estava concluindo o Fundamental, ela sempre trazia a filha dela, uma vez apenas por mês. Ela chegou a relatar para mim o seguinte, estava se aproximando a hora do almoço, aí eu perguntei se ela já ia para casa. Ela disse: "Não professora, vou precisar passar o dia todo aqui. Eu vou aproveitar, porque eu só posso vir quando meu esposo vai trabalhar em Fortaleza. Ele é pedreiro e a firma contrata ele e quando ele está em Fortaleza, eu aproveito para vir, porque ele não quer que eu estude". Ela concluiu o fundamental, pegou o certificado e ficou feliz da vida. Aí eu disse: "Agora vamos continuar, né?" Aí ela respondeu: "Eu vou ver se eu consigo, mas eu vou. Vou começar, eu sei que vai ser difícil. Os conteúdos são mais complicados, mas eu vou continuar, vou começar." "Pois vamos! Tenha força e nós estamos aqui para lhe ajudar". E aí quando ela vinha, ela fazia assim, o número de provas que ela conseguisse. Já trazia todas as atividades prontas no caderno bonitinho, muito organizado. Era algo muito esforçado. Ela chegou a concluir o ensino médio. Quando ela pegou o certificado, ela ficou até

emocionada e eu, curiosa, perguntei: "Como é que você vai chegar em casa com o certificado?" E ela respondeu: "Vou levar. Vou levar. E aí eu vou mostrar pra ele que eu sou capaz. Que eu fiz esse esforço todinho, ele não sabia que eu estava vindo, e eu consegui isso aqui. É uma vitória minha. Ele não queria que eu estudassem e dizia pra que que eu queria estudar se eu já era mãe de família. Como eu ia querer cuidar da minha filha? Das coisas de casa, cuidar de comida, de roupa, de casa? E ainda queria estudar, pra quê? Eu penso num dia, se eu tiver oportunidade de cursar uma faculdade também". Então assim, ó, olha a história dessa mulher. Ela podia não sofrer uma violência propriamente dito, mas verbalmente ela sentia. Até menosprezada por ser mulher, por já ser casada, por ser mãe e não ter esse direito. Marido a proibiu e ela assim mesmo, ela veio escondida, mas veio. Então é uma história de resistência. Não só essa, né? Temos muitas outras, muitos outros relatos que nós já ouvimos aqui e aí, as temáticas, né? Casam muito bem. Então, logo quando ele vem, se sente acolhido, se sente apoiado. Encontra nos professores esse apoio, assim de escuta que faz uma diferença muito grande para que eles permanecessem, porque a EJA como um todo, como nós sabemos, é uma escolha de todo um dia. (Garoupa, entrevista realizada em abril de 2023).

A narrativa da professora Garoupa sobre a luta da discente para conseguir concluir a educação básica concorda com o entendimento de bell Hooks ao afirmar que "as mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência" (hooks, 2015, p.203).

Perceber, ainda, o que os movimentos feministas vêm há anos denunciando, que é a distinção dos papéis sociais em relação aos homens. São destinadas às mulheres as tarefas de cuidados com o lar e com os filhos. Talvez, de acordo com a classe social e da renda das mulheres, essas 'tarefas' possam ser exigidas em menor grau com a contratação de pessoas para realizar tais serviços, e esse não era o caso do relato narrado acima.

Concordamos com Paola Bonavitta, Amanda Costa e Desirée Pires ao afirmarem que os serviços domésticos e de cuidado com os filhos "... seja uma atividade essencial a todos que compõem o universo familiar, é naturalizada, romantizada e considerada um ato de amor e de cuidado das mulheres para com a sua família" (Bonavitta, Castro, Pires, 2020, p 43.). A contribuição da crítica feminista à naturalização das diferenças entre homens e mulheres é antiga. Há mais de 30 anos, a socióloga marxista e feminista Heleith Saffioti já discutia, em sua obra "O poder do macho", a naturalização do papel social da mulher.

A sociedade investe muito na naturalização desse processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz. (Saffioti, 1987, p.9).

A naturalização desse processo, conforme a narrativa, deu-se não como um rompimento, mas como uma estratégia de resistência da estudante em acumular mais funções e atribuições para conseguir retornar aos estudos e conseguir concluir a educação básica, vista sob a perspectiva da legislação como um direito. A forma de organização e de rotina do Centro de Educação favoreceu essa estratégia da estudante e encontrou apoio na docente para seguir em frente com seus estudos.

Os movimentos de mulheres defendem que o trabalho doméstico e de cuidados seja dividido com os homens e com o Estado. Isso significa exigir serviço público de qualidade nas áreas da Saúde e da Educação, por exemplo, para que a responsabilidade com as crianças, as pessoas idosas e as pessoas doentes não fiquem apenas sobre as mulheres.

Nesse sentido, discorro, na seção “Questões Emergentes na Pesquisa”, uma proposição do coletivo de professores dos CEJAs ao executivo estadual, para que as estruturas físicas dos Centros possam prever um espaço para acolher as crianças acompanhadas das mães e pais estudantes, quando frequentam os CEJAs, e, assim, possam participar satisfatoriamente das atividades pedagógicas, bem como dispor de serviço capaz de bem acomodar, com segurança, conforto e ludicidade, o segmento infantil.

Outro relato de histórias de vidas discentes é narrado pela docente da EJA. A discente não desistiu de lutar para reparar um direito histórico que é a educação, que foi negado ao longo da sua vida e depois de quase 40 anos retorna à escola.

Tenho uma aluna que ela deixou de estudar aos 14 anos. Quando ela nasceu, a mãe faleceu no parto. Ela viveu com o pai até os 14 anos. Era no interior do estado. O pai foi assassinado. Ela passou um ano, com 14 anos, na roça. Segundo ela, pegando das roças vizinhas para se alimentar. Depois saiu para o trabalho. Ela está retornando agora [à escola], depois de 38 anos, né? Praticamente retornando aos 52 anos, agora. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Provavelmente, a estudante só teve condições de retornar à escola depois de criar e educar seus filhos. Ou seja, quando já estava desobrigada das 'tarefas domésticas' imputadas pela sociedade às mulheres. Esses relatos são comuns ao

longo da rotina dos docentes da EJA. Devido ao processo do diálogo e do atendimento individualizado nos CEJAs, que torna a relação docente-discente bem próxima. Esse relato pode ser semelhante ao de outras estudantes do CEJAs, pois o público feminino é maioria entre os estudantes da modalidade. No Brasil, segundo dados da PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/IBGE⁴¹, no ano de 2022, a EJA era composta por 54,7% de mulheres. Já no Nordeste, representavam 58,9%. Ademais, 71,2% dos estudantes brasileiros matriculados na modalidade são negros e pardos.

Não há como ignorar a negação de direitos e as experiências sociais extremas vividas por boa parte desses estudantes. Aos docentes, cabe o desafio de mergulhar nas experiências e indagações que possam contribuir na formação de um currículo aberto a essas emergências, que atenda a diversidade dos sujeitos sociais que emergem em nossas sociedades, conforme afirma Arroyo (2011) em sua obra *Curriculo, território em disputa*. Ainda nas palavras de Arroyo (2011, p. 26), "aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana".

Cabe, aqui, observar que discorro sobre a formação inicial das/os docentes da EJA, mesmo não sendo objeto de estudo dessa pesquisa. Dialogo a partir das narrativas das/dos docentes pesquisadas/os. Parte das universidades, através dos cursos de licenciaturas, formam as/os futuras/os educadoras/es para "dar aula" por meio de uma visão conteudista e instrumental do currículo ou, ainda, como treinadores de competências que garantam resultados imediatos mensurados nas avaliações externas.

Ignorar as demandas históricas dos sujeitos da EJA é deixar de ouvir seus problemas, suas expectativas no retorno à escola, suas inseguranças, suas tensões no decorrer do processo formativo de aprendizagem nos mais diversos campos, como culturais, morais e identitários. Privilegiar os conteúdos e matérias que cairão nas avaliações em detrimento de um currículo mais amplo, plural, crítico e sintonizado com as demandas do cotidiano dos estudantes, não contribui para superação do sistema político, econômico e excluente que vem nos arrastando para a inviabilidade da vida da Terra.

41 Maiores dados poderão ser obtidos através do link:
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>

As razões para o ingresso na docência são igualmente variadas. Alguns chegaram a atuar em sala de aula muito jovens e antes mesmo de cursar uma licenciatura. Destacam o início da docência através de aulas de reforço escolar ou em escolas privadas, de pequeno porte, em geral carentes de infraestrutura e localizados em bairros periféricos devido à escassez desse tipo de equipamento público.

Observo que, ao longo dos últimos anos, o número de escolinhas de bairros tem diminuído à medida que a universalização da educação da rede pública avança. Segundo dados da PNAD Contínua/IBGE, em 2018, o estado do Ceará possuía uma taxa de frequência da pré-escola com crianças de 4 a 5 anos de idade de 97,4%. Para a população de 6 a 14 anos, a universalização foi praticamente alcançada, 99,5%, devido à atuação precursora do FUNDEF. A taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos foi de 87,4%. O desafio está em ampliar o acesso e permanência na educação para as crianças de 0 a 3 anos, 34,9%, assim como no ensino médio.

Todas essas taxas foram possíveis devido à implementação do FUNDEF, que garantiu a redistribuição de recursos destinados à educação no Brasil, principalmente em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, deixando parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Ainda nesse capítulo retorno ao FUNDEF e o impacto na vida das/os professoras/es.

Retornando ao relato das nossas participantes sobre o ingresso na docência, demonstram que o início da profissionalização ocorreu de maneira informal.

Eu comecei muito cedo. Aos 17 anos, já na escola do bairro, comecei a trabalhar muito informalmente. A minha experiência escolar começou numa escola particular, pequena e de bairro. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Aos 13 anos de idade, eu abri uma escolinha particular na minha casa. Fiz da sala de visita uma a sala de aula. Fui em cada escola pedir carteiras e lousas. Nesse tempo a lousa era verde. Tinha uma lousa verde de madeira e de giz. Eu consegui 15 carteiras. Nesse tempo, as carteiras já vinham com a mesinha. Era a cadeirinha, a mesinha junta. E a lousa, e o giz eu consegui para o ano todo. (risos) Desde os 13 anos eu venho tendo contato com o ensinar e o aprender. Porque eu aprendi muito. Eu aprendo muito. (Serra, entrevista realizada em abril de 2023).

Eu comecei, não sei se como a maioria, como professora de reforço

em casa, e aí depois eu comecei a trabalhar no comércio. Eu terminei o ensino médio e não queria ficar parado. Eu queria trabalhar para já poder ajudar em casa também. Queria trabalhar durante o dia. E aí consegui um trabalho na escola particular como professora. Cheguei lá tentando uma vaga de auxiliar e a diretora me colocou o desafio: "Vamos fazer uma experiência de 3 meses. Eu deixo você bem à vontade para você trabalhar, desenvolver, se descobrir, professora, quem sabe?" Eu disse: "Tudo bem. Vou topar o desafio". Eu sempre gostei do novo, sempre gostei de me desafiar enquanto pessoa. E aí eu dei o meu melhor. Comecei com educação infantil nessa escola particular. (Garoupa, entrevista realizada em abril de 2023).

Algumas das/dos participantes entrevistadas/os afirmaram ter ingressado na docência por escolha própria e tiveram que sustentar essa decisão mesmo com a discordância de familiares. É comum observar em alguns relatos a proximidade de familiares que já atuavam na educação como professores e, mesmo assim, há desaprovação da escolha pela carreira docente por parte da família, conforme aparece em alguns relatos. Talvez seja possível conjecturar alguns dos motivos para a resistência dos pais em permitir que os filhos pudessem seguir a carreira docente, como a insegurança nas escolas, a indisciplina dos estudantes, a não valorização da carreira ou ainda falta de prestígio social.

Era desejo deles que eu fizesse medicina, pela ligação, talvez pelo sentimento de continuidade e aí fiz a primeira vez para medicina, não passei. No segundo ano, resolvi bancar a minha escolha particular. Escolha particular mesmo, pessoal. (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

Em alguns momentos, a figura paterna ou materna exerce uma influência sobre os filhos que ao crescerem acabam seguindo o mesmo caminho profissional dos pais. O relato do professor Pargo deixa claro o descontentamento da família por ele não querer seguir a profissão do pai, médico. A mãe do professor concluiu pedagogia e já conhecia o universo da educação.

Já a professora Sirigado, também filha de professora, tentou o curso de Arquitetura e logo depois Engenharia Civil. Descobriu que não eram essas as graduações que queria cursar e seguir carreira. Optou pelas Ciências Sociais que deixou a sua mãe desapontada.

Quando eu terminei o ensino médio, eu pensei que eu queria arquitetura e urbanismo. Eu fiz na UFC, mas tinha uma prova de desenho. Eu gostava de desenhar. Aí eu fiz, mas quando teve uma segunda opção, porque se você não passar, você vai tentar pra outra coisa. Eu seria professora. Eu coloquei história. Mas deu a maior confusão em casa porque minha mãe é professora. Eu entendo a

preocupação dela. Áí a minha irmã e eu tínhamos feito o ENEM. Ela foi pra Mossoró, pra UFERSA. Quando eu entrei na engenharia. Não, não é isso que eu quero para minha vida, sabe? Eu comecei a pensar até esse autoconhecimento de ver assim não, não, não é isso que eu quero para minha vida. Não é isso que eu me vejo fazendo na minha vida, então o que é? E na época eu pesquisava... georeferenciava a violência de trânsito em Mossoró em projeto de pesquisa. Mas eu sentia muita assim não, eu não quero só essa questão técnica. Eu quero analisar a questão social por trás disso. E ai, pesquisando, eu encontrei as ciências sociais. Fiz o ENEM de novo. Não, não foi fácil, porque minha família não aceitava. - Você vai deixar engenharia civil para ser professora? - Eu vou, é isso que eu quero. Enfim, aí eu passei aqui. (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

Outras/os participantes não tinham tanta certeza se a docência era a opção. Alguns dos sujeitos pesquisados, professor Cióba, afirma que se tornou professor porque era o curso superior mais viável e por estar disponível no local onde moravam.

A minha história quanto professor ela começa infelizmente, com é a maioria dos professores, o fato é de não queria ser professor. Eu tinha um desejo em seguir para engenharia, mas quando eu terminei o ensino médio na época, era um científico aqui na nossa cidade Itapipoca não tinha opção de uma universidade. E eu de família pobre não tinha como sair da cidade para tentar um curso por exemplo em Sobral que fica a 130 e poucos quilômetros daqui ou Fortaleza que fica 140, não tinha condições. Áí veio a primeira faculdade para Itapipoca com o curso de pedagogia, aí eu disse: 'eu vou.' E fui! Quando eu comecei a pedagogia, eu ainda tinha essa ideia, não quero ser professor. (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023)

Nas análises das entrevistas, em geral, uma pessoa de referência é lembrada por suas características positivas. Em vários casos analisados, a influência de professores é indicada como fator importante na escolha profissional. Essa influência aparece tanto de modo indireto, quanto pela admiração dos alunos e a forma de conduzir as aulas. Outras influências são identificadas, em menor recorrência, nos campos filosófico e familiar.

A professora Sirigado tem como referência sua mãe, que também é professora, assim como seus mentores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O Programa tem grande impacto na formação de futuros professores, pois possibilita a familiarização dos licenciandos ao ambiente e na rotina escolar.

A minha primeira referência é a minha mãe, assim, tanto pela atuação profissional como pela força dela de tá sempre buscando estudar, melhorar como ela atua na escola e em segundo os meus

mentores da UFC, né? É o Alexandre Jerônimo, o professor Wilmes o meu supervisor do PIBID Manoel Neto porque eles ensinaram muito, sabe? Eles sempre tiveram essa abertura. De não olhar para a gente como se a gente já soubesse das coisas, como se a gente já tivesse que saber, seja na pesquisa, seja na docência, mas de ter esse olhar que a gente estava aprendendo. (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

A partir da vivência relatada pela professora Sirigado nos permite compreender que o profissional docente está em um constante processo de formação. Nóvoa (1992) considera a docência como algo que se constrói ao longo de um processo complexo que percorre toda a trajetória do profissional. Nesse sentido, acaba envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional. Nessa mesma perspectiva, Freire (1991, p. 32) comprehende a complexidade da docência: "ninguém nasce educador [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Nós, docentes, assim nos tornamos através de um longo e complexo processo de formação, que perpassa pela vida pessoal, profissional, espaços institucionais e não institucionais.

O professor Abadejo, durante o curso de sua licenciatura, faz uma opção de referência profissional para seguir e assim relata como foi esse momento:

Eu lembro muito bem de um professor, hoje ele é coordenador lá de uma escola de Itapajé. É professor Abdon. É uma excelente pessoa e passou 2 vezes na minha turma. É um cara que tinha uma intimidade com a literatura, e eu acho que ali foi uma das coisas que me motivou. Aí eu olhava e dizia: "Eu quero ser um professor. Eu quero atuar a exemplo desse cara". O cara falando muito manso, muito inteligente e muito, muito assertivo. (Abadejo, entrevista realizada em abril de 2023).

A lembrança trazida através da narrativa do professor reafirma a importância dos saberes relacionais que o docente precisa ter. Essa habilidade Freire (2000) já nos anuncia em relação à afetividade que os professores necessitam ter com os estudantes. Essa relação de horizontalidade aproxima o professor do estudante e proporciona um clima de afetividade que interfere consideravelmente na dinâmica, no respeito e que transforma a sala de aula em um verdadeiro ambiente de construção e produção de saberes e formação.

O relato do professor Cióba nos apresenta dois professores marcantes em sua formação de trajetória profissional docente ainda quando cursava o ensino básico. Destaca a rigidez e a disciplina do professor no controle da turma.

E eu tive dois professores que foram referências. Um foi professor que era bastante conhecido em Itapipoca, pouco já falecido, Pro Mesquita. Eu admirava a maneira dele atuar em sala de aula. Controlar mesmo. Naquela época era muito complicado, controlar turmas complicadas... e ele fazia só assim turma [movimenta a cabeça] e chamava atenção no fundo. Não fazia escândalo, chamava a atenção de todos. E conseguia dar uma aula legal. Outro foi o professor de Matemática também, professor Walmir. Não sei se ainda tá vivo. Eu admirava demais as aulas do professor. Impressionante, eu fui aluno dele em 83, 84, 85 e eu ainda consigo lembrar nessas aulas dele. Eu ainda consigo lembrar das aulas dele, faz é tempo, né? (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023).

A forma como os professores Mesquita e Walmir era lembrada na forma que ministram as aulas, e são destacados pela rigidez e a ordem entre os discentes. Fica no imaginário do docente aquele professor disciplinador, sistemático, que não possui contato ou assuntos extraclasse com os estudantes e é super criterioso nas correções das avaliações.

A professora Garoupa, assim como o professor Abadejo, também tem como referência que contribuiu na sua trajetória profissional uma professora do curso de licenciatura. Resgata a experiência de uma professora com quem vivenciou na graduação e, destaca ainda, o exemplo negativo de profissional docente que não gostaria de seguir, conforme expôs:

Tive uma professora maravilhosa também no curso de pedagogia da UECE. Ela tinha um jeitinho muito especial de lecionar. Quando eu tive a primeira disciplina com ela... "Esse é o perfil que eu me identifico. Esse é um esse perfil, que eu me vejo. Nessa mulher, eu me vejo na sala de aula desse jeito." E aí quando eu fui para sala de aula com estudantes de fundamental e depois com um ensino médio, a minha maior motivação era não levar uma aula monótona porque eu não gostava disso enquanto estudante. Então eu pensei assim, eu tenho certeza que outras pessoas não gostam disso aqui também não. Então eu quero fazer diferente daquela e ser que nem essa, a professora Renata. (Garoupa, entrevista realizada em abril de 2023).

O relato da professora nos aponta que a docência é cada dia, é um dia novo, no qual as aprendizagens e as singularidades são ricas e cheias de nuances que nos possibilitam lidar com o novo. Nesse sentido, lembramos Freire (1991, p.71),

quando afirma que “ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. [...] A gente se faz educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Observa-se que muitos dos docentes baseiam grande parte de seu comportamento nas práticas dos antigos professores, sejam eles no ensino superior ou na educação básica. Tentavam ser como os que admiravam e fugiam dos exemplos negativos. Diferentemente dos outros professores, a professora Beijupirá apontou uma pessoa de fora do ambiente da educação formal e persegue o exemplo como referência de vida. Descreve a servidora que valorizava o conhecimento adquirido ao longo da vida através da leitura de mundo, pois mesmo não sendo alfabetizada, algumas ocasiões lhe proporcionaram “ler” e “interpretar” as histórias do mundo.

A minha grande referência de vida é Maria Alves da Silva, uma batalhadora funcionária pública federal, serviços gerais da Universidade Federal do Ceará. Inclusive assim, no final da vida, nos cinco últimos anos de vida eu fui uma espécie de professora particular dela. Ela queria muito alfabetizar porque ela não era alfabetizada. Né? Mas, infelizmente, ela teve problemas, de visão e não conseguiu concluir. Ela faleceu. Lúcida, muito lúcida. Mas com essa debilidade e por um problema cardíaco se agravou. É mais uma grande referência de vida, uma pessoa que não tinha instrução escolar, mas tinha uma sabedoria de vida com pouca gente tem desse mundo. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023)

O professor Ariacó apresenta algumas referências que contribuem para a sua trajetória docente. No campo religioso, define-se como católico e já foi noviço franciscano. “É algo que completa e endossa muito daquilo que eu vivo, aquilo que eu penso, o meu jeito de lidar com certas situações, do meu jeito de olhar o mundo e dá mais esperança e confiança” (Professor Ariacó em entrevista realizada em abril de 2023). O espaço geográfico também é ingrediente para a constituição do docente.

Sou sertanejo, também é outra especificidade minha que mostra muitas coisas que eu penso e que acredito. Aqui sou muito marcado pela devoção a São Francisco, pela luta do homem com a convivência com o semiárido. Tenho essa sensibilidade muito aguçada para problemas que só o sertanejo sabe o que é. A gente acabou de ter aí um açude transbordando, para quem não é dessa região aqui, não tem a menor ideia do que isso significa. (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023).

A narrativa do professor colabora com Növoa (2004, p. 4), quando afirma que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. O professor também se identifica muito com Paulo Freire e Schopenhauer. Apesar dos pensadores pertencerem a contextos histórico-sociais bastante distintos, apresentam convergências no que tange à questão da leitura crítica.

Justamente porque essa sensibilidade que me faz olhar para o aluno, apesar das dificuldades, isto é, não romancear a profissão da gente, mas a gente tem que ter esse olhar de esperança apesar de tudo. Então professor é um ser humano que tem limitações, mas também tem esperança e isso mexe comigo e me auxilia. Finalizando, sou um pessimista esperançoso, quem entende filosofia minimamente vai saber que eu estou falando do Schopenhauer que é um dos expoentes do pessimismo. (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023).

A partir dessas narrativas sobre trajetórias, influências e vivências, é possível perceber que, embora possa haver influência dos estudos teóricos sobre a prática docente, ainda assim os professores do passado e as vivências enquanto aluno influenciam fortemente a formação do professor e suas práticas pedagógicas em sala de aula ou no mínimo sobre o planejamento de suas práticas.

Ao longo da realização das entrevistas um fato me chamou atenção na narrativa do professor Cióba sobre o acaso da escolha pela docência.

Veio a primeira faculdade para Itapipoca com o curso de pedagogia, aí eu disse: 'eu vou.' E fui. Quando eu comecei na pedagogia, eu ainda tinha essa ideia, não quero ser professor. Porque na época... o Fundef começou em 1998. Eu entrei em 1994, ou seja, o que um professor ganhava era uma miséria e todo mundo sabia". (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023).

Na década de 1990, a universidade atendia a um número pequeno de estudantes. Segundo estudo “Evolução do Ensino Superior - Graduação 1980/1998⁴²” realizado pelo INEP, no ano de 1990, o estado do Ceará possuía 36.694 estudantes matriculados no ensino superior nas redes públicas e privadas. A

⁴²<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/evolucao-do-ensino-superior-2013-graduacao-2013-1980-1998>

expansão começou de forma mais acentuada a partir dos anos 2000, quando foram concedidos diversos incentivos às instituições privadas e confessionais por parte do governo brasileiro, impulsionando a participação do setor privado no sistema educacional. Paralelo a isso, foram adotadas algumas medidas do governo brasileiro para ampliar o acesso ao ensino superior.

Em 2005, foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O Programa previa a concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em instituições privadas; em 2007, foi lançado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, que tinha como objetivo expandir o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior. Já em 2012, as políticas de ações afirmativas foram aprovadas, com o objetivo de aumentar o número de estudantes de níveis socioeconômicos menos privilegiados, provenientes de escolas públicas, e de pretos, pardos e indígenas nas universidades federais. Essas ações dizem respeito ao governo federal, mas também foram seguidas por administrações municipais e estaduais, em menor medida. Em 2022, o estado do Ceará possuía 346 mil estudantes matriculados no ensino superior, sendo 44% nas redes públicas e 56% privada, segundo dados da PNAD Contínua/IBGE.

O professor Cióba faz um destaque na sua narrativa que foi sobre o impacto do FUNDEF na remuneração da categoria. É importante situar que a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF ocorreu em 1996, mas a sua implementação acontece a partir de janeiro de 1998. Essa implementação vem para somar um ciclo de ganhos da educação na legislação brasileira. A seguir, discurso sobre o impacto do FUNDEF a partir das narrativas docentes.

Em 1988, a Constituição Brasileira inova ao trazer expresso no Título dos Direitos Individuais e Coletivos o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, visto que o artigo 208 diz que:

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

Essa garantia constitucional só foi possível devido à mobilização social e pressão popular para que os constituintes contemplassem na Carta Magna a

garantia do direito daqueles que não tiveram condições de escolarização em idade própria. Para tanto, em cumprimento à Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1996. Ela define de forma mais objetiva a EJA como Modalidade da Educação Básica: "a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria" (Brasil, 1996).

No mesmo ano da criação da LDB, é instituído o FUNDEF. Os recursos do Fundo deveriam ser investidos exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e na remuneração do magistério, podendo ser investido no mínimo 60% do FUNDEF para esse fim. O FUNDEF foi um avanço, mas ainda não contemplava toda a educação básica através das modalidades: educação infantil, ensino médio e EJA. Após a sua vigência, em 2006, surge o FUNDEB agregando todas as modalidades da educação básica. O FUNDEB vigorou de janeiro de 2007 a dezembro de 2020.

Sobre esse período, a professora Beijupirá lembra as dificuldades na educação no período anterior ao FUNDEF e, posteriormente, as lutas em defesa do FUNDEB e pelo Piso Nacional dos Professores. Ela faz a seguinte afirmação:

Você pode imaginar a quantidade de lutas que se fez necessário até pra gente chegar hoje. É ainda tá faltando muito o que alcançar. Mas era uma época que não tinha FUNDEF e muito menos FUNDEB. Foi uma conquista a realização também nessa minha trajetória no SINDIUTE. Eu tive de 2005 a 2008, representei o Ceará na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, como Secretária de Direitos Humanos, por 2 anos. Foi um momento importante também, que era justamente na construção do FUNDEB. Eu acredito que talvez tenha participado da primeira reunião que o presidente da República recebeu uma comissão de educação básica. Foi o Lula, em 2005, para discutir justamente a implantação do FUNDEB e o piso salarial dos professores. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

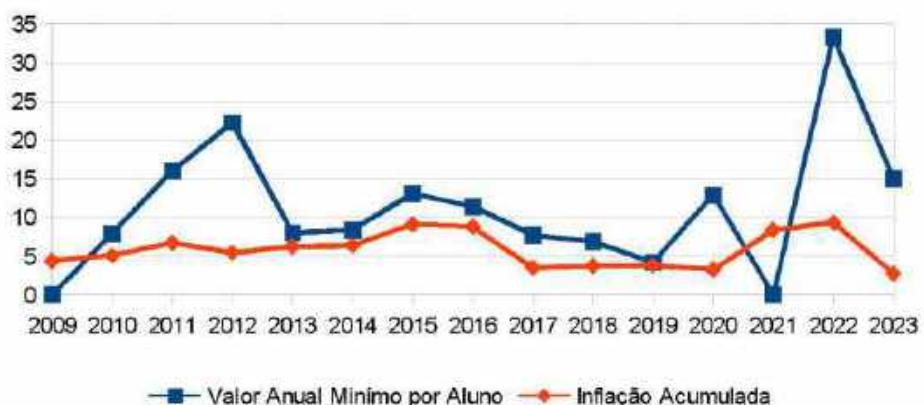
As bandeiras de luta apontadas pela professora Beijupirá modificam de forma acentuada as condições de trabalho docente. A lei determina que o piso salarial dos professores seja atualizado anualmente, no mês de janeiro, e fixa o percentual com base no Valor Anual Mínimo por Aluno definido pelo MEC com base nos critérios definidos pelo FUNDEB, art. 67, § 2º:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II -

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.(Brasil, 1996).

Apesar de um direito das/os docentes, é necessária muita luta para a sua efetivação. Em alguns municípios, infelizmente, são recorrentes os casos de descumprimento do Piso Nacional do Magistério. A Confederação Nacional dos Municípios – CNM (entidade que representa os prefeitos) questiona a regra baseada no FUNDEB. Propõe utilizar a correção pela inflação e não pelo Valor Anual Mínimo por Aluno. Para tornar mais didático, apresento a repercussão, entre 2009 a 2023, do reajuste com base no Valor Anual Mínimo por Aluno (166,31%) e com base na inflação acumulada⁴³ (86,01%). Considerando o valor do piso nacional, a adoção do Valor Anual Mínimo por Aluno favorece um ganho real de 80,3% acima da inflação acumulada no período.

Gráfico 11 - Reajuste do Piso x Inflação



Fonte: IBGE/MEC - Elaborado pelo autor (2023)

Então, fica nítida a incoerência de alguns gestores em discurso afirmando que “valorizam a educação e seus profissionais”, mas defendem um índice de reajuste sem ganho real para a categoria. A resistência aos ataques dos gestores não parou por aí. É sistemática e permanente.

A lei que estabelece o piso salarial aos profissionais do magistério público traz outra demanda histórica dos professores e que já preconizada pela LDB em seu art. 67, § 5º, que se refere à composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3

43 A inflação acumulada de 2023, até o mês vigente (abril), foi de 2,69%.

em sala de aula e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático.

Em 2010, logo no início da minha docência, atuava numa escola regular de ensino médio. Naquele ano letivo, possuía 20 turmas. Eram 20 diários de classe para preencher, atividades para elaborar e corrigir. Aulas para preparar e em média 800 provas e trabalhos para corrigir. Essa rotina era impossível de esgotar apenas no ambiente de trabalho. O trabalho sempre continuava em domicílio e entrava aos finais de semana.

Relato parecido é narrado pelo professor Atum, quando lembrava da rotina de trabalho de sua mãe, também professora, em sua infância. "Ela estava fazendo almoço, eu corrigia as provas. Havia muitas provas e muitos alunos. Ela pegava o gabarito e eu corrigia". O professor Abadejo também tem lembranças da infância das professoras com quem tinha um contato mais próximo, "eu via uma das minhas tias e a minha professora no início da carreira na rede municipal, muito atarefada no final de semana elaborando atividade, aquela avaliação no final do bimestre, atarefada corrigindo prova".

O direito a um terço de planejamento na carga horária foi questionado pelos governadores do PR, SC, MS e CE e só passou a ter validade a partir de 2011, quando o STF o declarou constitucional. Assim como o piso nacional, o terço de planejamento sofre ataques em vários municípios do Brasil e ainda hoje não é ponto pacificado entre gestores públicos e professores/as.

Foi com muita luta e mobilização nacional dos educadores e estudantes que o novo FUNDEB foi aprovado em agosto de 2020, numa conjuntura adversa, devido a um governo que tramava ataques sistemáticos às políticas sociais no Brasil. Dentre as principais mudanças, destaca-se como um fundo permanente, sem prazo de vigência e mais robusto, pois a União aportará mais recursos financeiros.

6.2 DOCENTES DA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESAFIADA

A presente seção discute dados por meio de entrevistas narrativas com docentes que atuam nos CEJAs do Estado do Ceará. O nosso objetivo nessa seção consiste, portanto, em refletir sobre os múltiplos significados conferidos à EJA e ao

contexto pandêmico pelos participantes da pesquisa, sejam na perspectiva de vivências particulares ou sob a ótica teórica-pedagógica.

Percebemos que, após narrar as vivências e trechos de história de vida, as/os participantes encontravam-se mais desinibidos, menos tensos e mais confortáveis com a realização da entrevista. Mesmo tendo o cuidado para tornar a coleta dos dados através da entrevista o mais leve possível, pude perceber a tensão de início que ia se dissipando ao longo do encontro.

Ao estabelecer as primeiras conversas com as/os participantes sobre como compreendiam a EJA e o período pandêmico, observa-se que os professores buscavam generalizar suas reflexões analisando o CEJA, o seu público e as dificuldades na pandemia. Dessa forma, para melhor identificar as reflexões relacionadas especificamente à EJA, estabeleço com os professores uma discussão sob dois ângulos de análise: i) (C)EJA e seus sujeitos; e, ii) O impacto da pandemia nos CEJA.

No primeiro tópico, inicio as nossas análises refletindo trechos das narrativas sobre a modalidade, os docentes e discentes que compõem a EJA. No segundo tópico, busco analisar o impacto da pandemia da Covid-19, seus efeitos na (C)EJA, estabelecendo as primeiras reflexões com os sujeitos da pesquisa.

6.2.1. (C)EJA e seus sujeitos

Ao analisar as narrativas sobre a modalidade, as/os participantes ressaltam os desafios e os descompassos das políticas públicas destinadas à EJA. Apesar das limitações existentes na educação pública, a professora Beijupirá reafirma seu entusiasmo em atuar na rede pública de ensino por uma convergência política ao lembrar de quando trabalhava na rede privada de ensino.

foi uma felicidade na minha vida, porque eu seria uma pessoa muito infeliz se eu tivesse permanecido na rede particular. Não é porque estou sabendo das dificuldades, qual é a política, qual é a dinâmica e quais são os paradigmas da escola particular. Muitas vezes, muitas vezes não, na maioria das vezes, quase totalidade, elas estão em desacordo com a proposta de educação, que seja do ponto de vista emancipatório e você trabalhar as questões com felicidade. Era muito difícil e a entrada na escola pública pra mim foi muito, muito importante. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Uma visão emancipadora aparece em outras narrativas docentes: “A EJA é um estilo de educação emancipadora mesmo. Eu penso que o CEJA tá cumprindo aí o seu papel” (Professor Ariacó em entrevista realizada em abril de 2023). “CEJA é, sim, esse espaço de acolhida. É sim esse espaço para (re)sonhar a vida. É reviver mesmo o tempo. Temos que reavivar esses sonhos que ficaram perdidos” (Professora Garoupa, entrevista realizada em abril de 2023).

Alguns dos docentes participantes da pesquisa têm o entendimento que (C)EJA é um espaço para refletir sobre a dimensão política do mundo que passa por uma educação em seu sentido amplo e social. Nesse sentido, a forma como entendemos o ato educativo, em sua dimensão política, está relacionada à função social da escola e à construção de uma outra sociedade que tenha premissas distintas da atual na forma de organização política, econômica e social.

Nesse momento, me incluo na discussão, o eu-pesquisador-professor. Por diversas vezes, me vi diante de estudantes com dificuldade básicas e históricas na leitura, escrita e/ou interpretação. O objetivo imediato ali era realizar a atividade, atingir a média na prova e receber a certificação de conclusão do ensino fundamental ou médio. Mesmo em atendimento individualizado e personalizado, não era possível conhecer todos esses estudantes, o que esperavam da escola, muito menos qual era sentido que davam ao retorno à escola.

A reprodução de uma educação bancária (Freire, 1987) e a aplicação prática de um discurso de “inclusão” não servem ao modelo de construção de uma escola emancipadora. Essa abordagem perpetua o modelo conservador de sociedade e mantém as desigualdades. Só incluir os estudantes, numa sociedade excludente, não basta.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p 26) nos alerta sobre o perigo que nós docentes possamos virar um “aulista”, aquele que apenas passa a matéria que cai nas provas. Esse movimento, de acordo com o autor, pode levar o professor a “entrar em crise de identidade profissional diante de alunos que exigem atenção ao seu direito à educação ameaçado em formas tão precarizadas do seu sobreviver”. Em uma educação emancipadora é possível construir um conhecimento junto com os estudantes para a consciência crítica da opressão e assim transformar a sua realidade.

Chama a atenção a narrativa da professora Garoupa ao fazer referência do CEJA como um espaço que permite aos estudantes o (r)encantamento da utopia e

(re)sonhar. Nesse sentido, faço um paralelo com o pensamento de Freire, que refletiu em vários momentos de suas extensas obras as lutas sociais e ao direito ao mundo mais justo. Para ele, essas lutas são movidas pela utopia, sustentada pela visão crítica de mundo, onde a denúncia de como estamos vivendo se dá como forma de anunciação de como podemos viver (Freire, 2000). E que elas tragam ao mundo, um sujeito novo, sustentado pelo inédito-viável (Freire, 2014a), seguido na crença do “sonho e na possibilidade de utopia, na transformação das pessoas e do mundo” (Zitkoski; Streck; Redim, 2008. p. 231-234.)

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. (Freire, 2000. p.121.)

Ainda na esteira desse pensamento, o escritor e jornalista uruguai Eduardo Galeano comunga de ideários próximos ao de Freire e defende o direito ao sonho como um direito humano (Galeano, 2018). Numa conjuntura tão complexa e desfavorável para os estudantes da EJA, o direito ao sonho nos anima a fazer a história acontecer.

Foi notável perceber, segundo as narrativas dos participantes, a percepção de alguns outros colegas docentes da rede estadual - mas que não fazem parte dos CEJAs - têm Centros.

A visão que eu tinha, que eu creio que seja a visão de muita gente, é que o CEJA é um depósito quando vai aqueles professores que já estão próximos a aposentar, que não estão mais dando conta da sala de aula e tal. É, eu tinha essa visão, e eu percebo que a maioria das pessoas tem essa visão. (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023).

Eu também, por vezes usei, não sei se posso chamar de jargão, a história de que o CEJA é um depósito de pessoas, de professores que estão em fim de carreira. Que estão próximos a pendurar a chuteira. Não é bem assim que funciona na prática. (Abadejo, entrevista realizada em abril de 2023).

Tu tens que ir para ali. Lá (CEJA) é que é bom, só aplica prova e não faz nada. Já tinha essa visão que o CEJA era isso, era não fazer nada. Aí eu dizia assim: “Será que é?” (Atum, entrevista realizada em abril de 2023).

Provavelmente, essa visão que parte dos professores da rede estadual de educação tem dos profissionais que atuam nos CEJAs possa ter relação com a

média de idade de anos trabalhados na carreira. A primeira fase da presente pesquisa apontou que o tempo médio de trabalho na educação entre os participantes é de 25 anos. O perfil etário pode contrastar com o restante da rede muito em função dos recentes concursos realizados. Nos últimos 14 anos, foram realizados três concursos estaduais para professor efetivo com ingresso de mais de 10 mil novos docentes para a rede de educação básica estadual.

O professor Cióba, que também atua na rede de educação municipal, em escola seriada, apresenta de forma simples a rotina de trabalho na escola seriada e no CEJA. O professor revela um incômodo com a visão preconceituosa que alguns colegas têm dos CEJAs.

Eu estando na escola seriada, o máximo de aulas que eu dou durante um turno são cinco. Então, eu preparam cinco aulas. Aqui eu estando no atendimento [no CEJA], para cada aluno... Eu não gosto de usar o termo aluno porque o aluno quer dizer aquele que não tem luz. Eu gosto de usar o termo estudante, então cada estudante que chega, eu tenho que dar uma aula pra ele. Se vier vinte, eu terei que dar vinte aulas e as pessoas que estão fora acham que aqui é um descanso. Aqui, eu já cheguei a atender vinte e um, não é todo dia, mas esse atendimento personalizado, direcionado para aquele estudante é até hoje, diria que até melhor do que na escola seriada, porque eu estou mais próximo dele. Eu posso sempre ficar ali no... como se fala no tê-te-à-tê-te. Isso é enriquecedor e as nossas práticas aqui a gente vai procurar avançar. Para além disso. Para além desse atendimento. (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023).

Para tornar a explicação mais didática, podemos imaginar uma situação hipotética de uma/um estudante do 6º ano do ensino fundamental precisar de uma orientação na disciplina de História, explicação sobre a antiguidade clássica, sobre Grécia antiga, por exemplo. A orientação acontece no tempo necessário. Superando essa dificuldade, o estudante vai realizar as leituras e/ou atividades quando chega outro estudante, também para a disciplina de História, mas dessa vez cursando o ensino médio, para orientação sobre ditadura militar no Brasil. Percebem que são tempos históricos distintos e abordagens diferentes.

A/o professora/o que dialoga com os estudantes, diferente da escola seriada, não planejou uma aula com determinada turma sobre determinado assunto com grau/nível de complexidade das discussões. Esse professor tem que ter guardado na manga alguns planejamentos para pôr em prática de forma instantânea, pois cada estudante vem com uma bagagem de conhecimento diverso, que é individual e que compõe a sua história ao longo da vida. Portanto, nos CEJAs não é possível

reproduzir aulas ou conteúdos, pois cada estudante tem uma trajetória pedagógica que deverá ser percorrida de acordo com seu tempo, sua história e seus objetivos.

Alguns professores que chegam aos CEJAs percebem a diferença na rotina escolar e na dinâmica de funcionamento e relatam algumas dificuldades.

Quando eu chego no CEJA o primeiro baque é saber que o atendimento era totalmente diferente. Mesmo que não seja assim, eu vou dar aula. Quem quiser chegar, eu vou chegar e vou dar aula. E aí, não é possível. Eu percebi que não é possível. A estrutura, ela não é feita dessa maneira lógica, não é dessa maneira. Eu acreditava que: "Não, eu posso ser um herói, vou chegar e vou educar. Vou ser educador, vou ser o Paulo Freire daquele aluno". E não dá! Primeiro que o aluno, ele chega com o tempo muito reduzido. Segundo que esse atendimento, esse contato, como ele é feito não é contínuo. Então, o aluno, ele vem hoje e ele não necessariamente vem amanhã. Depois ele passa tempos. Eu senti muita dificuldade de não dar aula da maneira comum como realmente dava em outras escolas em alguns momentos. (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

Essa dificuldade apresentada pelo professor Pargo no início de sua prática docente no CEJA revela o quanto é desafiante atuar nos Centros. Administrar essas dificuldades e diferenças, tão características aos ambientes pedagógicos dos CEJA, sem dúvida, é um desafio para os professores. Requer a aplicação de estratégias pedagógicas que permitam responder às necessidades individuais e coletivas e que abarque os objetivos da modalidade.

A caracterização realizada pelos participantes da pesquisa sobre os sujeitos que frequentam os CEJAS reafirma a diversidade do público. Várias são as razões que podem motivar o baixo estímulo dos estudantes nas escolas seriadas. Não é objeto dessa dissertação analisá-las, mas, para efeito de comparação, percebemos que a relação dos estudantes dos CEJAs com o processo de ensino-aprendizagem e com a escolaridade é diferente, como afirma a professora Tilápia.

Eu conheço a EJA e eu já trabalhei na EJA na escola seriada e é diferente. A gente consegue notar a diferença dos alunos. Na escola seriada, os alunos não querem estar lá, eles estão na obrigação e tipo, principalmente de manhã, alunos com uns 15 anos, 7 horas da manhã, eles querem estar em qualquer lugar, menos ali. E aqui não. Eles estão porque eles querem. (Tilápia, entrevista realizada em abril de 2023).

Ao longo da minha vivência no CEJA, pude perceber o retorno de alguns estudantes à escola não por motivação própria, mas por uma exigência profissional. Foram inúmeros vigilantes que tiveram que recorrer aos CEJAs para continuar a

exercer a profissão que exigia o ensino médio como escolaridade mínima, assim como alguns motoristas e costureiras, estas últimas categorias de algumas empresas específicas. A escola seriada não era preparada para acolher esses trabalhadores, mas esses são apenas uma fração representativa de um todo.

A professora Tilápis faz uma reflexão sobre o perfil de estudantes que buscam o CEJA onde atua. Relata que reencontra algumas/uns alunas/os oriundos da escola seriada.

A gente sabe que a escola é falha, muito falha. Então a gente sabe que tem alunos que não são acolhidos, muitos alunos com problemas de aprendizagem, de autoestima, de preconceito, racismo e tudo isso acaba que excluindo. Eu mesma na escola seriada tinha alunos trans, alunos gays e aqui eles vêm aqui para correr atrás do tempo. Não é correr atrás do prejuízo, porque eles querem. Eu acredito que ninguém, ah, não querer ser nada. Sempre alguém quer ser alguma coisa. Então eles querem ter um diploma ou o mínimo. (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023).

Os desafios da atuação docente para dar continuidade ao ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA é complexo. Acrescenta-se uma crise sanitária, econômica, política e social que impactou a todas/os e de forma mais incisiva a população mais vulnerável. Os problemas já existentes na educação foram maximizados e as escolas tiveram que dar uma resposta de imediato.

6.2.2. O impacto da pandemia nos CEJA

Vários estabelecimentos, dentre eles as escolas, tiveram que interromper suas atividades presenciais na tentativa de diminuir a curva de contágio da Covid-19 até que uma vacina fosse desenvolvida e aplicada ao maior número de pessoas. Nesse sentido, os sistemas de ensino de todo o mundo buscaram novas alternativas emergenciais para dar continuidade ao ensino-aprendizagem, lançando mão de soluções em tecnologias digitais, o ensino remoto.

A EJA não fugiu da regra. A adoção do ensino remoto emergencial agravou um quadro já delicado na modalidade, a evasão. Se foi difícil para as escolas seriadas, imagina para os CEJAs, que se organizam de forma semipresencial e com um público que historicamente evadiu da escola. Os CEJAs se organizaram de forma a atender às suas especificidades ainda como muitas interrogações, como relata a professora Beijupirá.

Aí vem a pandemia, que é uma tragédia. É uma tragédia sanitária e que compulsoriamente nos joga, do dia pra noite, para novas práticas e novas formas de atendimento. Num primeiro momento, é aquele momento de susto, onde as pessoas estavam tentando se defender aquele que é mais forte, que é a própria vida. É aí como a escola se organiza, então, de um dia para o outro. Nós temos que fazer o atendimento remoto a distância. Como é que nós iríamos mobilizar os estudantes para esse novo momento? Foi o uma tarefa muito difícil, muito difícil. Porque a gente primeiro foi tentar fazer o contato com esses estudantes, eles entenderem como é que iriam se recolocar para o atendimento. A proposta era não interromper, dar continuidade, porque o presencial nem pensar. Mas como é que nós iríamos nos organizar para fazer esse atendimento? Nós tivemos poucos recursos para fazer isso. O que tinha era cada professor em casa, com seu computador, seu celular e em busca dos estudantes lá do outro lado, que nós não sabíamos em que condições. Imaginávamos, mas assim, ao nos deparar, com os estudantes nós encontramos situações das mais difíceis. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

A partir das narrativas das/dos participantes, foi possível identificar três fases durante o período pandêmico: a) Vivenciar a incerteza, insegurança e indefinição; b) Organizar os dados, contatos e informações; c) Planejar o que fazer, como fazer e executar. Nesse contexto, acrescenta-se ainda a necessidade das/os docentes na realização das tarefas domésticas diárias, além de prestar assistência e apoio às atividades pedagógicas domiciliares dos seus filhos, pois estes também vivenciavam a experiência do ensino remoto, assim como o cuidado da saúde mental extremamente debilitada no período.

a) Vivenciar a incerteza, insegurança e a indefinição – Podemos perceber através dos relatos que havia mais perguntas do que respostas durante esse período. "A princípio houve assim uma certa angústia de como a gente iria desenvolver, já que o nosso atendimento é semipresencial, mas tinha aquele contato com o aluno" (Professora Sardinha em entrevista realizada em abril de 2023). Ninguém sabia ou conseguia prever quanto tempo iria durar o Ensino Remoto Emergencial. Os impactos foram em diversas áreas e adquiriu proporções que até alguns pessimistas duvidaram.

b) Organizar os dados, contatos e informações – Alguns CEJAs já possuíam informações digitalizadas sobre percurso pedagógico dos alunos e informações de contatos. Estes já partiram na frente. Essa tarefa foi fundamental para o planejamento de como seria a organização das atividades durante o período de ensino remoto.

Apesar de estar todas as escolas fechadas, antes a gente tinha uma necessidade de vim à escola para ver como é que estava a situação dos alunos, das provas que eles já tinham feito. Então, a gente pegou cada histórico escolar do aluno. Foi anotando o nome, telefone e endereço. Quando não dava certo no telefone, a gente ia no endereço deles para saber como eles estavam. (Sardinha, entrevista realizada em abril de 2023)

Ressalto que, diferente das escolas seriadas, nos CEJAs, as trajetórias escolares dos estudantes são individuais. Por exemplo, na escola seriada, em março de 2020, era fácil prever que a turma do 1º ano do ensino médio, na disciplina de história, parou no conteúdo x. O estudante do CEJA tem possibilidades diversas. Pode estar cursando a disciplina x, y ou z. Cada caso é um caso e a não definição do percurso exato do estudante pode causar prejuízo na conclusão da certificação tendo a necessidade de cursar disciplinas que porventura possam ter ficado ausentes no período.

c) Planejar o que fazer, como fazer e executar - Superada a fase de levantamento de dados, foi necessário planejar como possibilitar o atendimento aos estudantes, conforme afirma o professor Atum, "planejar metas e estratégias para poder fazer com que o aluno continuasse". Não existia uma orientação específica de como funcionar, pois, as especificidades de cada CEJA são múltiplas. A dificuldade era até em reunir, conforme narra a professora Serra "A gente fazendo num galpão que tinha que ter um momento presencial. Me lembro demais que a gente fez uma roda, era um aqui, outro acolá e outro ali e a gente falava alto... é o limite da aproximação. E isso era constrangedor". Alguns CEJAs priorizaram o atendimento via *WhatsApp*, outros *ClassRoom*, alguns via *Google Form* e *Google Meet*. Os CEJAs mais ousados criaram sua própria plataforma online ou ainda um serviço de atendimento ao estudante em domicílio. A preocupação em manter contato com os estudantes durante o período de afastamento social foi a prioridade, segundo relatos de outros docentes.

O período pandêmico também impactou a saúde física e mental dos docentes e discentes. O estado do Ceará, segundo dados do Conselho Nacional dos Secretários de Saúde⁴⁴ - CONASS, foi o estado do Nordeste que possuía a maior taxa de mortalidade por Covid-19 na região. A professora Serra narra emocionada o episódio de contaminação pela Covid.

44 <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. A taxa de mortalidade é calculada pelo nº de óbitos dividido por nº habitante.

[...] quando chegou o julho (2020) que eu contrai o vírus da COVID-19. Eu passei 12 dias em casa sofrendo. Meu filho, que é da área da saúde, também foi no mesmo período, o dele foi mais fraco. Quando ele me viu naquele estado, nós fomos para Sobral. Quando eu cheguei no Hospital Regional, eu não tinha mais fôlego de ficar em pé. Fizeram os exames, eu estava com quase 80% do meu pulmão comprometido. Ali eu praticamente me desesperei. Porque olhei para trás, era o povo me levando para dentro do hospital e eu olhando para trás, vendo meu filho chorar. Isso me emociona até hoje (emocionada). (Serra, entrevista realizada em abril de 2023).

A proximidade de casos de infecção ou óbito causado pela Covid-19 abala a saúde mental do sujeito e da família. Por vivência própria, aqui na cidade de Fortaleza, percebi que nos primeiros casos de contaminação e óbito se dava em determinada área, região central e nobre da capital. Até então era distante de mim e da minha família. Passadas algumas semanas, ouvíamos relatos de contaminação e óbito em nossa região, logo em seguida no nosso bairro. Com pouco tempo, contaminou conhecidos, vizinhos e familiares. Era o vírus se aproximando cada vez mais. O sentimento era de impotência e ao mesmo tempo de pessimismo, pois ainda não havia o acesso à vacina para a população e havia a existência deliberada do governo brasileiro em desacreditar a catástrofe iminente.

No Brasil, foram mais de 702 mil óbitos. No Ceará, mais de 28 mil vidas perdidas. Acredito que todo brasileiro tem, ou conhece, alguém próximo que veio a falecer em decorrência da Covid-19. Milhares de famílias sequer tiveram a oportunidade de vivenciar o luto. Durante o período, o sepultamento era realizado de forma direta, ou seja, sem a realização do velório, independentemente da causa da morte.

O relato da professora Serra reafirma a alteração da rotina dos docentes que, de forma inesperada e urgente, tiveram que se reinventar e adaptarem-se às pressas. O desafio era operacionalizar metodologias pedagógicas diversificadas para alcançar a realidade dos estudantes da EJA ao mesmo tempo que não receberam formação prévia para utilizar novos métodos e alguns ainda não eram familiarizados com o acesso à tecnologia na escola. Entre os jovens o uso do *WhatsApp*, por exemplo, tem sido mais acessível. Já entre os idosos, havia barreiras tecnológicas.

Teve professor aqui que a gente notava o desespero por não entender informática. Ai corria pra pedir ajuda aos meninos, os meninos já estavam ocupados demais. E ficou assim, professor com

problema. Mas o aluno também. A gente teve aluno que rejeitou foi tudo! Não quer saber. O medo da pandemia era grande. (Serra, entrevista realizada em abril de 2023).

O bombardeio de notícias pela TV e internet sobre a devastação causada pela pandemia, atrelada à alteração radical de rotina diária, faziam com que o confinamento em casa ocasionasse o distanciamento social de amigos e parentes e, consequentemente, medo, incertezas, ansiedade e irritabilidade. Esses aspectos foram extremamente relevantes e afetaram diretamente o bem-estar e a qualidade de vida dos docentes e discentes.

As dificuldades não pararam por aí. Foram vários os relatos de docentes sobre a dificuldade enfrentada pelos discentes da EJA numa conjuntura tão adversa. Algumas situações foram impostas pelas condições sociais dos alunos, que tiveram que conciliar aulas online com seu trabalho ou atividades domésticas, por não disporem de certos recursos tecnológicos como *smartphones*, nem acesso à internet ou, ainda, simplesmente pela inexistência de uma conta de *e-mail*.

A inclusão digital não se resume a ter o acesso a equipamentos e internet, é preciso saber utilizar. Soma-se ainda a desigual e ineficiente infraestrutura digital que, para o uso de plataformas *online*, exige uma boa conexão com a internet, tornando-se ainda um desafio a ser superado por parte da comunidade escolar. Os professores Atum e Beijupirá relatam as dificuldades dos discentes com relação ao acesso aos equipamentos tecnológicos.

Muitos deles são muito carentes e muitos não tinha nem celular e não tinha internet. E às vezes tinha um celular que era pra família toda. A grande maioria do nosso público, são pessoas trabalhadoras, pais e mães. Eles não iam deixar de dar o celular para o filho estudar para eles estudarem. Então o que eles faziam, deixava o filho estudar e às vezes não estudavam porque não tinha condição. O celular descarrega rápido. (Atum, entrevista realizada em abril de 2023)

Nós estávamos em casa no atendimento remoto, mas muitos dos nossos estudantes não estavam. É uma situação diferenciada e muitas vezes os estudantes não tinham o celular, não tinham internet. Nós da EJA, tínhamos uma reivindicação. Uma coisa que a gente faz é uma crítica muito severa ao governo, porque o estudante da EJA não teve o direito ao chip, a estrutura de um celular, de uma linha de internet para que esses estudantes pudessem alcançar... eles não tiveram. Então, teve situações que o estudante dizia assim: "professora, só tenho um celular. Eu só posso fazer quando meu marido chegar, porque ele leva o celular para o trabalho e quando ele chega eu pego o celular" ou então "eu tenho que ir lá para um determinado local que lá é tem um sinal de internet". E como a gente já tinha aquele horário do atendimento, porque nós mantivemos, esse horário, cada professor. Então esses alunos aí... Era essa a dificuldade, essa era a primeira, adiante mão a conexão, o encontro,

que depende da questão digital e material. O segundo, era a própria dificuldade da discussão. Eu, particularmente, eu usei bastante. Era o que eles mais se adaptaram, que foi o celular. Porque no celular a gente podia fazer uma conversa, um diálogo. Estabelecer o diálogo e aquela orientação que a gente faz individual. Eu tentei fazer no celular, era a primeira conversa... Como é que eles estavam, né? Se estavam bem e tal era toda aquela discussão da situação em si, da família. É como eu começo aqui meu atendimento. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

A professora Beijupirá relembra o ato do governo do Ceará, realizado em novembro de 2020, que disponibilizou 347 mil chips de dados de internet móvel com pacote mensal de 20GB de internet para os estudantes da rede estadual de educação. A entrega aos estudantes dos CEJAs demorou para acontecer e, quando iniciou, não foi suficiente para atender a todas/os⁴⁵. Destaque-se, ainda, que não foram disponibilizados aos docentes, para a realização do Ensino Remoto Emergencial, equipamentos ergonômicos, ajuda de custo para despesas com internet e energia elétrica. Muitos dos profissionais que trabalhavam em *home office* não dispunham de um cômodo específico individual para o trabalho e ainda faziam o uso de equipamentos compartilhados com outros membros da família.

A resposta para essa reivindicação dos docentes demorou e, somente em abril de 2022, dois anos depois do início da pandemia da Covid-19, o governo do Ceará, através da Secretaria da Educação, adquiriu e passou a ceder 28 mil notebooks aos professores efetivos e temporários que compõem a rede estadual de ensino, com o objetivo de assegurar condições para a criação de conteúdos e a prática de atividades necessárias à aprendizagem. Esta ação contemplou inclusive os docentes que atuam nos CEJAs.

A narrativa da professora Beijupirá traz um outro elemento relacionado às condições de trabalho durante a pandemia quando relembra a fala de uma estudante: “professora, só tenho um celular. Eu só posso fazer quando meu marido chegar, porque ele leva o celular para o trabalho e quando ele chega eu pego o celular”. Novamente, aparece nas narrativas o papel naturalizado que é reservado às mulheres na sociedade. Em geral, cuidar dos trabalhos domésticos, das crianças

45 Foram beneficiados 338 mil estudantes do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e 1º ao 3º do Ensino Médio das escolas públicas do Estado, somados a 8.959 alunos de baixa renda que cursam o Ensino Superior nas universidades Estadual do Ceará (Uece), Regional do Cariri (Urca) e Estadual Vale do Acaraú (UVA), além do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec) e das Faculdades de Tecnologia Centec (Fatec). <https://www.ceara.gov.br/2020/11/09/governo-destina-chips-com-internet-movel-para-347-mil-alunos-de-escolas-e-universidades-estaduais/>

e quando sobrar uma oportunidade ela consegue estudar.

Os discentes, muitas vezes, decidem priorizar o trabalho e acabam por abandonar a escola, o que contribui para o aumento dos percentuais de evasão escolar. As dificuldades para garantir a subsistência das famílias fizeram com que muitos priorizassem sair às ruas em busca de trabalho e garantir a sua manutenção. O cenário era de desilusão para quem buscava trabalho com diversos setores da economia fechado devido ao *lockdown*⁴⁶. Mesmo com o quadro de crise, o sistema capitalista se reinventou e ganhou fôlego ao se adaptar através do fomento de novos nichos de mercado e de consumo.

A flexibilização dos direitos dos trabalhadores, que já vinha sendo articulada pós-golpe de 2016, foi uma realidade durante a pandemia e teve como alvo em potencial os educandos com as características da EJA por tentar conciliar a educação com o trabalho. A precarização do trabalho se dá através do trabalho intermitente ou a precarização *uberizada* nas plataformas digitais de trabalho, que, por exemplo, possibilita que os consumidores não frequentem mais restaurantes e supermercados, porém as mercadorias cheguem à sua porta. Ao mesmo tempo que há relação de trabalho, os profissionais não possuem direito algum: salário-mínimo, hora-extra, licença saúde ou maternidade ou negociação coletiva.

6.3. AS RESISTÊNCIAS QUE BROTAM NOS CEJAS

6.3.1 Permanecer estudando é um ato de resistência

Através da análise do questionário, componho algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas de resistência nos CEJAs durante o período de pandemia. Ao discutir o fenômeno da evasão escolar, é relevante compreender o contexto social e as políticas públicas que visam à garantia dos direitos sociais básicos e à garantia de acesso e permanência dos estudantes. Nessa seção que segue, busco aprofundar essa discussão a partir das estratégias dos docentes que visam manter o vínculo dos estudantes com os CEJAs.

⁴⁶ Termo em inglês vem sendo usado para descrever medida de fechamento de regiões na pandemia de Covid-19 para obrigar ao isolamento social. É uma medida de bloqueio total que, em geral, inclui também o fechamento de vias e proíbe deslocamentos e viagens não essenciais.

A partir da realização e análise das entrevistas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível identificar que a manutenção dos estudos no contexto de pandemia também era uma forma de resistência. Essa possibilidade não foi cogitada ao longo do desenho do projeto de pesquisa ou, ainda, na realização da primeira fase da pesquisa com a aplicação do questionário.

Ressalta-se, ainda, que o período de recorte temporal da pesquisa (março/2020 a dezembro/2022) perpassa por três momentos da organização dos CEJAs na pandemia, em linhas gerais:

a) Vigência do Ensino Remoto Emergencial – Foi adotado a partir de março de 2020 e seguiu até junho de 2021. A mediação entre professor e aluno se dava exclusivamente por meios remotos;

b) Ensino Híbrido – Início da transição do atendimento remoto para o presencial. Esteve vigente entre junho de 2021 até outubro do mesmo ano. Durante esse período, os CEJAs deviam adaptar sua infraestrutura física, seguindo os protocolos de saúde, para, de uma forma segura, dar continuidade ao atendimento presencial com estudantes.

c) Ensino Presencial – A partir de outubro de 2021, as escolas deveriam retornar às atividades de forma presencial. A exceção no regime híbrido ficou assegurada apenas aos alunos que por razões médicas comprovadas, mediante a apresentação de atestado ou relatório, não podiam retornar aos CEJAs neste contexto. As escolas mantiveram os protocolos sanitários, como o uso de máscara, o isolamento dos positivados para Covid-19, o uso de álcool em gel e, em caso de funcionários e professores testados positivos para Covid-19, a escola entrava em quarentena, fechada por 14 dias.

Ilustração 5 - Linha do tempo sobre número de mortes no Covid-19 no CE



Fonte: CONASS - Elaborado pelo autor (2023)

Na imagem acima, podemos perceber o comportamento dos números e o processo de flexibilização das atividades escolares no Ceará. Ressalte-se que à rede de educação privada na região metropolitana de Fortaleza foi facultado o início das atividades escolares ainda em setembro de 2020, com o retorno da educação infantil e no Ensino Superior com a realização de aulas práticas e atividades extracurriculares. O processo de vacinação só chegou quatro meses depois, em janeiro de 2021.

É perceptível a concentração do número de vítimas durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial - ERE (88,88%) na rede estadual. Foi a fase mais crítica da pandemia com 25.055 mortes. A transição do modelo remoto para o presencial teve curta duração e contabilizou 843 óbitos (2,99%). Enquanto o processo de vacinação avançava, reduzia o número de vítimas. Durante os meses de novembro e dezembro de 2021 e todo o ano de 2022 – já durante as atividades presenciais - foram quantificados 2.243 (7,96%) vítimas da pandemia. No ano de 2023, até 14 de maio, foram 48 óbitos (0,17%). Cenário bem diferente do dia 06 de maio de 2020, em que só na cidade de Fortaleza foram contabilizadas 75 mortes em decorrência da Covid-19.

Esse cenário pandêmico afetou toda a sociedade e, de forma mais incisiva, as classes populares, onde encontramos o público da EJA. A pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus – 3^a edição (2022) realizada pelo Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE, aponta que quase 5 a cada 10 jovens dizem ter parado de estudar em algum momento durante a pandemia, sendo que há mais jovens do

ensino médio que pararam de estudar em 2020 e, também, por um período maior que um ano. O sentimento de perda acompanha 6 a cada 10 jovens, que sentem que ficaram para trás no aprendizado por causa da pandemia. (CONJUVE, 2022)

A pesquisa ouviu uma maioria de jovens, na faixa etária entre 15 a 29 anos de idade, que estavam trabalhando (8 a cada 10), dos quais um terço começou a trabalhar devido à pandemia. Entre aqueles que não estavam trabalhando, a maior parte estava procurando uma colocação profissional, principalmente por causa da pandemia (CONJUVE, 2022).

Esses dados nacionais corroboram com a pesquisa 'Juventudes (Escolares) em tempos de afastamento social: estudos de casos na cidade do Rio Grande – RS, realizada pelo grupo de pesquisa Recidade/FURG. A pesquisa identificou que o número de estudantes trabalhadores do ensino médio na cidade mais que dobrou de 2020 para 2021.

Uma das possibilidades que pode ter influenciado diretamente essa questão pode ser verificada em outro dado apontado pela pesquisa onde cerca de 50% das/os entrevistadas/os têm/tiveram algum parente próximo que ficou sem renda durante o período da pandemia, afetados com o desemprego e/ou ainda com o término do auxílio emergencial por parte do governo federal naquele momento. (Chaigar; Correa, 2021).

Cenário semelhante também é encontrado na pesquisa nacional onde muitos jovens e suas famílias perderam renda ou tiveram que conviver com as dificuldades da alta de preços, mais de 6 a cada 10 jovens buscaram complementar a entrada de recursos, mesmo aqueles que estavam trabalhando. (CONJUVE, 2022).

Essa conjuntura desfavorável contribui para a ausência dos estudantes nos bancos escolares. Antes dos efeitos da pandemia da Covid-19, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua da Educação, de 2019, mostram que seis em cada dez cearenses (59,8%)⁴⁷ acima de 25 anos não completaram estudos básicos. Quando a pesquisa faz um recorte racial, revela ainda que jovens negros têm menos acesso à educação no Ceará. 63,5% não completaram os estudos, enquanto a taxa é de 49,6% entre a população de brancos.

47 A porcentagem é uma soma da quantidade de cidadãos na faixa etária que não concluíram o ensino fundamental (47,2%) e dos que não terminaram o ensino médio (12,7%). <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/07/15/seis-em-cada-dez-cearenses-acima-de-25-anos-nao-completaram-estudos-basicos-aponta-ibge.ghtml>

Nesse cenário, agravado pela pandemia da Covid-19, os docentes dos CEJAs realizaram práticas pedagógicas para que mantivessem relação entre estudantes e escolas. Essas práticas não foram combinadas, articuladas ou orientadas por uma ação institucional. Aconteceram de forma espontânea no interior de cada CEJA, nas diversas regiões do estado do Ceará. Em destaque, analisamos três estratégias narradas por docentes: i) Abordagens e estratégias de busca ativa discente; ii) Motivação através do conteúdo pedagógico; e iii) Atendimento ao discente por domicílio.

6.3.1.1. Abordagens e estratégias de busca ativa discente

Por trás de situações de infrequência, abandono e evasão escolar, existem motivações diversas, como gravidez, falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda, entre outras. A predominância de currículos e práticas pedagógicas que não incluem a perspectiva de grupos historicamente excluídos, por exemplo, acaba por aumentar os índices de evasão e exclusão escolar de estudantes negros, LGBTQIA+ e com deficiência.

Existe uma diferença entre os conceitos “abandono” e “evasão”. Essa diferença foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep⁴⁸. Para o Instituto, o “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano letivo seguinte. Já na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. A linha utilizada para caracterizar o que é evasão e abandono para o INEP é o ano letivo.

No caso dos CEJAs, a linha não existe. É considerado “abandono” os estudantes que não possuem frequência regular nos últimos 90 dias. Caso isso ocorra, o estudante tem cancelada automaticamente a matrícula, sendo retirado do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE⁴⁹. A evasão nos CEJAs não é possível de ser caracterizada a partir do conceito técnico, pois o estudante do CEJA pode efetivar a sua rematrícula a qualquer momento.

48 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>

49 Sistema de informação gerencial desenvolvido no ano de 2007. É composto por 12 módulos que agregam informações e processos de cunho pedagógico e administrativo, são eles: Acadêmico; Enem; Professor On-line; Aluno Online; Lotação; Diretor de Turma; Rede Física, CEJA; Alimentação Escolar; Organismos Colegiados; Remoção; e, Terceirizados.

Alguns dos docentes participantes narraram com preocupação a possibilidade de ausência dos estudantes da EJA durante o período da pandemia. Para acrescentar isso, planejaram suas práticas pedagógicas para o fortalecimento dos vínculos, mesmo que distantes fisicamente, através dos diálogos mediados pelas tecnologias, conforme narra a professora Beijupirá.

Eu, particularmente eu usei bastante *[o celular]*, que era o que eles mais se adaptaram. Porque no celular a gente podia fazer uma conversa, um diálogo. Estabelecer o diálogo e aquela orientação que a gente faz individual. Eu tentei fazer no celular, essa primeira conversa... Como é que eles estavam? Se estavam bem? Era toda aquela discussão da situação em si, da família... Como eu começo aqui o meu atendimento. Quando chega um aluno para começar a disciplina de filosofia, o primeiro contato, é a discussão. Um pouco dessa história de vida dele. Sempre tem uma história de vida para saber como é que ele chega, em que condições estão... as histórias são as mais interessantes e difíceis. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Decerto, o celular é uma ferramenta que auxilia na comunicação, mas não necessariamente na realização de tarefas pedagógicas. Por outro lado, essa relação mais próxima (não fisicamente), acolhedora e sensível possibilitam quebrar uma barreira e fortalece os sujeitos que lutam e resistem para dar continuidade aos estudos. O apoio encontrado num atendimento docente, mesmo por ligação telefônica, pode significar muito para a trajetória discente ao perceber que não estão só. A professora Beijupirá, a seguir, relata como se dava o contato com o discente

[...] vão se acomodando, aí eles vão colocando externamente, aquilo que eles sentem. É importante que esse é um trabalho que, às vezes, faz com que flua porque no primeiro momento ele sempre tem uma... são travados, eles ficam com receio. Os estudantes chegam, sempre digo, com a uma baixa autoestima elevada e pra gente recuperar... porque eles vêm com aquele sentimento assim, quando a vítima se sente culpada. Eles acham estudar... muitos deles pra você conseguir fazer uma discussão histórica, social, contextualizar o fato... Por eles não terem vivido a experiência escolar, no momento certo ele vai ter que entender o contexto da sociedade que ele vive e não se responsabilizar individualmente por isso. E ao mesmo tempo, valorizar o recomeço. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Ainda no sentido da valorização do recomeço, o professor Cióba destaca uma abordagem adotada por docentes durante o período pandêmico e que continuou como rotina do CEJA nos dias de hoje.

No começo a escola organizou os alunos em grupos. Cada professor

ficou responsável pelo grupo. *[Ainda hoje] nós estamos com isso. Todo professor tem o seu grupo de alunos. A gente se comunica com eles. No nosso planejamento, nós temos um horário para passarmos todas as informações, se comunicar com cada um deles. Ver se ele vem fazer prova ou não e tentar entender o porquê. Ontem, por exemplo, eu estava no meu planejamento mandando um card do convite da oficina para cada um deles. Dá trabalho, mas trabalho é trabalho, né? Então, veja. Esse grupo foi... é uma das heranças da pandemia. Quando funcionou, a gente viu que o aluno fica mais perto, mais próximo. Às vezes ela não está vindo, a gente tenta entrar em contato com ele, aí eu tentei... "Olha, fulano, eu verifiquei que você não veio fazer prova nesse mês. Que aconteceu? Ah, professor é que eu estou doente e tal". Ou seja, um contato mais próximo. Eu tenho um aluno que está trabalhando na Bahia. "Ah professor, arranjei um emprego aqui. Eu só estou podendo ir aí uma vez por mês". Então vamos lá, vamos tentar agilizar. Ver como é que funciona. Como é que pode fazer para ajudá-lo.* (Ciapó, entrevista realizada em abril de 2023).

As abordagens e estratégias dos docentes dos CEJAs para apoiar a resistência estudantil em dar continuidade aos estudos não se limitaram durante período do Ensino Remoto Emergencial. Com o retorno das atividades presenciais, percebeu-se uma necessidade de um maior acolhimento aos estudantes que manifestaram angústia, estresse e ansiedade frente à pandemia ou à interrupção das atividades letivas presenciais. As práticas de acolhimento e escuta aos estudantes, para que possam expressar os seus sentimentos e solucionar problemas relativos às atividades pedagógicas, foram rotineiras, conforme apresenta a professora Tilápis

Acho que o primeiro passo é a gente tratar o aluno como gente. Ele é uma pessoa. Ele é importante, ele está aqui porque ele quer. Então eu tento fazer o máximo para sim, para fazer com que ele, esse aluno, se sinta importante que ele queira estar aqui. Então, tratar pelo nome e perguntar se ele está bem. Se estiver com alguma dúvida. (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023).

A professora Tilápis também traz um relato sobre uma estudante que certamente já vinha com baixa autoestima, possivelmente agravada pela pandemia. Ao chegar no Centro específico, os estudantes antes de se dirigirem para as salas de atendimento com docentes devem “abrir a frequência” na secretaria da escola. É um procedimento rotineiro. Na secretaria, é lançado no sistema interno a matrícula do aluno que permite a visualização, atualização de intervenções pedagógicas e de trajetória escolar pelo professor/a da disciplina aberta. Ao sair da secretaria, deve se deslocar para a sala de atendimento. A/o professora/o da disciplina visualiza que chegou um estudante (com a descrição de nome que gostaria de ser chamado,

número da matrícula e histórico na disciplina) para atendimento.

Ontem mesmo, atendi uma aluna, pode falar nome, não acho, né? A Maria⁵⁰, aí aparece para gente o nome do aluno, então sempre eu gosto de dar bom dia e falar o nome do aluno. Eu tenho muita dificuldade com o nome, então sempre procuro tratar o aluno pelo nome e é mais fácil, tá aparecendo no computador, assim que eles entram. E aí eu dou "bom dia, Maria!" "Mas você já sabe meu nome?" Foi tipo assim: "aí eu estou sempre aqui". Porque ela sempre vem pra estudar, pra tirar dúvida quando ela não consegue, reprovada várias vezes, então notei que foi meio que "ah, eu estou incomodando". "Não, não é porque a senhora sempre vem, é porque a senhora é uma pessoa muito boa. Gosto muito da senhora". Então você sempre tem que ter muito cuidado com os alunos. Outro dia, até a gente atendeu uma senhora, ela disse que não queria mais vir porque tinha reprovado, então, é todo um cuidado que a gente tem por que a maioria dos alunos, eles foram excluídos mesmo. (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023).

A pronta resposta da professora visava a aliviar o sofrimento emocional e reduzir o possível agravamento de reações emocionais comuns ao contexto da pandemia da Covid-19. A professora estava ali para apoiar as/os estudantes a desenvolverem estratégias para lidar com situações adversas na perspectiva de fortalecimento pessoal.

A realização de visitas aos estudantes também acontece como estratégias de manutenção dos estudantes da EJA na escola. A ida dos professores até o local de moradia tem um impacto que contagia o discente ao compreender que a escola se importa com a vida e a trajetória de cada um deles. A seguir, temos o depoimento dos professores Ariacó e Atum, respectivamente, ao tratar sobre o processo de busca ativa aos discentes dos CEJAs.

a gente faz a busca ativa de alunos às vezes que abre a disciplina. Então a gente vai... ano passado a gente tem dados de uma prática bem recorrente de buscar. O professor vai na casa do aluno saber o motivo. Tenta ver, vamos voltar para a aula. É importante e tal... e a gente faz isso muito lá. (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023).

Aqui no CEJA a gente sempre trabalhou a busca ativa. O nosso carro-chefe é a busca ativa. A gente não deixa, não desiste do aluno. Se eu vejo que o aluno tá muito tempo sem vir... Onde for, falo até com os entregadores de pizza. Por incrível que pareça, foi um entregador nesse domingo, lá em casa. Era aluno daqui que estava evadido. Eu perguntei, "e aí, já terminou seus estudos?" "Não, professor." "Pois vamos terminar no CEJA". E a gente já começa a fazer isso. Esse trabalho de busca ativa mesmo sem estar no trabalho. (Atum, entrevista realizada em abril de 2023).

50 O nome da estudante foi alterado para não permitir a identificação.

De forma planejada, alguns CEJAs mantêm o monitoramento da frequência dos estudantes. No CEJA do município de Ipu, foi desenvolvido um projeto chamado "Professor Diretor de Comunidade". É semelhante ao Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT⁵¹ (Chaves; Leite, 2009) já desenvolvido nas escolas seriadas da rede estadual. No caso do CEJA, foi dividido entre os professores um determinado número de estudantes para o acompanhamento. Através de um sistema de monitoramento, o professor observa o "farol de frequência", nas cores verde, amarelo e vermelho. Conforme explica o professor Atum.

Se o aluno tiver *[registro de frequência]* em até 30 dias, 29 dias, ele está verdinho. Passou mais de 30 dias, ele começou a ficar amarelo. De 60 a 90 dias fica vermelho que já é quando ele já está quase saindo do sistema. Então todo professor tem esse cuidado de manter pelo menos amarelo e verde. Por mais difícil que seja, a gente vai atrás de um aluno. A gente passa todo dia ligando para ele. Ele disse que vem, mas não vem. E a gente, nunca desiste desse aluno. Uma hora ou outra ele vai vir, né? Então a gente tenta deixar ele sempre verdinho, amarelo no diretor de comunidade. (Atum, entrevista realizada em abril de 2023).

Foram várias iniciativas no sentido de diminuir o abandono nos CEJAs. Há um cuidado por parte dos docentes para que os estudantes se sintam acolhidos, valorizados e fortalecidos para seguirem em frente com os estudos.

8.3.1.2. Motivação através do conteúdo pedagógico

Outras práticas pedagógicas foram desenvolvidas por docentes dos CEJAs que visavam ao fortalecimento do vínculo entre discente e escola. Dessa vez, a prática pedagógica associa o estudo de um conteúdo programático curricular fazendo referência a evasão na modalidade.

No cenário pós Ensino Remoto Emergencial, são comuns as manifestações de discentes sobre dificuldades na retomada dos estudos. Alguns relatos são trazidos pelo professor Ariacó "Professor, olha, tá difícil. Eu não entendo. Faz muito tempo que eu não sei. Não sei mais como é que é isso e tal..." (Professor Ariacó em

51 O diretor de turma tem quatro horas da carga horária semanal para efetivar: atendimento aos pais; organização do dossiê da turma e a disciplina de Formação Cidadã, com vistas a debater problemas socioeconômicos e culturais, identificados no portfólio dos alunos. A partir daí, são discutidos problemas de ordem pessoal ou social, cultural, diversidade étnica, linguística, cognitiva e de integração. A finalidade das ações é promover valores intrínsecos à aprendizagem mediante convivência solidária e social, onde os atores são, também, espectadores. As intervenções são delineadas em reunião do conselho de turma e registradas em ata.

entrevista realizada em abril de 2023)

O professor, observando esse fenômeno que era comum antes da pandemia, mas verifica que tem se tornado muito frequente após retorno das atividades presenciais. O risco da evasão acabava sendo um caminho possível. De acordo com professor Ariacó, "a gente tem alunos que, por exemplo, pelo próprio processo de vida deles, chegam lá na nossa escola, a gente dá todo suporte ali na sala de aula, mas acabam querendo desistir" (Professor Ariacó em entrevista realizada em abril de 2023).

O docente entendeu que era necessário envolver os estudantes da disciplina que ele leciona através da motivação. A motivação pode produzir um efeito qualitativo na aprendizagem e no desempenho do sujeito. Com a percepção de aprendizagem elevada pode consequentemente interferir na motivação e tornar um ciclo virtuoso.

A partir daí que eu comecei a pensar. Eu tenho que fazer alguma coisa para esse aluno querer ficar aqui também. Eu não vou dar uma barra de ouro porque não tenho e nem chocolate que eu nem sempre tenho e no dia que eu não tiver ele não vem. Eu vou ter que fazer alguma coisa aqui nesse sentido e com o componente que eu trabalho fiquei pensando assim, por que não? Já que ajudou muita gente porque que não posso trabalhar com meu aluno? Existe um filósofo chamado Epicuro que ele escreveu esse pequeno texto que aqui no Brasil uma das editoras que publica é a Unesp, que é carta sobre a felicidade. E que ele vai falar justamente que nunca é tarde para se dedicar à filosofia, isso é Epicuro falando. Cito até ele: "que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem nem se canso de fazê-lo depois de velho porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do Espírito". Citei aqui Epicuro. Isso me fez pensar em trabalhar essa questão do não desistir. A vida vai continuar sendo difícil, mas se você tem uma oportunidade de estudar e de se perceber no mundo a partir também do ensino, desistir não seria algo lógico. Possível é, mas será que é interessante fazer isso dentro desse sentido? (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023)

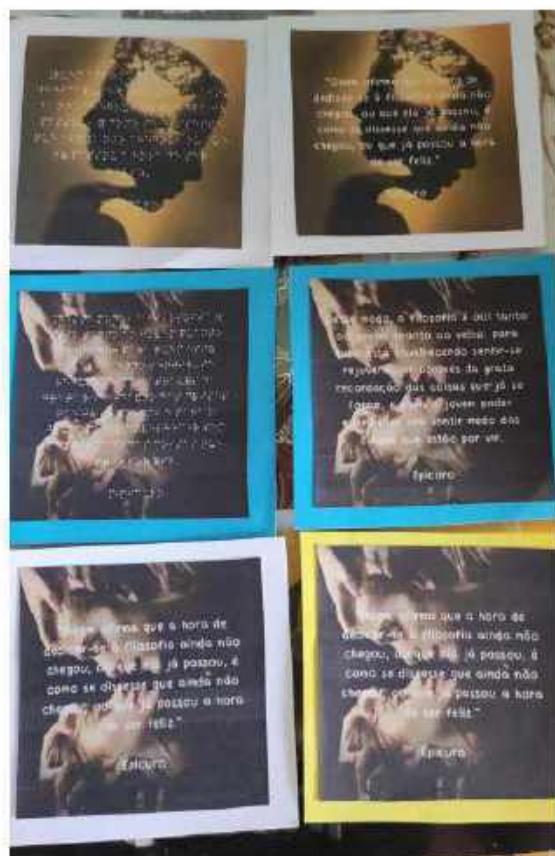
A prática pedagógica de resistência promovida pelo professor Ariacó consistia em entregar para os estudantes, durante o atendimento individual, pequenos cartões com trechos do livro de Epicuro. A partir da leitura, do diálogo e do exercício reflexivo, foi possível motivar os estudantes.

Então é muito simples, não digo que surtiu efeito lá... ah, será que funciona? No meu caso, e com a experiência que eu relatei, muita gente se sentiu abraçado, se sentiu porque não estava motivado a frequentar as nossas salas. Ela estava cheia. Não era só... "olha você tem que estudar porque senão você não vai conseguir passar no concurso. Você não vai conseguir passar no ENCCEJA. Não vai

conseguir passar no ENEM"... Não, eu não trabalhava isso. Eu trabalhava justamente isso: "Não é tarde. Não é tarde por algum motivo ou por alguma razão. Você chegou até aqui e não é legal que você desista. Não é tarde ou 'não' que você vai usar aqui é o 'não' desistir, a resistir". Através de textos de Epicuro. (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023).

A prática exercida pelo professor conversa com Paulo Freire em sua obra *Educação como prática da liberdade*, ao abordar a questão do diálogo como ponto nuclear no ato de aprender e ensinar. Freire apresenta uma proposta metodológica de educação que evidencia a prática da dialogicidade, afirmando um protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo, igualmente importantes. Destaca que o sujeito somente consegue se situar e existir por meio do exercício do diálogo. O fato é que o ser humano não vive independente, mas é por meio da comunicação com o outro que ele consegue (r)existir. Abaixo, segue figura dos cartões utilizados nos atendimentos individuais aos educandos do CEJA.

Ilustração 6 - Cartões Pedagógicos - Epicuro



Fonte: Arquivo pessoal do entrevistado (2023)

Os cartões pedagógicos eram distribuídos para as/os educandas/os

possuindo formatos diferenciados inclusive com versão em braile para estudantes cegos.

8.3.1.3. Atendimento ao discente no domicílio

Ainda em 2020, no auge da pandemia e ainda com a vigência do Ensino Remoto Emergencial – ERE, um CEJA percebeu que o acesso à educação mediada pelas tecnologias era excludente, pois deixava alguns estudantes pelo caminho. Em um primeiro momento, o Centro se organizou para ofertar o acesso à educação por meio do *Google Class Room*⁵². A experiência não foi tão exitosa, pois boa parte dos estudantes do CEJA já tinham familiaridade com *WhatsApp*⁵³, apesar das mudanças frequentes do número do telefone, gerando ruptura no contato entre professor e aluno. Essa foi uma das principais ferramentas utilizada pelos docentes como forma de comunicação com os estudantes. As orientações e atendimento aconteciam por meio do aplicativo que também armazena digitalmente os livros e conteúdos de estudos, conforme lembra o professor Atum.

Facilitou muito a vida da gente porque então retirava a foto do livro, da página, para mostrar para o aluno. Muitos deles não tinham um livro, tinham perdido o livro, então a gente fazia isso. Tirava foto da página para mandar para ele. Onde é que estava o conteúdo e o que tinha que estudar. A gente elaborou atividades remotas em cima dos conteúdos dos livros para poder realizar aquela prática. (Atum, entrevista realizada em abril de 2023).

Com a realização dessa prática pedagógica, o livro assumiu um certo protagonismo que era contrabalançado com a elaboração da atividade proposta pelo docente. Era um momento de exceção. Não eram todos os estudantes que tinham acesso aos recursos tecnológicos. Estudos apontam que a pandemia

[...] evidencia ainda mais as diferenças sociais em que os recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, não são para todos. Poucos têm acesso à internet de forma a utilizarem as TICs nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto educando como os próprios professores. Faltam recursos materiais e letramento no uso das TIC. Assim, as atividades de aula se tornam listas de exercícios para casa, sem um auxílio docente que promova a aprendizagem, é um mero cumprimento de carga horária para conclusão do ano letivo. (Pires et

52 É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.

53 É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

al., 2020, p. 17).

Foi então que os docentes se organizaram para visitar e realizar os atendimentos em domicílios para aqueles que não conseguiam acessar o direito à educação durante a vigência do ERE. Parte das/os professoras/es atuava pelo atendimento remoto nos grupos de *WhatsApp*. Os professores afirmaram que foi possível fazer a moderação a partir dos grupos. "No caso, eu tinha 60 alunos para acompanhar. Aí depois eu ia passando e ia diminuindo". (Professor Atum em entrevista realizada em abril de 2023). "Depois aumentava, depois diminuía. Era assim, quem tinha... temos um professor que tinha 20 horas. Ele tinha um grupo menor, mas o resto tudo é 40. Então, era um equilíbrio bem legal". (Professora Serra em entrevista realizada em abril de 2023).

A realidade dos professores que atuavam em campo nas visitas aos estudantes em seus domicílios era outra. Estes não se encontravam na realização das atividades remotas e eram responsáveis pelas disciplinas que compunham a sua área do conhecimento. A escolha dos docentes que iriam cumprir essa função se dava por livre manifestação. "Tem que se sentir seguro. No grupo de professores, claro que eu me sentia mais seguro para poder fazer essa entrega de atividade. Tirando fora os com comorbidades. Quem tinha comorbidade a gente não colocava". (Professor Atum em entrevista realizada em abril de 2023).

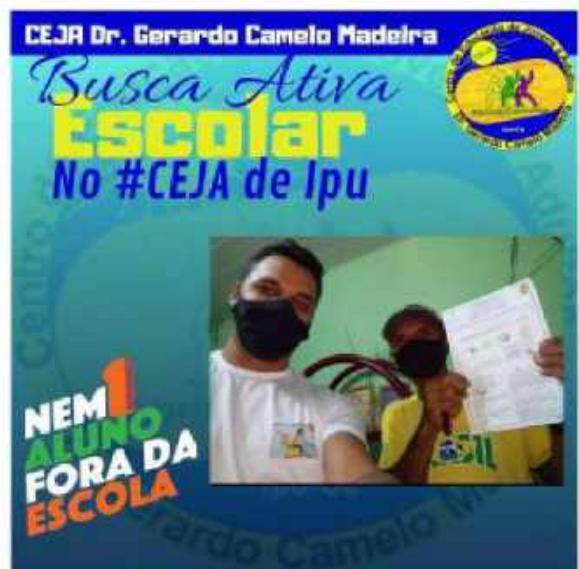
O professor Atum era um dos professores que realizava o atendimento em domicílio. A ação foi chamada de "CEJA Ipu Delivery", conforme podemos ver na figura abaixo.

Ilustração 7 - CEJA Ipu Delivery



Fonte: Redes Sociais (2023)

Ilustração 8 - Busca Ativa



Fonte: Redes Sociais (2023)

Os professores preparam os conteúdos, orientações e resoluções de questões-exemplos. A seguir, o docente narra como acontecia a rotina de trabalho no período.

Olha, fizemos esse apanhado fazendo um estudo qual o que precisava, quem que estava, qual era a próxima prova. E a gente fazia uma atividade remota. Imprimimos e entregamos na casa dessa pessoa que estava sem condições nenhuma de fazer atividade. Isso demonstra que a gente nunca desiste do aluno. A gente pegava, no caso das atividades, a gente ia lá na casa dele, entregava a atividade, explicava como é que era a atividade, porque só para entregar não dava, né? Por isso que tinha que ter os professores das 3 áreas, né? Aí a gente explicava e ele ficava com ela, com a atividade em casa. Uma semana depois, a gente chegava lá. Pegava uma e entregava uma nova. Aí quando esse ritmo da gente, aí vinha, a gente já chegava e mostrava a prova com feedback de como é que tinha ido na outra, se estava bem, ou se pedi para melhorar numa situação aqui ou outra era assim. (Atum, entrevista realizada em abril de 2023).

Percebemos o risco que corriam os docentes ao se deslocarem até os estudantes em tempos de afastamento social. Ao mesmo tempo, era uma importante presença do Estado aos sujeitos que estavam marginalizados das ações políticas de um governo negacionista, que promovia a necropolítica e relativizava a gravidade da situação ao afirmar que “é só uma gripezinha”, “muitos iriam morrer”, por exemplo, desconsiderando, muitas vezes, o valor de algumas vidas. Mesmo assumindo o risco de vida, docentes enfrentaram o medo e o vírus, para não permitirem a

reprodução de uma exclusão histórica por conta de uma posição social ou condição financeira.

Os professores não resolveram os problemas da educação na pandemia, correram riscos de virar mártires, é verdade. Mas por uma opção política, decidiram preencher parte das lacunas deixadas pelo advento do ERE e seus impactos negativos, que poderiam ser ainda maiores aos discentes da EJA se tivessem sido deixados sem aulas devido à falta do acesso às tecnologias. Sobre esse compromisso político, Paulo Freire afirma que “a professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (Freire, 2000, p. 44).

Colaborando com essa afirmação de Freire, na seção a seguir, são discutidas as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes dos CEJAs durante o período pandêmico no estado do Ceará.

6.3.2. Educar para combater o racismo e as desigualdades de gênero

Na Educação de Jovens e Adultos, o percurso formativo tem alguns desafios a serem enfrentados. As questões relacionadas à promoção de um processo de ensino-aprendizagem devem caracterizar uma maior representatividade dos cotidianos e dos contextos sociais de onde os sujeitos que a compõem vivem. Esse é só um dos vários desafios a serem enfrentados. Desistências, frustrações, baixa autoestima, perdas e traumas nos move para a busca de interlocuções com aqueles e aquelas envolvidos nesse campo.

Evidenciamos que, para além da apropriação de saberes, os docentes que atuam na EJA devem trabalhar sob a perspectiva de formação crítica dos envolvidos no processo. Devemos levar em consideração a necessidade de superação do quadro de opressão, desigualdades e injustiças que vivem a maioria dos estudantes da modalidade e que resulta em desumanização, conforme aponta Freire (2000)

Não se aprende o objeto se não se apreende sua razão de ser. Não é por outra razão que a pura memorização mecânica do perfil do objeto não constitui conhecimento cabal do objeto. Daí que, na experiência cognitiva verdadeira, a memorização do conhecimento se constitua no ato mesmo de sua produção. É apreendendo a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento sobre ele. (Freire,

2000, p. 103).

É com esse entendimento que a prática pedagógica do docente da EJA deve estar pautada na ética, estética e na política com a formação de sujeitos mais humanizados. Sujeitos estes que devem adquirir uma consciência crítica e assumir um protagonismo sobre os rumos de suas vidas de modo interferir nas rotinas no e com o mundo. Para isso, devem ser capazes de construir conhecimentos e utilizá-los numa perspectiva de transformação da atual sociedade, possibilitando a superação de um quadro menos hierárquico, excludente e injusto, agravado pela grave crise sanitária da Covid-19. Assim, concordando com Carlos Brandão (2002), ao defender uma educação de vocação cidadã que precisa estar na ordem do dia daqueles e daquelas comprometidos com a construção de uma nova sociedade.

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem, de maneira ativa, da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. (Brandão, 2002, p. 51).

Nesse sentido, a presente seção busca discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes nos CEJAs que tinham a perspectiva de debater e combater questões relacionadas ao racismo, à desigualdade de gênero e de classe durante o período de pandemia no estado do Ceará. Para fins de uma melhor compreensão, está dividido em: i) Conhecendo as práticas pedagógicas de resistência; ii) Da prática de resistência ao ataque – Vivências reacionárias em sala de aula.

O primeiro tópico aborda relatos dos docentes participantes da pesquisa sobre práticas pedagógicas consideradas de resistência com discentes da EJA. Foram atividades desenvolvidas durante o período de vigência do ERE e no retorno às atividades presenciais. A segunda parte discute a situação de uma prática pedagógica de resistência realizada em um CEJA. E descreve uma série de ataques machistas e racistas que emergiu durante as atividades realizadas no Centro.

6.3.2.1. Conhecendo as práticas pedagógicas de resistências

Ao iniciar essa seção, retorno ao pensamento de Sousa Santos (2007) ao abordar a característica da abissalidade, que separa um lado com saberes e conhecimentos socialmente legitimados e do outro lado não valorizado e invisibilizado. Trago essa questão para discutir como nós educadores, comprometidos com a construção de uma nova sociedade mais igualitária e democrática, temos desenvolvido as nossas práticas pedagógicas. Essas 'linhas abissais', a partir dos saberes e conhecimento hegemônicos, excluem estudantes que não se encaixam na episteme vigente do ambiente escolar? Nossas práticas são próximas das realidades vivenciadas por nossos estudantes? A partir da nossa prática, qual a nossa contribuição para reverter o atual quadro de desumanidade?

No lado de cá da linha, temos na nossa composição social dos CEJAs, estudantes negros, pardos, mulheres, jovens e adultos, moradores da região periférica e pertencentes à classe trabalhadora, que sofrem com a negação de direitos. A questão da raça é profundamente marcada na formação da cultura educacional do país. Os marcos deixados pela escravidão e proibição do acesso da população negra à escola (Almeida; Sanchez, 2016) fazem parte da constituição da EJA hoje como majoritariamente negra (Carreira, 2014; Gomes, 2011).

Como aponta Lélia Gonzalez (1982), a divisão do trabalho no sistema capitalista agregou as discriminações: gênero, raça/etnia e classe social, na qual se tem depositado maior parte dessa carga sobre as costas das mulheres negras. Dito isso, Gonzalez (1982) afirma que os estereótipos criados pelo machismo e pelo racismo afetaram a posição nos escalões mais baixos de um sistema de opressão. As mulheres negras têm historicamente desempenhado tarefas domésticas em casas de famílias de classe média e alta; quando elas não estão nesses espaços, estão envolvidas em serviços de baixo salário e de forma mais precarizada.

De acordo com a Pesquisa divulgada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) e publicado em novembro de 2022 no portal de notícias G1⁵⁴ mostra que a retomada das atividades econômicas após a pandemia e a queda do desemprego não foram capazes de diminuir as diferenças entre trabalhadores brancos e negros.

54 <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2022/11/19/com-maior-taxa-de-desemprego-e-menor-rendimento-mulheres-negras-sao-as-mais-prejudicadas-no-mercado-de-trabalho.ghtml>

As mulheres negras continuam sendo as mais prejudicadas. A pesquisa constatou que a taxa de desemprego geral ficou em 9,3% no segundo trimestre de 2022, entre as mulheres negras o indicador ficou em 13,9%. Entre as mulheres brancas, o desemprego foi de 8,9%, menor que a taxa nacional. Já entre os homens negros, a taxa ficou em 8,7%; e os homens brancos, 6,1%, a menor taxa entre os grupos.

Segundo pesquisa realizada pelo IBGE, a diferença salarial entre homens e mulheres que exercem a mesma função subiu de 20% e chegou a 22% em 2022 (Globo.com, 2023)⁵⁵. Segundo Gonzalez (1983), esse contexto de desigualdade nos leva à necessidade de uma análise que fosse para além de um entendimento baseado apenas na luta de classes para incluir também as categorias de gênero e raça. Consta a importância da “consciência da discriminação racial e sexual como articulação da exploração de classe” (Gonzalez, 2008, p. 41).

Na perspectiva de reparar as desigualdades raciais na educação brasileira, foi instituída a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no universo das instituições escolares. Sobre essa lei, Miguel Arroyo afirma que houve “Um avanço significativo carregado de tensões políticas é reconhecer a centralidade da diversidade em nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica” (Arroyo, 2017, p.136), e que aplicação da lei implica na reformulação das práticas pedagógicas direcionadas ao campo de lutas das relações étnico-raciais no Brasil.

A luta dos educadores para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas contribui para o processo de desconstrução dos sujeitos e de sociedade baseada na discriminação e na prática do racismo. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor, para atender ao que determina a referida lei, deve “[...] aprender-incluindo o desaprender para reaprender [...]” (Walsh, 2010, p. 222), ou, como afirma Arroyo (2017), que outros sujeitos exigem outras pedagogias.

Com a vigência da Lei, o Estado brasileiro possibilitou ao povo negro uma das ações afirmativas mais simbólicas, que é o direito de se (re)conhecer a partir da sua própria história. Consideramos importante ressaltar que uma educação para as relações étnico-raciais, firmada em práticas pedagógicas antirracistas, deve ser

55 <https://epocanegocios.globo.com/brasil/noticia/2023/03/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-vai-a-22-aponta-ibge.ghtml>

pensada para todos os sujeitos da educação, incluindo professores e estudantes, de todos os pertencimentos étnico-raciais, uma vez que, segundo Gomes (2010, p. 73), “os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança”.

Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito e na desigualdade. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação. (Gomes, 2010, p. 83).

Procuramos, então, saber das professoras que promoveram práticas pedagógicas de resistência sobre como ocorreu a atividade e a abordagem sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Encontramos algumas narrativas de docentes dos CEJAs.

O professor Ariacó relata duas práticas pedagógicas de resistência promovidas por docentes do CEJA que atua. Uma atividade foi alusiva ao Dia da Consciência Negra e uma aula de campo no município de Redenção - Ceará.

No ano passado, o Dia da Consciência Negra foi um evento que nós fizemos não só para distribuir panfletos e falar que é importante, mas foi um momento de conscientização a gente levou os nossos alunos realmente a pensar. A gente fez um encontro no estilo *Talk Show*, até mesmo o formato foi diferente. Não foi alguém falando mostrando slides, mas foi uma roda de conversa com os professores. Nós sabíamos o que nós íamos falar, mas cada um podia tomar parte na fala e a partir disso também facultar a palavra aos alunos. (Ariacó, entrevista realizada em abril de 2023).

O docente relata o planejamento da atividade como forma de oportunizar uma construção coletiva do conhecimento entre professores e estudantes da EJA. Destaca-se, ainda, a presença significativa de estudantes negros e pardos nos CEJAs, em geral trabalhadores, como afirma o professor Ariacó “A gente pegou a classe trabalhadora, porque os alunos da noite são trabalhadores. Passam o dia nas fábricas e nos comércios, fazendo seu trabalho, e só têm tempo de estudar à noite”. (Professor Ariacó em entrevista realizada em abril de 2023).

Essa condição merece um destaque, pois segundo dados do IBGE (2023), o abandono escolar tem se acentuado entre as pessoas acima de 15 anos. A

necessidade de trabalhar é a principal razão para o abandono (40,2%), seguido da falta de interesse em estudar (26,9%). O professor, ao promover uma atividade atrativa, possibilitando um bom horário para a participação, e com questões próximas do cotidiano dos estudantes, torna a construção do conhecimento mais prazerosa, mesmo depois de um dia de trabalho.

Outra atividade relatada foi a realização de aula de campo para visitar o município de Redenção – CE, conforme afirma o professor Ariacó: “Os professores levam os alunos justamente para marcos históricos, já levaram para Redenção. Marco histórico que faz alusão à luta, para alguém que vai ver esse vídeo e não está entendendo por que que é muito nessa linha, a EJA é um estilo de educação emancipadora mesmo”. (Professor Ariacó em entrevista realizada em abril de 2023)

A atividade é de extrema relevância e amplia o capital cultural dos participantes, mas é restritiva à participação de parte dos estudantes da EJA, pois alguns não teriam disponibilidade de horário para viajar mesmo a SEDUC ofertando o transporte aos estudantes.

O município de Redenção fica na região de serra, maciço de Baturité, a 106 quilômetros de Canindé. Recebe esse nome por ter sido o primeiro município do Brasil a libertar seus escravos ainda em 1883, um ano antes do Ceará e cinco anos antes da Lei Áurea no Brasil. A cidade também sedia a UNILAB - Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira, desde 2009. Também é possível visitar estruturas físicas do período da escravidão, documentos históricos e raros, como livros de compra e venda de escravos, objetos ligados aos escravos, inclusive instrumentos de tortura, peças de antigos engenhos, mobília e objetos sacros. A realização das práticas relatadas pelo professor Ariacó tem uma perspectiva emancipatória e busca desnaturalizar as desigualdades históricas que incidem, especialmente, sobre pessoas negras, periféricas, jovens, adultas e idosas.

A professora Sardinha relata experiência prática pedagógica considerada de resistência durante o ERE e que se aproxima à experiência narrada pelo professor Ariacó, conforme afirma a seguir

[...] foram muitos temas transversais que a gente... aqui na prática, no dia a dia, nós temos o que chamamos de “Chá Cultural” e tem a “Tertulha Cultural”. O Chá Cultural é com a apresentação do aluno onde a gente desenvolve temas que já trabalhamos questões da sexualidade, racismo, trabalhamos vários temas nesse período e o aluno fazia... expor depoimentos, questionamentos. Trouxemos

bastante pessoas, até do Rio para fazer... através do Meet. A gente fazia os debates e o aluno participava da sua própria residência assistia e nos retornava com os trabalhos pedidos pelo professor. O aluno participava bem e tinham interesse muito grande por essas questões sendo que elas foram trabalhadas de certa forma menos pelo momento da Covid. Então se deu uma ênfase maior para isso. Mas tinha um bom aproveitamento e engajamento do aluno tinha bastante questionamento. Tinha não, tem. Nós não paramos de fazer. (Sardinha, entrevista realizada em abril de 2023).

O chá cultural aconteceu na versão virtual durante o ERE, conforme narrado pela professora e, com o retorno das atividades presenciais no Centro, manteve-se a rotina, mas agora para os participantes são servidos com chá e bolachas.

Ilustração 10 - Chá Cultural



Ilustração 11 - Feminismo Negro



Ilustração 9 - Combate Homofobia



Fonte: Redes Sociais (2023)

Ao longo dos relatos, foi possível perceber a diversidade de ações pedagógicas que pulsam nos CEJAs. Mas aqui farei um recorte somente sobre práticas pedagógicas de resistência. Nesse sentido, identificamos a realização de oficinas pedagógicas em quase a totalidade das entrevistas. As oficinas podem acontecer organizadas por docentes de uma disciplina, área ou interdisciplinar.

Cada CEJA se organiza de acordo com suas necessidades e lógica, mas em geral contemplam momentos coletivos, teóricos e práticos, tendo os discentes uma ação protagonista na construção do conhecimento. A seguir, temos alguns relatos de algumas professoras/es sobre a forma de organização das oficinas pedagógicas em seus respectivos CEJAs.

As oficinas pedagógicas são temáticas, por exemplo, nós estamos falando sobre a cultura afro-brasileira. Então nós temos um espaço e horários que a gente trabalha isso. Trabalha a teoria e trabalha a prática, isso junto com o aluno. Não é o professor que faz e o aluno vem só escutar. Muitas das vezes, é o aluno quem faz. (Serra,

entrevista realizada em abril de 2023).

A coordenação falou que dentro desse CEJA, vive também a dinâmica das oficinas. E aí foi onde pela primeira vez, eu percebi que havia uma dinâmica em que eu pudesse atuar na minha prática de ensino, de uma maneira mais efetiva, com mais calma e tranquilidade com determinado grupo e aí, foi onde eu percebi... eu pensei em fazer a oficina que casa também com o assunto que eu vinha tratando, que são as relações étnicos raciais. Então foi só na oficina, aqui no CEJA, em que eu pude desenvolver uma prática de ensino muito parecida com a que eu desenvolvia em outras escolas. (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

Então cada área é, na verdade, por disciplina, né? A gente escolhe algum tema de preferência que seja alguma voltada para algum assunto do mês, né? Então a coordenadora passa as datas, os temas possíveis. A gente vai escolhendo e aí? Até com um local de fala, né? A gente lá na hora pensou em falar sobre o Dia da Mulher, né? De colocar essa importância do que é ser mulher, não com essa mulher que quer ganhar presente, essa mulher frágil. A mulher quer na resistência, né, que existe, que resiste. O tempo todo na sociedade, daí a nosso tema, a gente escolheu mulheres muito além de flores. Ela (coordenadora) pedia sempre que fosse uma por *[oficina por]* disciplina, mas por conta do horário não deu pra conciliar a matéria, tipo eu e a outra professora de filosofia que seja apenas uma oficina de filosofia, aí ficou filosofia e sociologia. (Tilápia, entrevista realizada em abril de 2023).

As oficinas são espécies de palestras que a gente realiza. Inclusive, nós estamos passando aqui pelas áreas. Nos planejamentos, vemos a questão de temas, cronograma... Nós realizamos uma oficina a cada mês. Nós realizamos até o ano passado aqui no pátio da igreja, a Igreja de São Sebastião, um local aberto. (Abadejo, entrevista realizada em abril de 2023)

Percebemos que não existe uma atuação uniforme para a realização das oficinas pedagógicas, mas são uma oportunidade de exercício do pensamento coletivo, reflexivo e crítico sobre determinada questão que interfere diretamente ao discente. Os temas são variados: Violência doméstica; participação política; racismo, saúde mental na pandemia; mercado de trabalho; o bem-estar em tempos de distanciamento social; mitos e verdades sobre as vacinas de Covid-19; educação no trânsito, dentre outros. Podem acontecer através das telas, numa praça pública, auditório ou sala de aula. Podem ser mediadas por professora/es ou convidados.

Os temas são definidos de acordo com a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre determinado tema ou assunto. Dados da pesquisa "Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil", realizada pelo Datafolha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2021, mostra que 1 de cada 4 mulheres (24,4% ou 17 milhões) brasileiras acima de 16 anos sofreram algum tipo de violência ou

agressão durante a pandemia. Nesse sentido, em abril de 2021, duas professoras do CEJA, durante o ERE, planejaram realizar a oficina “Violência contra a mulher, tragédia anunciada” e solicitaram a participação de outras duas professoras do mesmo CEJA, conforme narrou a professora Garoupa.

Convidaram a professora Ana, que é advogada, pra ela falar um pouco sobre as leis que protegem a mulher, como que ela pode... a quem ela pode estar se dirigindo nesses casos... E aí, também a professora Maria, que é assistente social, também foi convidada para fazer uma fala. Então como os alunos já conheciam as professoras, as 4, aliás, estavam na comandando a oficina. Então foi um bate-papo muito legal. E aí teve uma participação muito boa no chat nesse dia. A professora projetou os slides, falou, deu alguns depoimentos. Algumas alunas também se colocaram dizendo que já tinham passado por certas situações e não tinham se sentido apoiadas. (Garoupa, entrevista realizada em abril de 2023).

Esse momento de exercício de sororidade⁵⁶ organizado por mulheres e para mulheres do CEJA tornou possível construir um caminho mais certeiro no sentido de unir as mulheres e combater a opressão agravada pelo contexto pandêmico. Garcia e Sousa (2015) definem a sororidade como “uma experiência subjetiva pela qual as mulheres devem passar com a finalidade de eliminarem todas as formas de opressão entre elas”, segundo as autoras, é possível abordar o uso prático do termo e seu significado para aumentar a consciência de quanto a misoginia praticada entre as mulheres é ruim. As autoras destacam que o movimento feminista se concentra no combate à violência contra as mulheres e uma das formas de fazer isso é reforçando a ideia de que a mulher é sua parceira e não concorrente ou inimiga.

O professor Cióba narra a lembrança da realização de outra oficina durante o ERE, em junho de 2021, que tinha como tema Mitos e Verdades sobre as vacinas da Covid-19. Fala sobre o compromisso ético de informar e esclarecer o quadro na qual passava os brasileiros sobre o processo de vacinação contra a Covid-19 e que colocava parte da população refém de um desgoverno que não comunicava para o bem comum. “A gente estava naquela questão, se as pessoas tinham que se vacinar ou não. Aquela briga... Muito *fake news*, muito. Nós temos que esclarecer a nossa clientela a respeito dessa questão. Então, eu vejo que os temas são sempre pensados dentro de um contexto”. A inquietação demonstrada pelo professor reafirma seu compromisso ético-político.

56 Segundo Beker e Barbosa (2016), a sororidade é fundamental para que uma mulher possa se colocar no lugar da outra, praticando a empatia e combatendo a misoginia, seja aquela que enxergamos no mundo ou mesmo a que reproduzimos no cotidiano, sem perceber.

Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, chama a atenção para o comportamento ético do professor. Sobre a ética, Paulo Freire (1996, p.15) afirma:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro... Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, viva, aos educandos, em nossas relações com eles... (Freire, 1996, p. 15).

Ao relatar a realização da oficina sobre vacina para Covid-19, chama a atenção o comprometimento do docente com a ética. Exerce o papel de educador, sem arbitrariedade, deixando espaço para a liberdade de manifestação do aluno, ao mesmo tempo, demonstrando que os limites devem ser respeitados.

Ainda sobre a realização de oficinas pedagógicas, o professor Pargo e a professora Carla realizaram uma oficina com estudantes do CEJA em dois momentos: Primeiro dia – Foi trabalhado junto com os estudantes a contextualização histórica, conceituação de alguns temas. Houve a utilização de trecho de um documentário e a utilização de uma música de samba. No dia seguinte, a professora Carla realizou uma oficina sobre produção de bonecas Abayomi⁵⁷. A oficina tinha como título “novas visões sobre a abolição e resistência à escravidão, repensando o 13 de maio”. Segundo o professor, o objetivo era trazer uma discussão que é muito

⁵⁷ São bonecas de pano, sem costura e sem cola, criada na década de 1980, em oficinas promovida pela educadora popular e militante do Movimento de Mulheres Negras, Lena Martins. Utilizava a arte popular como um instrumento de conscientização política em comunidades cariocas.

característica do público que compõe a EJA e

que pudessem traduzir sentidos com uma série de ordens de que esse nosso aluno está inserido e que já estava inserido naquele momento da pandemia. Tanto nas ordens ligadas às desigualdades sociais, econômicas que são engendradas pela racialidade. Como também na violência urbana, questões de emprego, de saúde, moradia. (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

Os assuntos abordados na ocasião são de extrema importância. Segundo pesquisa “Atlas da Violência 2021”, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) verifica-se que, em 2019, o risco de uma pessoa negra ser assassinada foi 2,6 vezes maior do que o de qualquer outra pessoa no Brasil. Ao todo, negros representaram nada menos do que 75,7% das vítimas de homicídios no País naquele ano. Os dados acompanham uma tendência já observada: nos últimos 10 anos, um brasileiro negro teve, pelo menos, o dobro de chance de morrer violentamente do que um não negro. Em percentuais, a taxa de homicídios entre negros foi de 29,2 a cada 100 mil. Entre os não-negros cai para 11,2.

Já os dados divulgados pela PNAD contínua do IBGE apontam que a desocupação no primeiro trimestre de 2023 é maior entre as mulheres e negros no Brasil. Segundo a pesquisa, a taxa de desemprego entre as mulheres ficou em 10,8%, enquanto entre os homens o índice foi de apenas 7,2%. Quando é realizado recorte racial, a taxa de desemprego eleva para 11,3% entre os que se autodeclararam pretos e 6,8% entre os brancos.

Os negros também padeceram mais vitimados pela Covid-19. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Pólis⁵⁸ sobre dados da população negra na cidade de São Paulo, homens negros foram os que mais morreram devido à Covid-19. Foram 250 óbitos por doença a cada 100 mil habitantes. Entre os brancos, são 157 mortes a cada 100 mil. Entre as mulheres, as negras também morreram mais: foram a 140 mortes por 100 mil habitantes, contra 85 por 100 mil entre as brancas. Esse retrato refere-se ao período anterior à chegada das novas variantes no país. O Instituto Pólis analisou casos entre 01 de março e 31 de julho de 2020.

Os prejuízos financeiros e de saúde causados pela Covid-19 pesam muito mais sobre mulheres, negros e pobres. Foi o que apontaram dados sobre mercado de trabalho e sintomas gripais aferidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

58 <https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-no-msp/>

Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19, no mês de junho de 2020.

De cada dez pessoas que relataram mais de um sintoma da doença, sete são pretas ou pardas – parcela da população fortemente dependente da informalidade. Em relação a homens, mulheres têm saúde e trabalho mais prejudicados. Foram 57,8% dos que disseram ter contraído mais de um dos sintomas da Covid-19 eram mulheres, contra 42,2% de homens.

Na opinião do professor Pargo, a realização da oficina para discutir questões raciais cumpriu seu papel. Houve momentos de tensões e intenso debate que nos faz questionar sobre o impacto do processo de apagamento do negro cearense e o fortalecimento com a disseminação de discursos machistas, patriarcais e racistas, adensados pelo fundamentalismo religioso. Essas questões serão discutidas na seção a seguir, “Da prática de resistência ao ataque – Vivências reacionárias em sala de aula”.

Discursos de ódio contra setores historicamente marginalizados, movimentos sociais e sindicais, perseguições aos professores/as e à liberdade de produção científica, exaltação do mercado, ataques misóginos, homofóbicos e a qualquer posição crítica foram algumas das manifestações desse caráter reacionário no Brasil. Outro aspecto desse reacionarismo é a negação da ciência, o qual se intensificou durante a pandemia da Covid-19. Os setores conservadores defendem e incentivam práticas contrárias ao distanciamento social e uso de máscaras, bem como campanhas anti-vacinação.

Compondo o mesmo campo de sustentação, atuam as igrejas neopentecostais que difundem a lógica conservadora e tentam pautar uma agenda moral com o apoio de seus fiéis, em geral das classes mais pobres, incluindo mulheres e negros. Essas ações articuladas politicamente por um grupo político adepto da necropolítica, envolveu uma parcela significativa da população e alguns desses pensamentos afloram nas dinâmicas de algumas oficinas realizadas por docentes dos CEJAs.

6.3.2.2. Da prática de resistência ao ataque – Vivências reacionárias em sala de aula

O ato de aprender na Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades, provas e concluir com a posse de um certificado em mãos. É também exercitar o pensamento crítico e a construção do conhecimento priorizando os “conteúdos” e vivências que foram latentes durante o período pandêmico. A defesa da vida, o convívio com a diversidade humana, a prática do autocuidado, a não exposição ao risco de si e do outro e a defesa dos direitos humanos são fundamentais para a construção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, destacamos o papel da educação como um importante meio para o acesso, apropriação e produção de conhecimentos. Já os docentes estão constantemente sendo desafiados a se reconfigurarem para atender a dinâmica histórica e demandas da sociedade onde estão inseridos no contexto pandêmico. A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 nos exigiu rever ações, práticas e certezas. Nos CEJAs, assim como na maioria das escolas, uma das questões posta “em xeque” foi a relação aula-alunos-professores.

Sobre essa perspectiva, conflitos e intimidações ocorreram na realização de oficinas pedagógicas em alguns CEJAs. Provavelmente, empoderados por atitudes, discursos de ódio e defesa de interesses hegemônicos destilados pelo ex-chefe do executivo federal. Os relatos abordados nessa seção fazem referência às oficinas ministradas sobre a questão racial e sobre os direitos das mulheres.

Ao longo da oficina planejada pelo professor Pargo, um aluno levanta a mão e indaga ao professor: “Por que a gente tá falando de racismo, se aqui no Ceará não tem negro?” Num primeiro momento, a pergunta pode parecer despretensiosa, mas necessária para o andamento da discussão. Muitos dos estudantes dos CEJAs podem ter tido uma pequena experiência de educação de pensamento colonizador e a reprodução de um discurso é natural tendo em vista a inexistência de um pensamento crítico. Esse tipo de instrução colonizada permite a manutenção das desigualdades e limita o sujeito a compreender as outras formas de entender o mundo em sua volta.

No Ceará, tivemos uma forte presença de uma historiografia que afirma um discurso hegemonomicamente branco e de não presença da população negra, portanto, seria razoável ainda ter acesso a essa afirmação por alguns, mas essa questão precisa ser elucidada aos discentes. A afirmação da não existência de negros no Ceará faz com que boa parte da nossa população se inferiorize de uma forma a se destituir a existência humana. Esse é um exemplo prático da colonialidade do ser,

isto porque os povos subalternizados são submetidos como inferiores, sendo negados com relação a sua intelectualidade, racionalidade e capacidade, em contraposto ao padrão do homem europeu, branco, burguês, racional e civilizado (Maldonato-Torres, 2017).

No momento da realização da oficina em que o professor intervira para explicar o contexto história da presença e da resistência negra no Ceará, houve uma outra manifestação de outro estudante, conforme narrou o professor Pargo

Outro aluno que vai estar relatando violência sofridas. Vai relatar um baculejo que ele sofreu da polícia, e ele vai relatar que foi acusado numa loja de shopping de ter pego um produto. No teor da aula, esse aluno, ele vai fazer uma conexão entre a violência sofrida, com racismo que está sendo trabalhado em sala. E aí, mais uma vez o outro aluno interpela ele: "Mas cara, não foi assim que tu sofreu. Porque tu não é negro. Tu és moreninho." E aí foi muito chocante o debate que aconteceu entre eles naquele momento. Eu deixei assim acontecer... Deixa acontecer para gente ver até onde ia esse conflito que surgiu ali. Porque a partir daí surgiu a possibilidade de grandes discussões. A gente entender o que é o negro. O colorismo que se coloca dentro da sociedade, dentro do feitio da democracia racial, da meritocracia. E aí o aluno, ele se posiciona: "Não, eu sou negrol! Sou negro e essa violência que eu sofri foi por ser negro! Havia outras pessoas e eu fui abordado. Eu não fiz nada suspeito." (Pargo, entrevista realizada em abril de 2023).

O ato de negar a autoafirmação do colega estudante já é um ato de violência e minimizar a discriminação sofrida no shopping é extremamente delicado. O professor deve mediar a discussão em sala, mas com um compromisso político. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996), que revela a incumbência de se exercer uma docência comprometida e consciente de suas responsabilidades com o ser humano e com a emancipação dele, afirma:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, desejado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (Freire, 1996, p. 64).

A atuação docente em sala de aula na EJA, ao abordar questões que

englobam temas como direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, diversidade sexual, gênero, raça, por exemplo, pode se deparar com tensões, tendo em vista a diversidade do público que compõe a modalidade. São sujeitos que já têm uma certa experiência de vida e que, às vezes, vem alicerçada no conservadorismo, que difere, por exemplo, da identidade juvenil. Num mesmo público, tem-se gerações diferentes, identidades e culturas diversas. Quando se constrói um debate com posições antagônicas, é recomendado ao docente estar preparado para mediar o conflito em prol da dinâmica pedagógica e da construção do conhecimento coletivo.

Outra experiência de tensão em sala de aula através do conflito com o pensamento conservador aconteceu numa oficina que visava a discutir a luta das mulheres. A oficina foi presencial, aconteceu em dois dias e foi mediada por duas professoras. O Centro foi decorado com painéis com a biografia de 30 mulheres que se destacaram nas mais diversas áreas como na política, educação, literatura, teatro, na música, dentre outros.

A oficina pedagógica foi planejada para apresentar a história de lutas das mulheres e, no segundo dia, seriam abordadas questões relacionadas a violência contra a mulher e a rede de apoio. Ao iniciar as atividades da oficina, no primeiro dia, foram debatidas questões relacionadas à violência doméstica. Então, as professoras preferiam inverter a ordem dos dias planejados e iniciaram com a apresentação de dados, conforme afirma a professora Sirigado.

Importante trazer para a sala de aula a ciência. Trazer os dados, porque é onde a gente vai respaldar a nossa fala e mostrar. Não é somente as outras áreas que fazem ciência, mas nas ciências humanas, elas existem. E aí mostrar a importância de trazer os dados para legitimar, mesmo a nossa fala, até porque nós tivemos um aluno específico e outros que também estavam desconfiando da fala. "De onde vocês tiraram isso?" E a gente sempre coloca as fontes, as leis. Isso é importante. (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

As professoras realizaram um resgate histórico sobre diversas leis e o contexto social que inferiorizam as mulheres aqui no Brasil. Debateram a Lei nº. 4.121/1962 - Estatuto da Mulher Casada, que permitia que as mulheres não precisassem de autorização do marido para trabalhar, e passaram também a ter direito à herança e a pedir a guarda dos filhos no caso de separação.

A Lei de Igualdade de Oportunidade de Crédito de 1974, que determinava a não discriminação dos clientes seja por gênero ou estado civil. Mesmo as mulheres solteiras ou divorciadas que solicitassesem um cartão de crédito ou empréstimo eram

obrigadas a levar um homem para assinar o contrato.

O Código Civil de 1916 que previa que casos nos quais o homem descobrisse, em até dez dias, que a esposa não havia se casado virgem, era possível pedir a anulação do casamento. A norma só foi revogada em 2002, com a entrada em vigência da Lei nº. 10.406/2002, que estabelece o Código Civil brasileiro.

Atualmente, o machismo não se manifesta de forma tão nítida como no período (do ponto de vista histórico recente) das leis apresentadas. A sociedade de hoje não aceita tão facilmente a inferioridade das mulheres. Mas ainda há muito o que lutar e debater. Permanece a idealização da mulher perfeita e a exigência de que ela obedeça a certos padrões físicos, morais e comportamentais. Isso nada mais é que resquícios do mesmo machismo que se manifestava através das leis e agora aparece de uma forma mais velada.

As professoras afirmaram que os estudantes ficaram impressionados com o quanto eram recentes as legislações. Segundo a professora Tilápis, foi nesse momento em que um estudante se manifestou com relação às lutas das mulheres e foi necessário aprofundar o debate previsto para o dia posterior: "Não, não luta pelo seu direito porque não quer". Então o assunto começou a mudar e aí a gente sentiu. A gente olhou assim uma pra outra, vamos fazer assim, vamos falar sobre a violência, vamos mudar a data". (Professora Tilápis em entrevista realizada em abril de 2023). Abaixo, o registro da oficina pedagógica.

Ilustração 12 - Realização da Oficina



Ilustração 13 - Oficina Mulher Muito Além de Flores

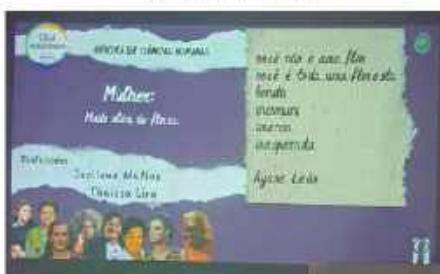


Ilustração 14 - Realização da Oficina



Fonte: Arquivo pessoal das entrevistadas (2023)

Foram apresentadas as diversas formas de violência praticadas contra as mulheres e se reconhecendo com os casos, conforme relata a professora Sirigado

As mulheres começaram a falar, a gente teve essa aluna que ela falou: "olha realmente isso aí acontece. Aconteceu comigo. Eu parei de estudar porque eu arranjei um namorado. Eu me juntei e ele não deixou mais eu estudar porque achava que ia arranjar outro

namorado na escola". Muitas foram se identificando porque a gente conhece mais a violência física, né? Mas tem outros tipos de violência. A violência patrimonial, que foi uma que pegou bem assim, por exemplo, uma aluna disse "ah, meu companheiro não queria que eu estudassem. Eu disse que vou sim! Não queria que eu botasse no salão de beleza. Eu já estou ganhando muito bem!". (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

Contudo, a violência patrimonial é democrática, pois não atinge apenas as classes mais abastadas, apesar da questão de bens e patrimônios ser mais forte nessa classe. A Lei nº. 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha (LMP), é a principal legislação de proteção às mulheres e enfatiza a violência doméstica e familiar, definindo como formas dessa violência: a física, a psicológica, a sexual, a moral e a patrimonial.

A violência patrimonial, identificada pela estudante e participante da oficina, não é um problema particular, é uma realidade que atinge muitas famílias e deve ser condenada e denunciada por toda a sociedade. Seu enfrentamento perpassa por uma educação que busque combater o racismo, o machismo e o papel subalterno das mulheres nas relações sociais.

Segundo pesquisa nacional realizada pelo DataSenado⁵⁹ em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência (OMV), a violência sofrida por mulheres é principalmente física (68%), seguida por psicológica (61%), moral (44%), sexual (20%) e patrimonial (17%). No que concerne à cor/raça das mulheres que sofreram algum tipo de violência, 54% se autodeclararam pretas/pardas, enquanto 46% se autodeclararam brancas. Os dados foram coletados em 2021 e representaram números da violência contra a mulher na pandemia da Covid -19.

As professoras que conduziram a realização da oficina avaliam que a participação masculina inibiu a participação das mulheres.

Eu fico pensando como teria sido somente com mulher, sabe, porque até mesmo na oficina a gente viu muito o machismo presente. Porque eles tomavam muita fala e as mulheres acabavam se intimidando para falar. Algumas falavam, mas outras ficavam com receio. (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023)

Depois que eles falavam, elas meio que não rebatiam. Mesmo não concordando, a gente sentia elas se revelarem através da expressão corporal. Então a gente começou a aparecer. Os homens começaram a se fortalecer na nossa oficina, tinham 7 homens e 6 mulheres no primeiro dia. Então, os homens começaram meio que... Os outros estavam bem tranquilos, mas aí eles começaram a concordar com

59Disponível:<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021>

essa única pessoa e meio que ficou... a maioria concordando com ele. (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023)

As professoras optaram por aproximar as experiências do cotidiano das mulheres como estratégia de incentivar a participação das discentes. Trouxeram a questão do feminicídio, o que incomodou as participantes com a afirmação do estudante, segundo a professora Tilápis

"Não, mas ela não morreu por ela ser mulher". Isso começou a incomodar algumas pessoas, né? "Não, isso aconteceu porque tinha que acontecer. Essa mulher morreu porque ela foi revidar, por que que uma mulher vai bater no homem? Ela não tem força para isso. Olha, se acontecer alguma coisa, vocês não revidem". (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023).

A fala do estudante coloca a responsabilidade da agressão para a mulher vítima da violência. Vale observar que, no cotidiano, quando alguém descobre um caso de violência contra uma mulher, geralmente busca justificar a violência a partir do comportamento anterior da mulher. No entanto, pode ser difícil para alguém com esse tipo de pensamento parar e refletir sobre o quadro mais amplo ao atribuir responsabilidade pela violência aos mais afetados pela dor e constrangimento de tal violência.

Dando continuidade à discussão sobre o feminicídio, houve mais polêmicas alimentadas por uma conjuntura política de ataques aos direitos das mulheres e à rede de enfrentamento à violência contra a mulher, sustentados pelo discurso conservador e pela agenda ultra neoliberal, os quais propiciaram uma intensificação dos índices de violência doméstica e feminicídio no país. Supõe-se que a defesa da negação das políticas de proteção às mulheres é propagada devido à promoção de alguns que reproduzem o discurso de líderes políticos, religiosos e youtubers.

"Não era para ter um crime próprio só para mulheres, porque está tendo violência em todo lugar". Deslegitimando mesmo a lei e toda a problemática por trás dela, né? Mesmo a gente trazendo dados e dizendo assim: "tem mulheres que usam a lei para prejudicar os homens". Isso foi levantado. (Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023)

Isso quando a gente começou a falar da lei Maria da Penha, aí ele achou um absurdo, né? Que é a lei era um exagero. Na verdade, ele falou que "a lei existe apenas por questões políticas para as pessoas conquistar e ganhar voto. Ela não era para existir. Foi apenas uma questão, uma jogada de marketing político. A pessoa queria se eleger e é por isso que a lei existe. Mas uma lei dessa era desnecessária". (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023)

Os posicionamentos do discente se aproximam do movimento de direita “Escola sem Partido”⁶⁰, que ganhou visibilidade em 2014, ao se articular a fim de impor deveres ao professor, até mesmo o que falar ou deixar de falar. Isto inclui o debate de gênero, étnico/racial, e tantos outros que impedem a promoção de um ensino contra o racismo, LGBTQfobia, desigualdade de gênero e classe. O papel ético do docente é enfrentar o discurso conservador que busca definir os rumos da educação. Como nos ensinou Paulo Freire (1987), é impossível buscar o caráter neutro da educação, devemos reconhecer sua politicidade se desejarmos uma prática crítica e reflexiva.

O primeiro dia de oficina foi de tensão e debate. Na avaliação das professoras, que foi compartilhada com a coordenação do Centro, não era isso que elas esperavam, mas foi possível cumprir com o planejado, com a exposição dos tipos de violências cometidas contra as mulheres, distribuição de materiais informativos e divulgação da rede de proteção às mulheres em situação de violência.

Ao dar continuidade às atividades no dia seguinte, o objetivo era abordar as conquistas das mulheres ao longo da história. Logo de início, a professora Tilápis relata um tom intimidador,

Esse único aluno, o que parece que ele já deve ter pesquisado, já veio cheio de moral de falar tipo: “hoje eu vou falar”. Ele já começou a atacar a gente mesmo, de imediato. “Não, isso não existe, entendeu? Porque eu fui fazer uma revisão das violências da questão anterior”. E começou a ficar bem sério. “Vocês estão querendo colocar coisas pra gente que não existe” e ele começou a aumentar o tom de voz. “Dados que não existem para impor uma ideia de vocês pra gente. A gente tem que aceitar?” Foi quando a Coordenadora intervém: “Vamos fazer assim, as professoras vão apresentar e depois a gente vai dialogar”. Só que ele não aceitava todas as falas que a gente colocava. A mulher com o direito de voto, a mulher não podia se divorciar. Ele dizia “isso é um absurdo, isso não existe. A mulher não podia estudar, não estuda porque não quer, não vai à escola porque não quer. Cadê que hoje fazem alguma coisa, hoje não fazem”. Então toda fala era um ataque. A Coordenadora mandou mensagem para outra Coordenadora que mandou mensagem para zeladora e começaram a chamar as professoras. Todo mundo, o pessoal da limpeza, o pessoal da secretaria, professoras, todas mulheres tão de repente assim. Mas já estava na metade da oficina e eu já estava com uma hora isso. Então, começaram a entrar as mulheres. (Tilápis, entrevista realizada em abril de 2023).

60 Criado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Nagib. Para esse Movimento, a educação é uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias.

Devido à presença de mais mulheres na oficina, muda-se a correlação de forças interna a partir da participação direta das recém participantes que interagiram realizando perguntas e contribuindo para o debate. A solidariedade das mulheres do Centro possibilitou uma participação qualificada que inibiu as interrupções das falas e as intervenções contestadoras do estudante, que optou por silenciar e, pouco tempo depois, antes do fim da oficina, justificar um compromisso particular para poder se ausentar naquele momento da atividade.

As professoras acreditam que, ao longo da realização da oficina, sofreram com o machismo e com o etarismo. "Ele é bem mais velho, forte e tal. Ele tem uma presença e nós duas mulheres baixinhas. (risos) E principalmente, por a gente ser mais nova." (Professora Tilápia em entrevista realizada em abril de 2023) Pelo relato da professora, acrescento que o discente deve ter também se sentido incomodado por serem duas jovens mulheres professoras, em posição de destaque/poder, na mediação da oficina pedagógica. As professoras afirmam que se houvesse um professor no grupo, "Ele não vai elevar a voz para outro homem, mas para outra mulher..." (Professora Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

Ao exemplificar essa questão, a Professora Sirigado relembrou um fato durante a oficina em que tratava a desigualdade salarial entre homens e mulher e utilizou os exemplos da jogadora de futebol Marta e Neymar. Na ocasião, novamente o estudante discordou, pois, segundo ele, Neymar jogava melhor. No grupo de estudantes que participava da oficina, tinha um técnico ou treinador de futebol, que logo discorda, ao afirmar que "a Marta joga muito melhor e tem mais títulos". Segundo a professora Sirigado, nesse momento, o discente silenciou e não revidou. "Ele revidou a mim, mas ele não revidou o aluno". (Professora Sirigado, entrevista realizada em abril de 2023).

Essas situações de tensão que aconteceram em oficinas pedagógicas podem até parecer que não devem ser tão usuais. Não é o nosso objetivo afirmar ou discordar dessas ocorrências, mas talvez aconteça com mais frequência nas práticas pedagógicas de resistência. Não se trata de julgar adequado ou não o desfecho da situação. A intenção é realçar a existência de situações desta natureza, pois não há como prevenir, mediante a organização das práticas pedagógicas de resistência, toda e qualquer possibilidade de conflito em sala de aula. Até porque na escola se manifestam os conflitos, as injustiças e as desigualdades tão presentes na

sociedade.

Por outro lado, não se pode simplesmente não problematizar questões polêmicas ou naturalizar situações em atendimentos aos discentes ou realização de atividades pedagógicas, o que seria extremamente prejudicial para o avanço e melhoria de nossa sociedade. A promoção de práticas pedagógicas de resistência deve ser um espaço de acolhida, escuta, diálogo e transformação.

7. QUESTÕES EMERGENTES NA PESQUISA

Durante o meu período de afastamento para a realização do mestrado na cidade do Rio Grande – RS, retorno à vida acadêmica onde tenho contato com outras perspectivas teóricas, leituras, discussões no grupo de pesquisa e participação em eventos científicos que contribuíram para aumentar o meu entusiasmo e a militância em defesa da EJA. Esse sentimento transborda ao retornar aos CEJAs para o diálogo com professoras/es participantes da pesquisa. O momento exige alerta e resistência dos docentes que atuam na EJA, em especial no Ceará.

O presente capítulo não estava previsto na escrita inicial desta dissertação até a realização da coleta de dados. Também não foi pensado no projeto de pesquisa submetido à banca de qualificação. O conteúdo foi surgindo depois de várias horas de estradas, no deslocamento até os CEJAs e após longas conversas com colegas professoras/es, sempre acompanhado do café quentinho, que quase nunca falta na sala das professoras e dos professores. Diversos assuntos emergiram. Alguns tiveram encaminhamentos, outros apenas debatidos e inconclusos.

Neste capítulo, abordo três questões latentes aos CEJAs, dos quais avaliei registrar como produto não planejado, mas possível devido à realização da dissertação. A primeira demanda se apresentou da necessidade das/os professoras/es dos CEJAs se reencontrarem em um espaço específico para a promoção de intercâmbio e debater questões exclusivas da modalidade de ensino; A segunda se mostrou como uma demanda das/os docentes como sugestão para melhor acolher as/os estudantes nos Centros acompanhados por crianças. O terceiro e último, mas não menos importante, debate sobre a Resolução nº 01/2021,

de maio de 2021, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância.

7.1 SEMINÁRIO DOS CEJAS

Um dos comentários mais recorrentes das/os docentes dos CEJAs nas visitas para a realização das entrevistas foi a necessidade de encontro para reagrupar os professores dos Centros num contexto pós-pandemia, para realizar intercâmbio de experiências entre os pares, promover formação docente e construir alternativas que melhorem as condições na oferta da Educação de Jovens e Adultos, no formato semipresencial, no estado do Ceará.

Uma primeira experiência já foi realizada em junho de 2017 com objetivo semelhante. Foi o primeiro Encontro Estadual de Professores dos CEJAs, organizado por um coletivo de professoras/es dos Centros e apoiado pela Secretaria da Educação do Estado e Sindicato. O evento foi realizado na sede do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará – APEOC, que disponibilizou alimentação e hospedagens para os participantes do encontro. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC ofertou passagens rodoviárias para as/os professoras/es oriundos dos municípios do interior do estado. Sobre o Encontro, o professor Alles Lopes Aquino faz a seguinte referência:

O evento foi um marco na luta em defesa dessas escolas e contou com a participação de representantes de trinta dos trinta e dois Centros de todo o Estado. O seminário teve a duração de apenas dois dias, mas representou uma grande vitória para os professores, pois, além de se constituir como anseio antigo, havia a certeza de que eventos dessa natureza são essenciais para o aumento da qualidade da EJA semipresencial. Além de relevante contribuição formativa, o evento consistiu em um "divisor de águas" na história dessas escolas, deixando um legado positivo com a escrita de um documento, fruto de um rico debate realizado por sessenta e dois professores e gestores, cujo resultado foi posteriormente sistematizado por uma equipe de doze professores e apresentado ao Secretário de Educação do período. (Aquino, 2019, p. 224).

Conforme relata o professor Alles Lopes Aquino, como o produto do encontro foi construído um documento propositivo e estruturado em quatro eixos. O primeiro aborda questões que envolvem a comunicação institucional dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, como, por exemplo, propaganda informativa sobre os Centros, público-alvo e matrículas; O segundo eixo trata sobre dados, números, Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE e metas que envolvem exclusivamente os CEJAs; O terceiro agrupa as discussões sobre a reorganização das práticas pedagógicas dos Centros de Educação de Jovens e Adultos; E o quarto eixo aborda questões sobre organização e funcionamento dos CEJA no Estado do Ceará. O documento foi entregue para a SEDUC e, de acordo com o professor Alles,

Não se tratava apenas de um documento reivindicatório, mas, essencialmente propositivo. O resultado final deste processo foi não se chegar a resultado algum, pois nada do que foi proposto e discutido foi respondido, modificado ou levado adiante pela Secretaria de Educação. (Aquino, 2019, p.225-226).

Percebemos o incômodo e a necessidade por parte das/os professoras/es que constroem os CEJAs do Ceará de serem ouvidos, discutirem e proporem ações que visem ao fortalecimento dos Centros. A partir dessas inquietações que surgiam a cada conversa com colegas professores, nos mais diferentes CEJAs do Estado, e, após cinco anos da realização do primeiro Encontro, foi articulado um momento de discussão política sobre a situação da EJA no Ceará com o mandato da Deputada Estadual Larissa Gaspar – PT. A parlamentar acolheu as pautas apresentadas e o pedido de apoio para a realização de um Seminário em que os docentes dos CEJAs pudessem se reencontrar para promover reflexões, construir sugestões para a modalidade num contexto de pós-pandemia e ajudar na reconstrução da educação no Brasil.

Ficou firmado com a Deputada Larissa Gaspar que os produtos das discussões do Seminário serão transformados em instrumentos legislativos, podendo ser Requerimento, Indicação ou Projeto de Lei Ordinário, apresentados no Legislativo Estadual Cearense, garantindo, assim, o diálogo com o Poder Executivo Estadual acerca das proposições apresentadas para os Centros.

A Deputada Larissa Gaspar apresentou requerimento nº. 316/2023, solicitando a realização do Seminário para debater as oportunidades e desafios da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Ceará. Com o requerimento já

aprovado, a previsão de realização do Seminário é para o segundo semestre de 2023 e acontecerá na sede da Assembleia Legislativa do Ceará.

7.2. ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PARA AS CRIANÇAS NOS CEJAS

Com o advento da pandemia da Covid-19, agravaram-se ainda mais as desigualdades já existentes em nossa sociedade. Ao longo desta dissertação, apresentamos no capítulo seis (Tecendo significados e sentidos sobre as narrativas docentes) dados que apontam o impacto da pandemia sobre a vida das mulheres de forma desproporcional.

Um problema muito significativo, e agravado com as novas rotinas pós-pandemia, é o aumento do tempo gasto em tarefas domésticas e de cuidado. Essas tarefas quase sempre são atribuídas automaticamente às mulheres. Muitas delas, principalmente as mais pobres, têm restrições de trabalho, estudo e lazer para dar conta dessas tarefas. Para isso, é necessário a divisão das tarefas não só com os homens, mas também com o Estado. Nesse sentido, o poder público deve ofertar serviços de saúde, educação e assistência social de qualidade para que as mulheres não possam ser sobre carregadas de demandas e tarefas que as limitam, por exemplo, estudar.

Sobre esse aspecto, eram recorrentes no diálogo com as/os professoras/es de diversos CEJAs do Estado, a partir de um contexto pós-pandêmico, falas reafirmando a necessidade de um espaço que acolhesse as crianças que, porventura, acompanhavam as/os estudantes (mães, pais e avós) nos CEJAs durante o atendimento pedagógico. Sobre o caso, o professor Cióba faz o seguinte relato

Um detalhe interessante que eu quero chamar a atenção é que é muito comum a gente visualizar, estudantes que trazem o filho. Às vezes o filho de colo. Tinha uma senhora com 2 filhos, crianças. Até fazem um barulhinho, mas essa mãe de família está aqui. Ela não tinha com quem deixar as crianças e ela veio. (Cióba, entrevista realizada em abril de 2023).

Como forma de apoiar esses estudantes que ao longo de sua vida tiveram o direito à educação negado, foi apresentada uma demanda legislativa, a partir dos anseios de alguns participantes da pesquisa, à Deputada Larissa Gaspar – PT.

Sugeriu-se que fosse apresentada uma indicação legislativa ao executivo estadual para favorecer melhores condições para que estudantes acompanhados de crianças, quando frequentam os CEJAs, possam participar satisfatoriamente das atividades pedagógicas, bem como dispor de serviço capaz de bem acomodar, com segurança, conforto e ludicidade, o segmento infantil.

O entendimento dos docentes é que, para combater as desigualdades, o acesso à educação pública é de suma importância, porém, somente a presença dos estudantes nos CEJAs não é garantia de permanência e êxito na modalidade. Para isso, é preciso fornecer condições para o pleno exercício da educação de todas e de todos, respeitando direitos de mães, pais e crianças.

A Indicação Legislativa nº. 190/2023 foi apresentada pela Deputada e, no momento dessa escrita, encontra-se tramitando na Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Assembleia Legislativa do Ceará. Caso aprovada, deverá ainda passar pela Comissão de Infância e Adolescência; Comissão de Trabalho, Administração e Serviços Públicos; e Comissão de Fiscalização e Controle.

Em audiência com a Secretaria da Educação do Estado, foi apresentada pela Deputada Larissa Gaspar juntamente com uma representação de docentes dos CEJAs, a Indicação nº. 190/2023, que prevê o espaço de acolhimento nos CEJAs. A Secretaria se mostrou sensível à pauta e até apresentou imagem de um espaço de acolhimento nomeado de “Cejinha”, instalado no CEJA Cícera Germana Correia, localizado na cidade de Juazeiro do Norte. A ação foi motivada de forma pontual, pela gestão daquele Centro, não extensiva aos CEJAs do Ceará.

Ilustração 15 - Espaço de Acolhimento



Ilustração 16 – Parquinho



Ilustração 17 - Espaço de Acolhimento



Fonte: Redes Sociais (2023)

7.3. RESOLUÇÃO Nº 01/2021 DO CNE/CEB

Antes de iniciar esta seção, é oportuno resgatar alguns antecedentes até a publicação da Resolução nº 01/2021 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relembramos o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016 que tirou da presidência a primeira mulher eleita para governar o Brasil. O golpe foi gestado sob as premissas de um pacto conservador e tinha como objetivo a realização de reformas neoliberais e ajuste fiscal, com a promessa de fazer voltar o país a crescer.

Foi durante o governo ilegítimo do presidente Temer que trabalhadores e populares sofreram duros ataques. Em 2017, realizou diversas intervenções políticas que precarizaram e flexibilizaram direitos, como a realização reforma trabalhista, introduziu a modalidade de trabalho intermitente e permitiu a realização da terceirização nas atividades fins, por exemplo. Com a aprovação da lei que limita o teto dos gastos (a Emenda Constitucional n. 95), fez com que fosse reduzido drasticamente o investimento em saúde e educação, com o congelamento dos recursos públicos nas políticas sociais por 20 anos. Foi nesse cenário que o governo Temer, a toque de caixa e sem um debate mais aprofundado com a sociedade civil, aprovou a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Todas essas ações impactam diretamente o público da EJA.

Os mecanismos existentes dentro da estrutura do Estado brasileiro que deveriam ser acionados para limitar ou impedir alguns ataques são o poder judiciário, legislativo e os Conselhos que preveem a participação da sociedade civil. Um desses canais institucionais, de Estado, independente e que tem como missão aprimorar e consolidar a educação nacional de qualidade, assegurando a participação da sociedade, é o Conselho Nacional de Educação – CNE. Auxilia o Ministério da Educação na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação, com foco no cumprimento da legislação e na qualidade. A Lei 9.131 de 1995 institui o CNE, mas o Brasil conta com Conselhos Superiores de Educação desde 1911. O seu funcionamento está regrado no artigo 8º, da lei 9.131/1995:

Art. 8º A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação

e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.

§ 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

§ 2º Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.

3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

§ 4º A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.

§ 5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado.

§ 6º Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos.

§ 7º Cada Câmara será presidida por um conselheiro escolhido por seus pares, vedada a escolha do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata. (Brasil, 1995).

Com o golpe de 2016 em curso, o momento político era de exceção. Ao tomar posse, o Presidente Michel Temer assumiu interinamente o governo brasileiro em 12 de maio de 2016. No dia 28 de junho do mesmo ano, revoga a nomeação de 12 integrantes do CNE indicados pela Presidenta Dilma. Foi a primeira vez que uma nomeação foi revogada no Conselho desde sua criação em 1995. Os novos integrantes do CNE indicados por Temer criaram as condições e atuaram na aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Já em 2018, Temer antecipa em seis meses a indicação de novos membros para o Conselho.

A reforma do Ensino Médio ignorou a EJA. Não considerou nenhuma ação que garanta o resgate ao direito constitucional do acesso à educação dos mais de 64,6 milhões de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. A BNCC sequer considerou a modalidade, fazendo com que a EJA se torne ainda mais marginal e periférica, uma vez que não se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica.

Com a posse do Presidente Bolsonaro, o processo neoliberal e o desmonte das políticas sociais continuaram de forma acelerada. Foram realizadas a Reforma da Previdência e a privatização de diversas empresas estatais⁶¹, como BR Distribuidora e Eletrobrás. Um dos mais entusiastas do processo de privatização era o Ministro da Economia, Paulo Guedes.

No campo da educação, tentou regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, que foi barrado pelo Supremo Tribunal Federal - STF, por considerar não haver no país previsão constitucional sobre o tema. Troca de cinco ministros da educação, escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, evasão escolar e queda no número de matrículas eram notícias recorrentes relacionadas à pasta da Educação.

Seguindo a tendência do governo anterior, no começo de 2019, um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro foi extinguir a Secadí (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que funcionava desde 2004 no MEC e mantinha o fluxo de alguns programas da EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA).

Ainda no primeiro ano de governo, Bolsonaro realizou consulta ao CNE sobre a necessidade de adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio. Demandava ainda a flexibilização da carga horária mínima exigida para a modalidade e, devido ao processo de juvenilização da EJA, sugeria a revisão de idade mínima para o ingresso na modalidade.

A relatora responsável pela manifestação do processo da consulta do MEC ao CNE foi a conselheira Suely Melo de Castro Menezes⁶². Através do seu parecer, foi aprovado pelo CEB/CNE a Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Sobre a Resolução nº. 01/2021 a professora Beijupirá faz a seguinte análise da EJA e as recentes políticas de educação do Brasil.

61 <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/14/bolsonaro-ja-privatizou-um-terço-das-estatais>

62 Foi presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará entre os anos 2015 – 2017. Tomou posse no CNE indicada pelo presidente Michel Temer, em 2016.

A reforma do ensino médio não fala, a BNCC não trata e vem a resolução alinhando de forma assim... violenta uma modalidade que tem suas especificidades, que tem sua forma de ser, que tem o seu público. E os estudantes, que é um público específico, vem tentar colocar uma camisa de força. Porque é uma camisa de força. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Todas essas discussões e ataques aconteceram no CNE durante a pandemia da Covid-19 e sem a presença democrática de algumas representações. Para tornar o entendimento mais simples, retorno ao processo histórico. Em 2020, o Presidente Bolsonaro nomeia novos integrantes para o Conselho Nacional de Educação, e deixa de fora representantes da rede pública estadual e municipal. A composição do CNE, com nomeações realizadas durante os governos Temer e Bolsonaro, editou a Resolução nº. 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Existem vários pontos críticos no documento orientador que podem deixar a modalidade mais vulnerável ao desmonte. O documento utiliza o modelo do Distrito Federal para reproduzir ao nível de Brasil uma política sem considerar as especificidades regionais e culturais. A diretriz, de forma rígida, aponta para a realização do regime (se semestral ou modular), o número de etapas – e formas específicas de organização escolar, da matriz curricular e formas de registro e controle da frequência escolar. Ignora inclusive a LDB em seus artigos 15º (que garante às unidades escolares públicas progressivos graus de autonomia pedagógica) e 23º (que assegura a ampla liberdade de organização escolar sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar).

O modelo proposto, nada novo, apresenta a "EJA Multietapas", que permite diferentes tipos de conhecimentos em uma mesma sala. São as já conhecidas salas multisseriadas. A EJA Combinada permite que 70% da carga horária da modalidade possa ser realizada fora do ambiente escolar, com a realização de trabalho dirigido ou atividades autoinstrutivas para serem contabilizadas e reconhecidas na carga horária como ensino presencial. Semelhante ao modelo de ensino adotado nas décadas de 1970 e 1980 aqui no Brasil. O estudo se dava por meio de correspondência, via rádio e televisão, como forma de garantir a qualificação profissional e preparação para os exames supletivos. Esse modelo pode possibilitar

que a demanda de cursos que não requer frequência obrigatória passe a demandar recursos do FUNDEB.

Sobre os modelos propostos, a professora Beijupirá relata sua preocupação quanto à possível aplicação nos CEJAs do Ceará.

Eu não consigo enxergar enquanto, enquanto professora de EJA e enquanto EJA. A EJA nem está nessa nem está para os alunos que estão lá na escola seriada, né? Imagina assim, nesse sistema modular, aqui nós não podemos nos ver por que ela não foi feita para nós. Passou ao largo da educação de jovens. Passou ao largo de tudo. (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

Outra questão superdelicada é que a resolução permite, a partir de agora, que 80% da carga horária da EJA possa ser oferecida através da Educação à Distância. Essa medida permite que em breve possa haver redução da oferta de vagas em cursos presenciais para a EJA na rede pública. É no mínimo intrigante o artigo 33º

Art. 33º As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa. (Brasil, 2021).

Não é nada novo que a legislação brasileira já permite a participação da iniciativa privada em qualquer modalidade da educação básica ou superior. A LDB, em seu inciso V, do Artigo 3º, define a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Já em seu Artigo 7º, acrescenta que “o ensino é livre à iniciativa privada” desde que cumpridas as normas gerais e mediante autorização de funcionamento e capacidade de autofinanciamento.

Historicamente, sabemos que são poucas as instituições de ensino privado que atuam na EJA. O motivo dessa pequena presença é objetivo. O público-alvo dessa modalidade é, em geral, sujeitos populares, trabalhadores de baixo poder aquisitivo e que não teriam condições de financiamento para arcar com estudos. Por dedução lógica, sabemos que a iniciativa privada só entrará na oferta da modalidade se houver a possibilidade de participação no financiamento público, o que por ora é vedado pela legislação.

Faltando dois meses para o fim do seu mandato, Bolsonaro faz indicações de integrantes para o CNE mais alinhados ideologicamente ao seu governo, alguns, por

exemplo, são seguidores de Olavo de Carvalho⁶³. Entre os não alinhados à ala ideológica, está a irmã do na época ministro da Economia, Paulo Guedes, Elizabeth Guedes, presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), entidade representativa do setor que detém 85% das matrículas no ensino superior.

Ao situar o contexto histórico em que avançam os ataques à modalidade, temos a transição da vigência do ERE para o retorno às atividades presenciais nas escolas. Ou seja, enquanto docentes e discentes estavam preocupados em sobreviver na pandemia e conseguir conciliar os estudos, mudanças radicais na modalidade aconteciam sem a efetiva participação e discussão dos seus protagonistas. Sobre essa questão, a professora Beijupirá faz a seguinte afirmação,

E eu fico pensando em 2021 nós estávamos na pandemia ainda enquanto nós, professores, na pandemia no ensino remoto, com toda a sua própria precariedade, os estudantes estavam saindo a resolução que dizia que 80% da EAD da da EJA pode ser em EAD, uma resolução que estava abrindo para iniciativa privada é a adentrar na educação de jovens e adultos quando nunca a iniciativa privada se interessou por esse público até porque ele nunca pode pagar, né? Por isso que nunca se interessou e, misteriosamente, que não é misteriosamente essa iniciativa privada que se instalou dentro do Ministério da Educação. Se instalou dentro do conselho nacional de educação através das fundações, onde eles num primeiro momento defendiam que a questão não é financiamento; é gestão. O segundo momento eles entram dentro dos organismos para normatizar, olha ai como a coisa é séria ao mesmo aí entrando então a resolução número 1 partindo da cabeça, da ideia desse empresariado. Ao mesmo tempo que esse empresariado é com as plataformas digitais do mundo, compra as editoras, as revistas, então cerca a educação de uma forma! (Beijupirá, entrevista realizada em abril de 2023).

O grupo político que se instalou nas estruturas do Estado brasileiro, pós-golpe de 2016, estimula o ensino privado, defendem intensos processos de privatização e entendem a educação meramente como um produto que deve ser comercializado. É essa composição do CNE que fará a discussão de planos com o MEC na gestão do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, com repercussões nos CEJAs do estado do Ceará. Para além disso, outros temas sensíveis, como, por exemplo, o novo Plano Nacional de Educação (2025-2034), a recuperação da aprendizagem pós-pandemia, implementação do novo Ensino Médio e do novo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), podem sofrer danos e atrasos por dependerem de pareceres do Conselho.

Nesse sentido, resta aos docentes comprometidos com a transformação da

63 Considerado um representante intelectual do conservadorismo no Brasil, com expressiva influência na extrema-direita brasileira

sociedade e a construção de mundo justo, enfrentar o discurso, as práticas conservadoras e neoliberais que buscam definir os rumos da educação brasileira. Como nos ensinou Paulo Freire (2001), é impossível buscar o caráter neutro da educação, devemos reconhecer sua politicidade se desejarmos uma prática crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram dois anos de intensos diálogos, leituras, emoções, alegrias, saudades, gratidão, solidariedades, amizades, conhecimentos e cafés. Por outro lado, também tiveram lágrimas, renúncias, dores de cabeça, nas costas e no pescoço, suor e frio. Enfim, é chega a hora das considerações finais da dissertação, na qual trago uma confirmação primária ao longo desse processo: Educar Jovens e Adultos nos CEJAs através de práticas pedagógicas de resistências foi complexo, com avanços e recuos devido ao contexto pandêmico.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa me propus a dialogar *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas através de uma escrita simples e acessível para tentar aproximar os saberes acadêmicos dos saberes do cotidiano desenvolvido por educadoras/es que atuam em sala de aula como forma de contribuir para a construção de uma nova sociedade que possa brotar o '*inédito-viável*' (Freire, 2014a, p. 225) num mundo socialmente justo e democrático.

Muita coisa mudou na sociedade brasileira após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016. Nos anos seguintes, com a pandemia da COVID-19, acelerou as desigualdades sociais, de gênero e de raça. A necessidade de resistir aos ataques era essencial para garantir a sobrevivência da maioria da população brasileira e os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs no Estado do Ceará tiveram um papel importante nesse contexto de distopia.

Buscando compreender o cenário que docentes encontravam na modalidade foi estabelecido como objetivo geral da dissertação analisar as práticas pedagógicas mais recorrentes na EJA do Ceará no contexto da pandemia da Covid-19. A resposta a esse objetivo decorria da realização dos objetivos específicos que consistiam em: i) Mapear as práticas pedagógicas exercidas por professoras e professores na EJA do Ceará, entre março de 2020 a dezembro de 2022, durante a

sociedade e a construção de mundo justo, enfrentar o discurso, as práticas conservadoras e neoliberais que buscam definir os rumos da educação brasileira. Como nos ensinou Paulo Freire (2001), é impossível buscar o caráter neutro da educação, devemos reconhecer sua politicidade se desejarmos uma prática crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram dois anos de intensos diálogos, leituras, emoções, alegrias, saudades, gratidão, solidariedades, amizades, conhecimentos e cafés. Por outro lado, também tiveram lágrimas, renúncias, dores de cabeça, nas costas e no pescoço, suor e frio. Enfim, é chega a hora das considerações finais da dissertação, na qual trago uma confirmação primária ao longo desse processo: Educar Jovens e Adultos nos CEJAs através de práticas pedagógicas de resistências foi complexo, com avanços e recuos devido ao contexto pandêmico.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa me propus a dialogar *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas através de uma escrita simples e acessível para tentar aproximar os saberes acadêmicos dos saberes do cotidiano desenvolvido por educadoras/es que atuam em sala de aula como forma de contribuir para a construção de uma nova sociedade que possa brotar o '*inédito-viável*' (Freire, 2014a, p. 225) num mundo socialmente justo e democrático.

Muita coisa mudou na sociedade brasileira após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016. Nos anos seguintes, com a pandemia da COVID-19, acelerou as desigualdades sociais, de gênero e de raça. A necessidade de resistir aos ataques era essencial para garantir a sobrevivência da maioria da população brasileira e os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs no Estado do Ceará tiveram um papel importante nesse contexto de distopia.

Buscando compreender o cenário que docentes encontravam na modalidade foi estabelecido como objetivo geral da dissertação analisar as práticas pedagógicas mais recorrentes na EJA do Ceará no contexto da pandemia da Covid-19. A resposta a esse objetivo decorria da realização dos objetivos específicos que consistiam em: i) Mapear as práticas pedagógicas exercidas por professoras e professores na EJA do Ceará, entre março de 2020 a dezembro de 2022, durante a

pandemia da Covid-19; ii) Identificar se professoras/es desenvolveram práticas pedagógicas de resistência; iii) Analisar os significados atribuídos as práticas pedagógicas de resistência, caso identificada.

A presente dissertação teve como guia as seguintes perguntas de pesquisa: Que práticas pedagógicas se evidenciaram na EJA, durante a pandemia de Covid-19, no Estado do Ceará? Professoras/es enunciam práticas pedagógicas de resistências na EJA durante a pandemia de Covid-19, no Estado do Ceará? Quais?

Como já abordado na introdução da dissertação, a hipótese de nossa pesquisa foi construída em uma perspectiva positiva e outra negativa. Nesse sentido, foi levada para o campo de pesquisa com a intenção de investigar como as hipóteses se aproximavam ou distanciavam dos resultados encontrados.

A primeira hipótese positiva reconhece a existência de práticas pedagógicas na EJA que favorecem o diálogo, o exercício da crítica e a socialização dos conhecimentos, podendo contribuir para discutir a superação das desigualdades de gênero, raça e de classe, especificidades tão características desta modalidade de ensino e agravadas na pandemia.

Já a segunda hipótese parte da possibilidade negativa da não identificação de práticas pedagógicas de resistência promovida por docentes dos CEJAs do Ceará tendo em vista o momento de exceção devido a pandemia da Covid-19.

Como apresentado ao longo da pesquisa e disposto nos objetivos acima, as/os professoras/es que atuavam nos CEJAs foram os nossos sujeitos. Por meio dos dados fornecidos por eles através da realização de questionários e entrevistas, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade de ensino.

Sobre os achados da pesquisa, foi possível identificar que a maioria das/os docentes da pesquisa atuavam em CEJAs, no interior do Estado e nas disciplinas que compõem as áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas majoritariamente. Grande parte das/os participantes (73%) tiveram interação com os discentes dos CEJAs entre março de 2020 a dezembro de 2022. Destes, manteve a prevalência (61%) que declararam ter realizado práticas pedagógicas de resistência envolvendo temáticas que relacionam questões sociais e/ou de engajamento político. Essa incidência se deu de forma mais acentuada entre os participantes do interior do estado representando 83% das afirmativas.

Foram mapeadas as temáticas com maior recorrência em abordagem durante os atendimentos aos discentes foram desigualdades sociais, gênero,

racismo, LGBTQIA+, feminismo, pandemia e prevenção à saúde, por exemplo. Observa-se pelos relatos que os docentes realizaram uma diversidade de estratégias metodológicas, combinadas ou isoladas para discutir as temáticas em aula. E, também, foram catalogadas as possibilidades de estratégias metodológicas por docentes durante o período, como a indicação de leitura, produção textual, realização de pesquisas e atividades, encontros de diálogos e roda de conversa, realização de *lives*, atendimentos por meio do *Google Meet* e/ou *WhatsApp*; e promoção de oficinas e palestras.

Ao analisar as considerações das/os professoras/es sobre significados e sentidos, é possível perceber uma atuação engajada de docentes dos CEJAs com pressupostos de Freire (1987, 2000) com vista no enfrentamento às desigualdades de raça, gênero e de classe. Essas temáticas foram dialogadas com discentes de diversas formas durante o período. Foram através de ligações telefônicas, atendimento via *Whatsapp*, realização de leituras e exercícios, visita em domicílio, *Google Meet*, *lives*, oficinas e palestras em praça pública, por exemplo.

A partir desses dados, é possível inferir que os objetivos específicos foram cumpridos em sua integralidade. Em relação ao objetivo específico (i), os resultados respondem à pergunta de pesquisa sobre as práticas pedagógicas que se evidenciaram durante o momento de referência. Também é possível considerar que a hipótese positiva pode ser entendida como parcialmente confirmada, mesmo ainda dependendo de uma análise qualitativa com os sujeitos da pesquisa com relação às contribuições para a superação das desigualdades. Esse processo se confirma efetivamente na segunda parte da pesquisa, através da realização das entrevistas narrativas. A segunda hipótese não se confirma em sua totalidade, pois parte (39%) das/os docentes participantes da pesquisa afirmaram não ter realizado práticas pedagógicas de resistência no período.

Levando-se em consideração as respostas ao objetivo específico (ii), complementam-se ao cumprimento do primeiro objetivo. A partir da análise qualitativa, através da realização das entrevistas, foi reforçada a hipótese positiva inicialmente projetada na pesquisa. Um dos sentidos de resistência bem recorrente, por parte dos docentes, foi a permanência dos discentes aos estudos, mesmo com toda adversidade advinda da pandemia da Covid-19. A pesquisa atinge os objetivos inicialmente propostos ao detalhar as respostas da pergunta de pesquisa quando

apresenta como e quais as práticas pedagógicas de resistência foram realizadas nos CEJAs.

Entre os desafios apresentados na pesquisa, sobressai a deficiência de infraestrutura como forma de acolher os discentes e ofertar um melhor atendimento pedagógico. Encontra-se ainda o enfrentamento ao discurso conservador como forma de intimidar e limitar as práticas pedagógicas de resistência em sala de aula. Depara-se ainda com a necessidade de encontros entre as/os educadoras/es dos CEJAs como forma de qualificar a atuação nos Centros e resistir aos ataques em cursos à modalidade.

Como sugestão de estudos futuros, comprehendo a importância de serem investigadas práticas pedagógicas de resistência sob a perspectiva dos discentes que fazem a EJA no Ceará. Ainda é possível perceber poucas pesquisas de investigação das práticas pedagógicas de resistência no cotidiano da EJA. As pesquisas decorrentes das propostas de intervenção dos docentes são relevantes e significativas, mas, também, é necessário que se investigue o que já se encontra consolidado nesse cotidiano pedagógico e na perspectiva dos educandos.

A partir destas conclusões desta dissertação, retorno para a sala de aula levando na bagagem os diversos diálogos, sentidos e perspectivas que encontrei ao longo da pesquisa na busca de construir uma aprendizagem mais dialógica e significativa com os estudantes dos CEJAs. Persisto acreditando e defendendo que uma das estratégias de superação das desigualdades e da colonialidade é através do fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade.

Para isso, considero que a escola possa ser plural, não neutra, heterogênea e insurgente que dialoga com o contexto dos seus educandos e no caso da EJA, os contextos desses sujeitos são repletos de histórias e trajetórias que merecem reflexão e discussão na pesquisa educacional. Isso reflete em nossa prática docente, tornando-nos sujeitos protagonistas de nossa própria história que contribuem para a construção de mundo mais humano, justo e igualitário.

Finalizo as considerações finais, desejando um novo tempo para a educação brasileira e que possa ser garantido o direito para todas/os aqueles 64,6 milhões de jovens e adultos que não concluíram a educação básica em nosso país. Nesse sentido, é preciso ter a consciência que as mudanças não virão por si só, são necessárias “as resistências”, sim no plural, para que as transformações possam acontecer, pois o papel das/os docentes é essencial nesse processo de acumulação

de forças para a mudança qualitativa em nossa sociedade.

Nessa direção, espero que a presente dissertação possa contribuir na formação das/os educadoras/es comprometidos com a transformação social a partir da atuação na sala de aula, pois esperançar é preciso! (Freire, 2014a)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel. Estado da questão no Brasil. In: SOUTO, Anna Luiza Salles; PONTUAL, Pedro. **Juventude e integração sul-americana**: caracterizações de situações-tipo e organizações juvenis. Relatório Nacional do Brasil. Rio de Janeiro: Ibase, Pólis, nov. 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-ebuscas.pdf Acesso em: 02 de junho de 2022.
- ALMEIDA, Marcos Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016.
- ANÍBAL, Quijano. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.
- AQUINO, Alles Lopes de. **A pedagogia de guerrilha**: A luta em defesa da EJA pelo coletivo de professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Tese de Doutoramento. p.252. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2019.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC/UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p 362.
- ARROYO, Miguel. **Curriculo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 19, p. 139-153, 2020.

BARCELOS, Luciana Bandeira. Diversificação de práticas pedagógicas em um centro de educação de jovens e adultos (CEJA) tensões entre instituinte e instituído. **Anais III CONEDU Campina Grande: Realize Editora**, 2016.

BECKER, Maria Regina. BARBOSA, Carla Melissa. Sororidade em Marcela Lagarde y de losRíos e experiências de vida e formação em Marie-Christine Josso e algumas reflexões sobre o saber-fazer-pensar nas ciências humanas. **Coisas do Gênero**. São Leopoldo, v. 2 n. 2, p. 243-256. ago.-dez. 2016 ISSN: 2447-2654

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 14, n. 8, 2020.

BEZERRA, Débora Silveira Barros; EUGENIO, Benedito; SANTOS, José Jackson Reis. As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 227-248, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11315/7612> Acesso em 03 de novembro de 2022.

BOMFIM, Manuela Gomes et al. Abordagem temática freireana: a superação de obstáculos gnosiológicos na formação de professores. **Revista iberoamericana de educación**, 2018. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174407> Acesso em 03 de novembro de 2022.

BONAVITTA, Paula; CASTRO, Amanda Motta; PIRES, Desirée. Cuidados e educação na pandemia: uma abordagem a partir dos feminismos Latino-Americanos. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, p. 34-51, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In.: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 184.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbete: **Andarilhagem** In: STRECK, Danilo, R. RENDIN, Euclides, ZITIKOSKI (orgs.), Jaime José. Dicionário Paulo Freire. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB 11/2000. D.O.U de 03 de julho de 2000.

BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: Ensino fundamental: Proposta**

curricular - 1º segmento. Brasília, DF: MEC, 2001

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm Acesso em 10 de março de 2023.

BRASIL. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000a. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 de maio de 2023.

BRASIL. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 de maio de 2023.

BRASILa. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 19 de maio de 2023.

BRASILb. Ministério da Educação. DESPACHO DE 29 DE MAIO DE 2020. Homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da

pandemia do novo coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 32, 01 jun. 2020. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>
 Acesso em: 19 de maio de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global Editora, p. 195-230, 2014.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de professores em Educação Física ea Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**: revista da Escola de Educação Física, n. 25, p. 1-13, 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85233/52824> Acesso em 03 de novembro de 2022.

CASTRO, Mad Ana Desirée Ribeiro. O trabalho docente nos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Goiás. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 427-436, 2018.
 Disponível:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/25716>
Acesso em 03 de novembro de 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. DECRETO N°33.510, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Decreta emergência em saúde e dispõe sobre medidas para o enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**: Série 3, Fortaleza – CE, Ano XII, n. 053, p. 1, 16 mar. 2020. Disponível em:
<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2022.

CEARÁ. Governo do Estado. Portaria nº 1039, de dezembro de 2022. Estabelece as normas para a lotação de professores nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano de 2023. **Diário Oficial do Estado**: Série 3, Fortaleza – CE, Ano XIV, n. 258, p. 875, 27 dez. 2022. Disponível em:
https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/portaria_de_lotacao_do20221227p13.pdf Acesso em 19 de junho de 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Autorização de Pesquisa**. Fortaleza: SEDUC, 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes para políticas: Educação de Jovens e Adultos no Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2005.

CEARÁ. **Resolução nº 438/2012.** Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: CEE, 2012. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resolucao-n-438.2012.pdf> Acesso em 10 de março de 2022.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da resistência:** Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021. p. 422

CHAVES, Maria Luíza Barreto.; LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. **O Projeto Diretor de turma no Ceará, dois anos depois. 2009.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/126.pdf Acesso em: 5 de maio de 2023.

CONJUVE, Conselho Nacional de Juventude. **Pesquisa Juventudes e a Pandemia de Coronavírus [Relatório].** Brasília, DF: Conjuve; 2020. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2022/09/JuventudesPandemia3_Relato%CC%81rioNacional_2022_0923.pdf Acesso em: 03 de Maio de 2023.

CORREA, Alisson Souza; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Juventudes escolares e pandemia: o que as/os jovens contam sobre o ensino remoto em Rio Grande, RS, 20^a MPU, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2021.

COSTA, Elisangela André da Silva; ASSIS, Ana Cláudia Lima de; FREITAS, Bruno Miranda. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos no Ceará: Caminhada em tempo de crise e defesa do direito à educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e022107-e022107, 2022.

CUKIERKORN, Monica Moreira de Oliveira Braga. Tema III. **Estado do Conhecimento**, n. 8, p. 20-20, 2002. Disponível em: <http://www.rtep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadodeconhecimento/article/view/4311> Acesso em 02 de novembro de 2022.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MWZSbwM3DmtrGBjSsrL7JGh/?lang=pt&format=html> Acesso em 03 de novembro de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação de Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. p.1105-1128. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlang=pt Acesso em: 13 de outubro de 2022.

DOWBOR, Fátima Freire; DE CARVÁLHO, Sonia Lúcia; LUPPI, Deise Aparecida.

- Quem educa marca o corpo do outro.** Cortez Editora, 2007.
- FACHIN, Odilia.** **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FEIXA, Carles.** De culturas, subculturas y estilos. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, p. 84-105, 1999.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa.** Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio.** Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 718-737, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 de novembro de 2022.
- FREIRE, Paulo.** **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo.** **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo.** **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo.** **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166
- FREIRE, Paulo.** **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo.** **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo.** **Política e Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, Gisele Marcia de Oliveira; SILVA, Francisca de Paula Santos da; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues.** Epistemologia e difusão do conhecimento: uso de pesquisa aplicação na educação tecnológica e STEAM-processo de formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos do SESI, Bahia. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 198-207, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/5854> Acesso em 03 de novembro de 2022.
- FREITAS, Marinada; REIS, Rosemeire; TORRES, André.** Permanência escolar na EJA: narrativas de alunos do ensino fundamental do Sertão Alagoano. **Roteiro**, v. 46, não.1 p.24963, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103145> Acesso em 03 de novembro de 2022.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz et al.** **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos:** mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126849/2/392347.pdf> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

- GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA em debate. 2013. Disponível em:http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPF_PTPF_12_049.pdf Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- GALEANO, Eduardo. O direito de sonhar. **Revista prosa e Arte**, v.20, 2018. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/> Acesso em 03 de junho de 2023
- GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahã. A sororidade no Ciberespaço: Laços Feministas em Militância. São Paulo, **Estudos Linguísticos**, n.º 44, 991-1008, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.
- GIROUX, Henry A. **Teoria e resistência na educação**: por uma pedagogia da oposição. Londres: Greenwood Publishing Group, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Por uma pedagogia da indignação e da resistência. In: DE ALMEIDA CHACON, Daniel Ribeiro. **Pedagogia da resistência**: Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.
- GOMES, Nilma. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo, diferenças e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes: 2008
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel. (Org.). **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982a, p. 87-106
- GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Carlos Benedito Rodrigues; FRY, Peter; VOGT, Carlos; GNERRE, Maurizio; SORJ, Bernardo; SEEGER, Anthony. (Orgs.). **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983, p. 223-244.

HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da Pós-Graduação em Educação no período 1986-1998. São Paulo: [s. n.], 2000a. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1779> Acesso em 02 de novembro de 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.108-130. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract Acesso em 02 de novembro de 2022.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**: o estado da arte. REDUC, Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 193-210, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GKdxy6Qb5Z4ZVqwcFrMfLHR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

HURTADO, Antonio Paulo Guillen; FREITAS, Carlos Cesar Garcia; HURTADO, Karine de Paula Ramos. Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Pedagogia Social. **Em Extensão**, v. 18, n. 2, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?lookup=0&q=Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Jovens+e+Adultos+sob+a+perspectiva+da+Pedagogia+Social&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 Acesso em: 03 de novembro de 2022.

JUCÁ, Beatriz; SIEBRA, Fernanda. Ganhar a vida em uma jangada. **El País**. Fortaleza, 10 out 2021. Pesca, s/p. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-10/ganhar-a-vida-em-uma-jangada.html> Acesso em: 28 de agosto de 2022.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDIM, Denise Silva Paes. Articulando letramentos sociais e escolares no ensino de inglês da EJA. **EntreLetras**, v. 9, n. 2, p. 514-541, 2018. Disponível em: <https://betas.uff.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4856> Acesso em 03 de novembro de 2022.

LIMA, Antonia Elizabeth; SELLA, Aparecida Feola; SANTOS, Maricélia Nunes dos. Leitura e produção de relato de experiência de vida: proposta para ensino nos anos finais na modalidade EJA. **Travessias**, v. 12, n. 3, p. 154-173, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093203> Acesso em 03 de novembro de 2022.

LITOLDO, Beatriz Fernanda; ALMEIDA, Marieli Vanessa Rediske de; RIBEIRO, Miguel. Conhecimento especializado do professor que ensina matemática: uma análise do livro didático no âmbito das frações. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 1, n. 3, p. 3-23, 2018. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/7370/4473> Acesso em 03 de novembro de 2022.

LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 15451, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964668004/351964668004.pdf> Acesso: em 03 de novembro de 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MARCOLLA, Valdinei; MORO, Tatiele Bolson. As TIC no espaço escolar: uma análise da apropriação a partir das práticas docentes. **Roteiro**, v. 46, p. e23875-e23875, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23875> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Universidade do Amazonas, 2000.

MORAES, Zenilda Roza; SILVA, Veronice Camargo; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Os minicontos de terror na formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 21, n. 45, 2019. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/4723/3328> Acesso em 03 de novembro de 2022.

MOREIRA, Lucineide. **O professor de Filosofia que atua nos Ceja de Fortaleza**: uma proposta de construção coletiva de sua Práxis Educativa. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MORESI, Eduardo et al. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; MELO, Belisa Maria da Silva. Prevenção ao uso de drogas na Educação de Jovens e Adultos: diálogo com o campo de pesquisa. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 29, p. 106-125, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4101> Acesso em: 03 de

novembro de 2022.

NETO, Alaim Souza. Relatos de Experiências de Docentes de EJA e Língua Portuguesa: problematizando o uso de tecnologias digitais. **Caminho Aberto**: revista de extensão do IFSC, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/2483> Acesso em 03 de novembro de 2022.

NÓVOA, António. **Curriculum e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. 2004. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf Acesso em 23 de maio de 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

PIRES, Luciene Lima de Assis; LIMA, Walkíria dos Reis; SOUZA, Paulo Henrique de. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65616> Acesso em: 18 abr. 2021.

RECIDADE. Sobre o grupo RECIDADE. **Grupo recidade**, 2022. Disponível em: <https://gruporecidade.wixsite.com/recidade/quem-somos> Acesso em: 12 de outubro de 2022.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 484-502, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yb4j3Sn68RMHj5RB6XgDPgL/?format=html> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

REIS, Ivonildo Da Silva. A sequência básica e o círculo de leitura como prática na Educação de Jovens e Adultos por meio do conto fantástico regional. **EntreLetras**, v. 9, n. 2, p. 151-163, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4851> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

RIBEIRO, Renato Antônio; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 192-217, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9429> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas

do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANCEVERINO, Adriana et al. A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da COVID-19. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina**, Santa Catarina, 2020.

SANCEVERINO, Adriana Regina; RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-24, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do sul**. In: MENESES, Maria Paula [orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 de junho de 2022.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. Crítica aos atuais comitês de ética na pesquisa no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 21, n. 1, p. 364-366, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Creone Vieira; OLIVEIRA, Sandra Kariny Saldanha de. O ensino de biologia na EJA a partir da proposta curricular do estado de Roraima. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/188> Acesso em 03 de novembro de 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297418> Acesso em 03 de novembro de 2022.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos indígenas. **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 10, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017382> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

SILVA, Sonia Maria Vieira da. **Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a**

partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. Dissertação de mestrado. p. 166. Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGEdu, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Leônicio; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Magda. **A alfabetização no Brasil.** O estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Maria Cleoneide; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. Ações didáticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Holos**, v. 7, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5642> Acesso em 03 de novembro de 2022.

SOEK, Ana Maria; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Memoriais de formação e a escrita (auto) biográfica no Estágio Supervisionado na EJA. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/GKdxy6Qb5Z4ZVqwcFrMfLHR/abstract/?lang=pt#> Acesso em 03 de novembro de 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosemeire. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Holos**, v. 3, p. 98-109, 2017.

STRECK, Danilo Romeu; ROSA, Carolina Schenatto da. A pedagogia do oprimido como referência para a EJA e para a educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 408-416, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/33767> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

STRECK, Danilo Romeu. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf> Acesso em 15 de junho de 2022

STRECK, Danilo Romeu. Sobre pedagogias e resistências. In: DE ALMEIDA CHACON, Daniel Ribeiro (org.). **Pedagogia da resistência: Escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

TEODORO, Elisa Campos; SANTOS, Silvia Alves dos. Os estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre suas condições de estudo e trabalho. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 19, n. 3, p. 16–33, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53349> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

TORRES, Carrilho Afonso. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular. Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WALSH, Catherine. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-2010, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo; REDIM, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2008.

Apêndice A: Questionário a ser respondido por professoras e professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará

PESQUISA: EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

PESQUISADOR: Antonio Jorge Ferreira Severino

ORIENTADORA: Vânia Alves Martins Chaigar

ATIVIDADE: Questionário

SUJEITAS/OS: Professoras e professores dos CEJAs

Todas as informações coletadas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente pelo professor pesquisador, acima identificado, em sua dissertação, sem identificar o respondente. Desde já, agradecemos a sua contribuição e atenção.

I – CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

- 1. Local de lotação:** [múltipla escolha]
- 2. Tempo de experiência docente:** [questão aberta, aceita texto e número]
- 3. Tempo de exercício na EJA:** [questão aberta, aceita texto e número]
- 4. Você esteve atuando em sala de aula no CEJA durante a vigência do período pandêmico?** [Entre março de 2020 e dezembro de 2022]

Se sim, continua para a questão 5, seção II. Se não, encerra-se a aplicação do questionário.

Sim Não

II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA DO COVID-19

- 5. Durante o período pandêmico realizou alguma atividade pedagógica com alunos/as da EJA que relacionasse, mesmo que de forma transversal, assuntos sobre as temáticas:** [admite-se mais de uma opção. Caso negativo, encerra a aplicação do questionário]

LBGTQIA+
 Gênero
 Racismo
 Feminismo
 Desigualdade social
 Outros _____ [opção aberta, aceita texto e número]
 Não realizei

- 6. Como se deu a execução dessa ação?** [admite-se mais de uma opção.]

Debate
 Apresentação de trabalhos

- Exibição de filmes*
 Exercícios e atividades
 Outros _____ [opção aberta, aceita texto e número]

7. O que os alunos/as produziram sobre o(s) tema(s) citado anteriormente?
[opção aberta, aceita texto e número]

8. Você aceita participar, da segunda etapa da pesquisa, a entrevista?
 sim *não*

Apêndice B: Entrevista a ser respondida por professoras e professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará

PESQUISA: Educar pessoas jovens e adultas no contexto da pandemia da Covid-19.

PESQUISADOR: Antonio Jorge Ferreira Severino

ORIENTADORA: Vânia Alves Martins Chaigar

ATIVIDADE: Entrevista narrativa

SUJEITO: Professoras e professores dos CEJAs

Todas as informações coletadas através deste questionário são absolutamente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente pelo professor pesquisador, acima identificado, em sua dissertação, sem identificar o respondente. Desde já, agradecemos a sua contribuição e atenção.

I – ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

1. Narre um pouco sobre sua vida. Por que escolheu se tornar professor/a? Quais são as suas referências? Nasceu em que cidade? Qual a sua formação? Como chegou nessa instituição?
2. Conte-me um pouco sobre sua trajetória na EJA.
3. Quais práticas pedagógicas realizadas na EJA por você durante a pandemia da Covid-19? Quais os limites? Teria exemplos e ações?
4. Conte-me como se deu a realização da atividade *[identificada no questionário - Apêndice A]* realizada durante o período da pandemia da covid-19 na EJA.
5. Na sua opinião, como seria possível promover práticas pedagógicas de resistências na EJA?

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine digitalmente ao final deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, como voluntário(a), em uma pesquisa **EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ**, de responsabilidade do mestrando Antonio Jorge Ferreira Severino, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, matrícula nº 152944, sob a orientação da Profª Drª Vânia Alves Martins Chaigar, do Instituto de Educação. Para maiores informações, poderão ser consultadas no telefone de contato do pesquisador(a): 85 – 98655-3368 ou no e-mail: jorgejsbce@hotmail.com

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

Tipo de estudo e Objetivo do projeto: trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cujo objetivo principal é analisar as práticas pedagógicas mais recorrentes na EJA do Ceará no contexto da pandemia da COVID-19. Os objetivos secundários do estudo são: Mapear as práticas pedagógicas exercidas por professoras e professores na EJA durante a pandemia da Covid-19; Identificar se professoras/es desenvolveram práticas pedagógicas de resistência e analisar os significados atribuídos a elas.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: A pesquisa terá duas etapas para coletar informações.

1^a Etapa: sua participação consiste em responder questionário de caracterização e sobre práticas pedagógicas. Ele será aplicado de forma *on line*, por meio do aplicativo *Google Forms*, sendo que você poderá respondê-lo no momento e local de sua preferência. Para ser um/a candidato/a a participar da segunda etapa, você deverá marcar a opção SIM, na última questão do Questionário, que irá perguntar sobre o seu interesse em conceder a entrevista, e deixar seu e-mail no local indicado. Serão selecionados para esta etapa alguns respondentes do questionário que demonstraram o interesse em participar da entrevista.

2^a Etapa: sua participação consiste em conceder uma entrevista narrativa e você será convidado/a a descrever percepções sobre os significados atribuídos às práticas pedagógicas, por professoras e professores na EJA. As entrevistas serão previamente agendadas e terão cerca de uma hora e realizadas individualmente com o pesquisador responsável. Devido ao distanciamento geográfico entre o

pesquisador responsável e docentes, as entrevistas poderão ocorrer por meio de software que permita a comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo (*Skype, Google Meet ou WhatsApp*). Para melhor compreensão e registro das respostas as entrevistas serão gravadas e transcritas.

Retirada de consentimento: você poderá retirar sua autorização a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Direito de confidencialidade: As informações obtidas nesta pesquisa serão analisadas pelo pesquisador responsável, Antonio Jorge Ferreira Severino, não sendo divulgada sua identificação sem a devida autorização. A guarda de todos os materiais (impressos e digitais) gerados por esta pesquisa será de responsabilidade do referido pesquisador.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Verificação do consentimento: acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, na descrição do estudo **“EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ”**, bem como acerca de minha participação no mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Ao assinar eletronicamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), poderei baixar uma cópia do mesmo, para guardar a via, pois é um documento que traz informações importantes de contato e de garantia de meus direitos como participante da pesquisa. Nesse sentido, aceito participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, ficando dispensado da assinatura em documento físico, conservando, contudo, a transparência e a rastreabilidade na relação participante de pesquisa.

Nome do/da participante:

Aceito participar () Não aceito participar ()

Email:

Nome do pesquisador responsável: Antonio Jorge Ferreira Severino

Contatos do pesquisador responsável: (85) 98655-3368 / jorgejsbce@hotmail.com

Apêndice D: Solicitação da autorização junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Rio Grande, xx de xxxx de 2022

À Senhora Secretária,
Secretaria da Educação do Estado do Ceará
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Prezada Senhora Secretária,

Vimos por meio deste solicitar a esta Secretaria, autorização para a pesquisa **“EDUCAR PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID-19: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ”**, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da FURG, em atendimento a Instrução Normativa Nº 06/2019, Art. 5º, item II.s, por envolver docentes da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará.

A referida pesquisa será desenvolvida como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Profª. Drª. Vânia Alves Martins Chaigar.

Atenciosamente,

ANTONIO JORGE FERREIRA SEVERINO
Mestranda Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FURG)
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

ANEXO I – Estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa

Categoria	Estratégia
Leitura / produção textual / Atividade / Realização de Pesquisa	Atividades e avaliações que abordam essas temáticas. Meus dois primeiros anos na sala de aula de Jovens e Adultos, aconteceu com um público da zona rural da cidade de Mossoró. Isto, por sua vez, trouxe uma necessidade de entendermos questões sobre o campo-cidade, desigualdades sociais e de gênero nessa espacialidade campo-cidade, centro-periferia. Os textos selecionados em sala de aula tentava fomentar essas discussões de modo que o protagonismo e preferência de fala fosse de mulheres num primeiro momento, visto que mulheres e pessoas negras estão mais suscetíveis ao apagamento ou ficam preteridas em espaços coletivos.
	A partir da leitura da obra do filósofo Epicuro de Samos, Carta sobre a Felicidade, em que o autor afirma que não tem idade nem momento para a filosofia. Level essa reflexão ao âmbito de Eja para a motivar os alunos a permanecerem no processo e não abandonarem os estudos. Transformei em uma comunicação e apresentei no segundo encontro cearense dos professores de filosofia, em Fortaleza.
	Vídeos chamadas, apresentação de documentários, pesquisas em site com as temáticas citadas.
	Questões abertas,em avaliações e/ou exercícios como forma de promover e conscientizar os alunos nos cuidados da prevenção do covid,uma vez que vacinas ainda não estavam disponibilizadas para todos
	Conversei muito sobre as dificuldades de acesso que eles tinham de conexão em função da inacessibilidade dos recursos digitais. Conteúdo citados acima inseridos nas reflexões das avaliações e construção de texto sobre as dificuldades no momento da pandemia.
	Inseri o tema na abordagem da temática poluição em algumas aulas.
	Através de módulo em PDF. Indicação de questões sobre a temática
	Vídeos educativos e pesquisas em sites: Desigualdade social e de gênero e o racismo na escolas públicas.
	Após estudo do tema sobre riquezas e pobrezas no mundo contemporâneo, orientamos o aluno a fazer uma produção textual sobre os fatores geradores das desigualdades sociais.
	Como regente de Multimeios, fiquei encarregada de aplicar estudos dirigidos da disciplina de Ciências
Dialogo / Roda de conversa	A prática se deu de forma transversal, apoiada em textos que abordam as referidas temáticas, apostos em atividades complementares.
	Através de pesquisas e explanações
	Através de textos científicos, apresentação em data show e questionamentos sobre os temas relacionados com perguntas e debates
	Um básico diálogo com grupos voltados pra os temas.
	Palestra e roda de conversa
	Oficina. Propomos aos alunos reflexão a respeito da temática da abolição da escravidão no Brasil. A partir da análise de fontes apresentadas, como a leitura e audição da canção Dona Isabel de Mestre Toni Vargas e de um trecho do documentário A última abolição. Realizamos após os estudos desses materiais críticas a narrativa apresentada na historiografia tradicional no tocante a abolição da escravidão e estendemos o debate sobre a situação do negro na atualidade, remetendo as inúmeras situações de racismo que envolveram alguns deles.
	Conversei muito sobre as dificuldades de acesso que eles tinham de conexão em função da inacessibilidade dos recursos digitais. Conteúdo citados acima inseridos nas reflexões das avaliações e construção de texto sobre as dificuldades no momento da pandemia.
Através de conversas diretas de acordo com os atendimentos.	Através de conversas diretas de acordo com os atendimentos.
	Exposição oral de conteúdo histórico e feedback do aluno sobre vivência do tema
	Através de textos científicos, apresentação em data show e questionamentos sobre os temas relacionados com perguntas e debates
	Debate via Google Meet e presencial nos tira dúvidas.
	A importância da escolaridade pra melhoria do seu entorno social.

	<p>Vídeos chamadas, apresentação de documentários, pesquisas em site com as temáticas citadas.</p> <p>Online</p> <p>Realizamos lives para tratar dos assuntos listados anteriormente.</p> <p>Foi muito difícil. Pois muitos alunos não tinham condições suficiente para participar das aulas remotas. Começando a esta desigualdade social que é um processo existente desde sempre. Era pai tendo que dividir o celular com os filhos, para que todos pudessem participar das aulas remotas. Muitas vezes uma internete precária que não conseguia terminar a aula pelo meet. Pois a internete caia e não conseguia mais conectar.</p> <p>Através do contato via whatsapp, chamadas de vídeo, áudios...</p> <p>Criamos um sistema via net onde tinha diversos acervos, além de ofertarmos avaliações diferenciadas, encartes, apostilas e oficinas pedagógicas que contemplasse os temas apontados.</p> <p>Durante as aulas on line abordava o assunto de acordo com o tema que estava sendo estudado</p> <p>Aulas através de videoconferências</p> <p>Via WhatsApp</p> <p>Explicações do conteúdo através de áudios ou vídeos chamadas via WhatsApp, sugestão de pesquisas sobre o tema abordado, entre outras.</p> <p>Através de encontros virtuais pela plataforma online do Ceja</p> <p>Através de palestra pelo meet, trabalho de leitura e pesquisa e explanação do resultado do trabalho pelos alunos</p> <p>Através de WhatsApp e Google sala de aula</p> <p>Debate via Google Meet e presencial nos tira dúvidas.</p> <p>Palestra e roda de conversa</p>
Oficinas / Palestras	<p>Oficina. Propomos aos alunos reflexão a respeito da temática da abolição da escravidão no Brasil. A partir da análise de fontes apresentadas, como a leitura e audição da canção Dona Isabel de Mestre Toni Vargas e de um trecho do documentário A última abolição. Realizamos após os estudos desses materiais críticas a narrativa apresentada na historiografia tradicional no tocante a abolição da escravidão e estendemos o debate sobre a situação do negro na atualidade, remetendo as inúmeras situações de racismo que envolveram alguns deles.</p> <p>No nosso CEJA costumamos realizar OFICINAS onde os alunos são convidados a discutir acerca de temas relevantes para a sua formação, nessa oficinas promovemos palestras ministradas por nós, professores ou por convidados buscando inserir e esclarecer aos estudantes sobre o tema abordado.</p> <p>Através de palestra pelo meet, trabalho de leitura e pesquisa e explanação do resultado do trabalho pelos alunos</p>