



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA**

**INTERSECCIONALIDADES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CARIRI CEARENSE**

**CRATO - CE**

**2020**

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

INTERSECCIONALIDADES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CARIRI CEARENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidades. Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

Orientadora: Profa. Dra. Cicera Nunes.

Coorientadora: Profa. Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre

CRATO - CE

2020

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva CRB 3/1000

Siqueira, Luiz Carlos Carvalho.

S110i Interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da educação de jovens e adultos no Cariri Cearense/ Luiz Carlos Carvalho Siqueira. – Crato-CE, 2020.

149p.; il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidades. Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

Orientadora: Profa. Dra. Cicera Nunes.

Coorientadora: Profa. Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre

História de vida, 2. História de vida em formação, 3. Educação de Jovens e Adultos, 4. Interseccionalidade, 5. Marcadores Sociais da Diferença; I. Título.

CDD: 374

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

INTERSECCIONALIDADES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CARIRI CEARENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidades. Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

Aprovada em: 15 de janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Cicera Nunes (Orientadora)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Profa. Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre (Coorientadora)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Profa. Dra. Iara Maria de Araújo  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Profa. Dra. Francione Charapa Alves  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

À Bia, Rita, Artur e Vitor.

À Maria Gracileide, Samuell, Siqueira, irmã,  
sobrinha, amigas(os) e professoras(es).

## AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação emerge de um processo de ressignificação das minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais despertada e conduzida por muitas pessoas das quais sou extremamente grato.

Por isso, agradeço às professoras doutoras Cicera Nunes e Eliacy dos Santos Saboya Nobre, pelas inúmeras orientações que adentraram madrugadas, puxões de orelha, acolhimento nos momentos difíceis e afetos trocados neste período. Grato pelas conversas, indicações de leituras, livros emprestados, livros trocados, textos escritos em colaboração e viagens para eventos. Certamente não teria conseguido sem a presença de vocês.

À banca examinadora composta pelas professoras doutoras Iara Maria de Araújo e Francione Charapa Alves, profissionais que admiro bastante e sem dúvidas alguma contribuíram enormemente com este trabalho. Grato pela disponibilidade em participar deste momento de fechamento de um ciclo muito importante para mim - em plenas férias -, pelo tempo dedicado à leitura da dissertação, pelo olhar clínico e atencioso ao texto, pelas considerações e sugestões.

À Silene Silvino, parceira/amiga incrível, intensa e bastante compreensível que ganhei neste período e acompanhou todos os momentos - da seleção do mestrado à defesa – vibrando, me mandando material, dando ideias, estimulando. Aproveitando, devo agradecer ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia, da Universidade Regional do Cariri (URCA), que nos aproximou e com isso aprendia com essa *ariana fofa* as maravilhas das histórias de vida em formação e docência criativa, humana e emancipadora.

Sou grato à professora Regina Esteves pelo encantamento das Histórias de Vida em Formação realizado durante as palestras e oficinas no Pibid/Pedagogia da URCA (2018/2020), elas foram fundamentais para pensar e construir esta dissertação.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional e vibrações positivas: minha mãe, Maria Gracileide; meu namorado, Samuell; meu pai, Siqueira; Ana Luiza minha sobrinha, Luiza minha irmã; minhas amigas Ana Ester, Jordanna, Janine, Hayane, Lúcia, Rosane, Sabrina, Valdeiza, Mariene, Rebeca e Lucas.

Ao professor Moreira pelas longas conversas sobre os desafios de consolidação da Educação de Jovens e Adultos, sugestões de leituras etc.

Às alunas e alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, Bia, Artur, Rita e Vitor que participaram da pesquisa.

À toda equipe gestora, de professores e funcionários do Centro de Educação de Jovens e Adultos onde realizamos nossa pesquisa pela abertura e confiança depositada.

Aos meus colegas do Departamento de Educação da URCA, alunas e orientandas.

À Lídia nossa maravilhosa secretária, quem me socorreu em vários momentos nesse período.

Por fim, agradeço aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação da URCA: Desirée, Ana Paula e Cynara pelos valiosos conhecimentos compartilhados durante as aulas e pesquisas.

A todos que contribuíram para a realização desta dissertação/pesquisa, e que por lapsos de memória deixei de mencionar.

“É inconcebível, para mim, que certa parte de minha identidade possa se beneficiar com a opressão de outra.”, Audre Lorde (2018, p. 235).

## RESUMO

A interseccionalidade se constitui como uma forma de apreensão e reflexão sobre identidades e desigualdades sociais. No Brasil, embora a produção acadêmica sobre interseccionalidades e seus marcadores sociais da diferença seja incipiente, há vários indícios da sua presença na Literatura, Antropologia, Direito e Educação, sobretudo, na interlocução com as perspectivas das Histórias Orais. Assim, a presente pesquisa buscou analisar como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos no contexto do Cariri cearense. Destarte, tem-se como fundamentos a teoria interseccional defendida por Alcoff (2016), Collins (2017a, 2017b), Lorde (2018) e Akotirene (2018) e no que diz respeito a EJA temos, Freire (2014a, 2014b, 2008, 2003), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005, 2010); Di Pierro, Vóvio e Andrade (UNESCO, 2008). A investigação se constitui como uma pesquisa descritiva, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa-estruturada, desenvolvida por meio da pesquisa de campo realizada através de entrevistas coletivas semiestruturadas de produção de narrativas autobiográficas por meio das técnicas discursivas intituladas “Brasão” e “Linha da vida” (WARSCHAUER, 2017a, 2017b), com 04 estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense. As informações foram analisadas de modo verticalizado – apresentando criticamente as narrativas autobiográficas de cada estudante participante da pesquisa –, e horizontalizada – buscando evidenciar os marcadores sociais da diferença comuns nas dimensões: familiares, escolares e profissionais destes(as) interlocutores(as) (KELCHTERMANS, 1994). Temos como principais resultados: evidências da incipiência da produção de conhecimentos acerca do alunado dos CEJA; a percepção multiforme e pluri-configurações das identidades sociais - gênero, sexualidade, classe social e territoriais - fragilizadas dos(as) estudantes deste Centro; percepção das histórias de vida em formação como estratégia educativa potencializadora da educação escolar de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** História de Vida. História de Vida em Formação. Educação de Jovens e Adultos. Interseccionalidade. Marcadores Sociais da Diferença.

## ABSTRACT

Intersectionality is described as a form of apprehension and reflection on social identities and inequalities. In Brazil, although academic production on intersectionality and its social markers of difference is incipient, there are several indications of its presence in Literature, Anthropology, Law and Education, above all, in the dialogue with the perspectives of Oral Histories. Thus, this research sought to analyze how certain social markers of difference intersect in the lives of students at a Youth and Adult Education Center in the context of Cariri Ceará. Thus, the intersectional theory defended by Alcoff (2016), Collins (2017a, 2017b), Lorde (2018) and Akotirene (2018) and with regard to EJA we have, Freire (2014a, 2014b, 2008, 2003), Arroyo (2005, 2017), Di Pierro (2005, 2010); Di Pierro, Vóvio and Andrade (UNESCO, 2008). The investigation is constituted as a descriptive research, of an applied nature and with a qualitative-structured approach, developed through field research carried out through semi-structured collective interviews for the production of autobiographical narratives through the discursive techniques entitled “coat of arms” and “Linha da life” (WARSCHAUER, 2017a, 2017b), with 04 students from a Centro de Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense. The information was analyzed in a vertical way - critically presenting the autobiographical narratives of each student participating in the research - and horizontal - seeking to highlight the social markers of the common difference in dimensions: family, school and professionals of these interlocutors (KELCHTERMANS, 1994). We have as main results: evidence of the incipience of the production of knowledge about the students of the JSCA; the multiform perception and pluri-configurations of social identities - gender, sexuality, social and territorial class - weakened by the students of this Center; perception of life stories in formation as an educational strategy that enhances school education for young people and adults.

**Keywords:** Life Story. Life Story in Formation. Youth and Adult Education. Intersectionality. Social Markers of Difference.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sistemas de ensino competentes pela oferta da Educação de Jovens e Adultos.	39
Figura 2 – Fluxograma da construção do Estado da Questão.	43
Figura 3 – Hierarquização conceptual das características da pesquisa.	67
Figura 4 – Varal da linha da vida.	73
Figura 5 – Brasão.	73
Figura 6 – Estrutura e organização da pesquisa de campo.	75
Figura 7 – Palestra convite.	81
Figura 8 – 1ª Reunião formativa	81
Figura 9 – Fluxograma da seleção dos participantes da pesquisa.	82
Figura 10 – Cartaz da Palestra Convite.	82
Figura 11 – Palestra Convite.	82
Figura 12 – Reunião formativa coletiva – RG.	83
Figura 13 – Reunião formativa coletiva – RG.	83
Figura 14 – 2ª Reunião Formativa - Brasão.	84
Figura 15 – 2ª Reunião Formativa - Brasão.	84
Figura 16 – Organograma das Reuniões Formativas.	84
Figura 17 – Temas geradores do Brasão.	85
Figura 18 – Brasão - Rita.	88
Figura 19 – Brasão - Artur.	92
Figura 20 – Brasão - Vitor.	97
Figura 21 – Bia - Brasão.	103
Figura 22 – Bia - Linha da Vida.	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações em periódicos indexados pela CAPES, no período de 2012 a 2018.	47
Quadro 2 – Ficha de identificação das produções científicas.	48
Quadro 3 – Informações gerais sobre os(as) interlocutores(as) participantes da pesquisa.	83
Quadro 4 – Horizontalização das narrativas de vida dos estudantes.	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de escolaridade/frequência escolar, Brasil, 2011- 2014 e 2000 – 2010.	22
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo com 15 anos ou mais de idade/sexo - Brasil - 2007/2015.	23
Tabela 3 – Informações dos anais das Reuniões nacionais da Anped (2000 a 2017).	55
Tabela 4 – Estudos e pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos publicadas nos diversos Grupos de Trabalhos da Reunião Nacional da Anped.	57
Tabela 5 – Informações dos anais das Reuniões nacionais da ANPEd (2000 a 2017).	60

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 NÃO EXISTE HIERARQUIA DE OPRESSÕES: O OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>20</b>
<b>2.1 As marcas da diferença na Educação de Jovens e Adultos e a emergência da interseccionalidade</b>	<b>33</b>
<b>3 O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O ALUNADO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)?</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Caminhos trilhados: o processo de mapeamento de informações sobre estudantes de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)</b>	<b>43</b>
3.1.1 O que dizem as publicações em periódicos sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?	47
3.1.2 O que dizem as publicações em anais das Reuniões Nacionais da ANPEd sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?	54
3.1.3 O que dizem as dissertações e teses sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?	63
<b>4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISES DE INFORMAÇÕES: AO ENCONTRO DAS INTERSECCIONALIDADES</b>	<b>67</b>
<b>4.1 Pesquisa qualitativa-estruturada de natureza descritiva aplicada</b>	<b>68</b>
<b>4.2 História de vida e história de vida em formação: interfaces das metodologias da História Oral</b>	<b>70</b>
<b>4.3 Estrutura e organização da pesquisa de campo – aproximações e intervenções</b>	<b>75</b>
<b>5 MARCAS DA DIFERENÇA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DO CEJA CARIRI: DESVELAR DAS INTERSECCIONALIDADE</b>	<b>86</b>
<b>5.1 Rita – “Ter fé e ver coragem no amor.”</b>	<b>86</b>
5.1.1 Brasão - Rita	88
<b>5.2 – Artur – “Tenha medo de temer e medo de não temer mais.”</b>	<b>91</b>
5.2.1 – Brasão – Arthur	92
<b>5.3 Vitor – “Viver e aprender”.</b>	<b>96</b>
5.3.1 Brasão - Vitor	97
<b>5.4 Bia – “Supere-se. Objetive o seu depois. Eleve-se.”</b>	<b>99</b>
5.4.1 Brasão - Bia	103
5.4.2 Linha da Vida - Bia	106

<b>5.5 Um olhar interseccional das histórias de vidas dos estudantes do CEJA Cariri</b>	<b>110</b>
5.5.1 Rita e as marcas da interseccionalidades na sua história de vida	111
5.5.2 – Artur e as marcas juventude, negritude e direito à cidade.	112
5.5.3 – Vitor e as marcas geracionais no desejo e retorno à escolarização.	114
5.5.4 – Bia e a intersecção de gênero, geração e territorialidade	115
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE A – ANAIS DE REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA ANPED</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – REFERÊNCIAS ESTADO DA QUESTÃO – DISSERTAÇÕES E TESES</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C – ESQUEMA DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS UTILIZADAS NA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO ALUNADO DO CEJA CARIRI</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE D – CADERNO DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO)</b>	<b>147</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO)</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente.” Hannah Arendt (1957).

A educação está cada vez mais em pauta nos assuntos de abrangência global, nacional e localmente. Isso pode ser percebido frente a diversidade de sentidos, significados e processos próprios das sociedades contemporâneas (BAUMAN, 2001; CASTELLS, 2016; GIDDENS, 1991; MARX, 2017) e seus sistemas econômicos, as tecnologias de comunicação e informação, bem como, as formas de relações sociais. Neste sentido, lembra-nos Carlos Rodrigues Brandão (2013, p. 7) que a educação é “[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.”, a qual, “Ninguém escapa [...]. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.” (BRANDÃO, 2013, p. 4).

Cientes do desafio que é pesquisar, escrever e falar de educação em um cenário tão complexo e contraditório e cheios de mudanças abruptas como é esse da contemporaneidade que as ideias de Hannah Arendt (1957), anunciadas na epígrafe acima, nos fazem pensar sobre a relação entre a educação e história, memória, passado e trajetória de vida. Ainda nessa perspectiva, o documento intitulado *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO Brasil (2016, p. 18) ao afirmar que: “Olhar para trás para ver à frente. Ao procurar uma nova visão sobre educação e aprendizagem no mundo do futuro, devemos nos embasar no legado de análises anteriores.”, bem como, com uma concepção de educação fundada em uma prática intencional, sociocrítica e emancipatória.

Essas ideias passam, deste modo, a ser um elo entre todas as possibilidades de concepções de educação formal, não formal, informal, permanente, durante toda a vida (DELORS *et al.*, 1998; UNESCO, 2016) ou de suas formas de manifestações institucionais, interpessoais, relacionais e interativas.

Assim, ao compreendermos a educação como uma prática social que se faz em meio a experiências individuais e coletivas, buscamos aproximação desta perspectiva com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma modalidade de escolarização tão singular, conflituosa e rica em sentidos e significados. Deste modo, a presente seção visa assinalar o que, por que, para que e como se desenvolveu o presente estudo. A partir desta descrição, buscamos delimitar o

problema da pesquisa, as contribuições para a academia e seus desdobramentos para o campo da educação escolar. Para isso, retifica-se que a postura epistemológica assumida aqui reconhece como gênese do problema de investigação as experiências do pesquisador e a necessidade da escrita na primeira pessoa, em alguns momentos do texto. Isso encontra-se em conformidade com as bases teóricas e sensibilidade analítica do conceito de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018, p. 13). E estimula reflexões, segundo Cristiano Rodrigues (2013, p. 10), sobre o “[...] pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos”.

Deste modo, buscando assinalar de forma introdutória sobre o que trata a presente dissertação, dizemos, então, que abordamos aqui sobre histórias de vida de quatro estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Cariri cearense, que são, duas jovens, um jovem e um adulto. Essas histórias desvelam marcas de exclusões, violências e subtrações que nos conduzem ao entendimento de diferentes sistemas de opressões e sobreposições de desigualdades. Elas constituem, demarcam e ressignificam os sujeitos da aprendizagem escolar, bem como, oferecem elementos para pensar e realizar uma educação que parte, assenta e privilegia conjecturas materiais e simbólicas. Para além da percepção destes aspectos, retomar, olhar e pensar sobre o passado destes e destas estudantes, impulsiona e movimenta as noções e ideias que os estudantes possuem sobre si, suas identidades, sobre o conhecimento e autoconhecimento, superando visões polarizadas da educação escolar e da vida em sociedade.

O interesse em realizar estudos sobre marcadores sociais da diferença e dinâmicas de subordinações (relações de poder) surgiu no bacharelado em Ciências Sociais, nos anos de 2008 a 2012, na Universidade Regional do Cariri - URCA. Os estudos sobre as teorias sociais e a participação em eventos acadêmicos desvelavam as múltiplas identidades sociais de gênero e sexualidades, tipos e os processos de naturalização das desigualdades, estigmatização e estereótipos. Para além dos desafios de compreendê-las, ofício sociológico, a necessidade de intervenções impulsionava concepções e ações de ordem práticas, sendo, portanto, a docência uma dessas possibilidades. De 2009 a 2011, através da promoção de projetos de formação continuada de professores da Rede Pública de Educação Básica no município de Salgueiro-PE, visualizamos diferentes demandas nos espaços escolares que nos aproximássemos cada vez mais deste campo de conhecimento.

Em 2012, por intermédio de experiências em pesquisa de iniciação científica e da participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação, e Relações Étnico-Raciais – NEGRER, sob coordenação da professora Doutora Cicera Nunes, na URCA, novos saberes advindos da aproximação e reconhecimento de uma História e Cultura Afrocentrada

somavam outras identidades marcadas por outras situações de subordinações pouco exploradas pelas teorias sociais modernas. Dessa experiência, outras perspectivas epistemológicas ressignificaram a compreensão de ciência e o ativismo político e função social da pesquisa passaram a se entrelaçar.

Entre os anos de 2016 e 2017, ao retornar aos espaços formativos da URCA, para concluir a Licenciatura em Ciências Sociais, a participação nos estudos sobre gêneros e sexualidades no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação, Sexualidades e Diferenças – também vinculado à URCA, e onde o conceito de interseccionalidade passou a fazer parte das nossas reflexões sobre os marcadores sociais da diferença e dinâmicas de subordinações. Nessa ocasião, e sob orientação da professora coordenadora do Laboratório, Doutora. Iara Maria de Araújo, passamos a tensionar as teorias e as práticas feministas no contexto social brasileiro. Considerando um conjunto de marcadores sociais da diferença tais como, etnia/raça, classe social, sexualidades, colocava-se em questão elementos que atuam na assimetria nas relações entre homens e mulheres em outras formas de hierarquização do poder e das desigualdades.

A preocupação ou enfoque de estudos sobre estudantes de uma modalidade da Educação Básica tão específica como é a EJA emergiu nas experiências como discente, ao final da graduação em Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, no ano de 2018. Nesse sentido, ao cursar o componente curricular “Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos”, no curso supracitado, a centralidade dos aspectos meramente históricos e normativos da EJA presentes na proposta de ensino e no material de apoio didático, inquietou-nos, uma vez que acabava por invisibilizar o reconhecimento e as demandas contemporâneas dos estudantes da EJA, “era um alunado congelado no tempo” dizíamos. Tais inquietações só se tornaram possíveis de questionamento por se somarem a outras experiências profissionais que a antecederam - como professor da Educação Básica e mediador de minicursos e palestras com estudantes jovens e adultos em um programa de aceleração de estudos chamado *Travessia*, no Estado de Pernambuco, desenvolvido no município de Salgueiro, nos anos de 2012 e 2014 -, e que se fizeram de forma paralela a graduação em Pedagogia, na condição de docente da Educação Superior – a EJA ganhou maior visibilidade ao ministrar os componentes curriculares *Educação Popular e dos Movimentos Sociais, Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Temáticas atuais: Gênero, Etnia e Raça nos processos educativos* no Curso de Pedagogia/URCA.

Assim, destacamos que as práticas de supervisão de estágios em escolas de EJA passaram de questão teórico-conceitual, no campo da Didática, para apreensão dos desafios

formativos na interlocução com um campo ativista, no contexto de garantia de direito e construção de sentidos e ações socialmente respaldadas que se entrelaçam na valorização de um projeto de pesquisa que dialogasse diretamente com a realidade escola local.

O outro desdobramento reside na participação de bancas examinadoras de Trabalho de Conclusão de Curso, sobretudo, que dizem respeito às temáticas de juventude, raça, gênero e sexualidade na região do Cariri cearense. Destaco, neste contexto, as monografias intituladas *Sonhos e expectativas da Juventude da Educação de Jovens e Adultos – EJA*, da estudante Maria Aparecida da Silva Vieira (2018) e *A Educação de Jovens e Adultos na vida das mulheres*, de Maria Santana Gomes de Lima (2019), ambas sob orientação da professora Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre, e que nos despertou interesse ao percebermos algumas lacunas na produção científica sobre as questões identitárias do alunado desta modalidade de ensino. Assim, em meio às reflexões sobre tais experiências indagamos quais marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos no contexto do Cariri cearense<sup>1</sup>?

Assim, buscamos nessa pesquisa analisar como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes da EJA no Cariri cearense. Para tanto, visou-se:

- Identificar as contribuições da Teoria Interseccional para a Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar quais marcadores sociais da diferença estão presentes nos estudos sobre o alunado dos Centros de EJA;
- Produzir narrativas autobiográficas por meio de reuniões formativas em História de Vidas em Formação com estudantes de um CEJA no Cariri Cearense.
- Analisar de modo interseccional os marcadores sociais da diferença presentes nas histórias de vidas de estudantes de um CEJA.

Para tanto, nesta pesquisa de base teórica Construtivista Social - CS, de unidade teórica Pós-Estruturalista tivemos como referências os estudos de Anthony Giddens e Philip W. Sutton (2017); Mary Jane P. Spink e Rose Mary Frezza (2013). Com relação a base epistemológica da pesquisa sobre marcadores sociais da diferença e interseccionalidades nos debruçamos sobre Kimberlé Crenshaw (2002; 1989), Linda Alcoff (2016), Patrícia Hill Collins (2017a, 2017b),

---

<sup>1</sup> Essa microrregião também é chamada de Território da Cidadania do Cariri, e se localiza ao sul do Estado do Ceará, abrangendo um total de 28 municípios, que são: Abaiara, Barbalha, Cariri, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Várzea, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Milagres, Penaforte, Porteiras, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas. Ela faz fronteira com os Estados brasileiros de Piauí, Pernambuco e Paraíba. (BRASIL, 2010)

Audre Lorde (2018) e Carla Akotirene (2018). Sobre EJA, temos Paulo Freire (2014a, 2014b, 2013a, 2013b, 2008 e 2003), Miguel Arroyo (2005, 2017), Maria Clara Di Pierro (2005, 2010); Di Pierro, Cláudia Lemos Vóvio e Eliane Ribeiro Andrade (UNESCO, 2008) e Eliacy Nobre Santos Saboya Nobre (2015).

A pesquisa foi realizada no período de novembro de 2018 a dezembro de 2019 e constituiu em uma investigação de abordagem qualitativa-estruturada, desenvolvida através de entrevistas coletivas de produção de narrativas autobiográficas por meio das técnicas discursivas intituladas “Brasão” e “Linha da vida” (WARSCHAUER, 2017a, 2017b), com 04 estudantes de um CEJA localizado na microrregião supracitada.

Ao final da investigação elaboramos um caderno de formação sobre Narrativas Autobiográficas e Educação de Jovens e Adultos (cf. Apêndice D), como produto educacional. Este documento pode ser compreendido como norteador de atividades educativas nos espaços escolares que propiciam os(as) estudantes a (re)pensarem ativamente sobre si e suas experiências, de forma crítica e emancipadora.

Destarte, essa dissertação segue fazendo apontamentos sobre o alunado da EJA e temos na segunda seção, a seguir, com título: *Não existe hierarquia de opressões: o olhar interseccional sobre as diferenças na Educação de Jovens e Adultos* definimos as bases teóricas desta investigação. Como percurso leitor os fundamentos do Construcionismo Social (CS) e da Teoria Interseccional, cujas desigualdades presentes na conjuntura brasileira contemporânea são anunciadas de diferentes formas através dos marcadores sociais da diferença.

Na terceira seção intitulada *O que revelam as produções acadêmicas brasileira sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)?*, apresentamos informações acerca dos marcadores sociais da diferença presentes nas produções bibliográficas dos estudos e pesquisas sobre o alunado dos Centros de EJA em nível nacional. Essa investigação toma como base arquivos disponíveis em plataformas digitais de acesso gratuito em páginas virtuais de periódicos, reunião nacional profissional na área da pesquisa em nível de pós-graduação em Educação e repositórios de dissertações e teses.

As outras duas seções intituladas *Métodos e técnicas de coleta e análises de informações: ao encontro das interseccionalidades* e *Marcas da diferença nas histórias de vida de estudantes do CEJA Cariri: desvelar das interseccionalidades*, ambas focam nos aspectos teórico-metodológicos.

Ao final, tecemos algumas considerações sobre a investigação e seus desdobramentos no campo da Educação de Jovens e Adultos.

## **2 NÃO EXISTE HIERARQUIA DE OPRESSÕES: O OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O título acima, tomado de empréstimo de Audre Lorde (2019a), a fim de evocar questionamentos sobre a noção de interseccionalidade, categoria teórica-analítica central desse estudo. Buscamos, aqui, identificar as contribuições da Teoria Interseccional para a Educação de Jovens e Adultos. Essa teoria encontra-se na pauta nos debates internacionais acerca das desigualdades das diferenças sociais e identitárias. Ela – a interseccionalidade –, ganhou visibilidade acadêmica, política e social no final do século XX e início dos anos 2000 pelas denúncias das situações de desigualdades agravadas e vivenciadas principalmente pelas mulheres negras e imigrantes. No Brasil, esse debate – embora ainda incipiente no campo das políticas públicas e pesquisas acadêmicas – ganhou maior notoriedade com o restabelecimento da democracia enquanto regime político assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, no qual as pautas sobre discriminações e vulnerabilidades passaram a compor, organizar e controlar, em certa medida, a atuação do Estado brasileiro, pelas organizações sociais e de classes.

Tensionamentos, denúncias das desigualdades e discriminações decorrentes de diferenças socioculturais e econômicas têm impulsionado mudanças nas concepções e práticas sociais que, por sua vez, pressionam o Estado a rever suas políticas nos mais diversos setores como saúde, assistência social, cultura, habitação, mobilidade urbana e educação. Assim, diferentes organizações da sociedade civil - movimentos sociais e grupos de estudos e pesquisas bem como, segmentos governamentais, vêm produzindo informações e medidas de combate às situações de vulnerabilidades socioeconômicas, por exemplo, a partir de implantação de políticas afirmativas e inclusivas (IPEA, 2011, 2008, 2006; BONETTI; ABREU, 2011).

Somado a estes tensionamentos e denúncias, a interseccionalidade se constitui como uma forma de reflexões sobre diferenças, identidades e poder, estruturas e dinâmicas de subordinação que atuam de formas simultâneas (AKOTIRENE, 2018; BOUTELDJA, 2016; COLLINS, 2017a, 20017b; CRENSHAW, 2002; LORDE, 2019a, 2019b; MOUTINHO, 2014; RIBEIRO, 2019, 2018). Ela também se estabelece no presente trabalho como forma de entender as experiências de vida dos estudantes.

Sabe-se que as desigualdades podem ser concebidas de formas distintas. A mais comum se estabelece em decorrência da concentração de poder e condições materiais entre sujeitos, grupos e organizações sociais mais amplas como Estado/Nação. O desequilíbrio das condições materiais e simbólicas propiciam e/ou estabelecem situações, contextos e espaços de

vulnerabilidades nos quais sujeitos estão mais suscetíveis a negações e privações do desenvolvimento pleno da dignidade humana presentes em leis e tratados.

Pesquisas de larga escala realizadas recentemente (IBGE, 2018, 2017; PNUD, 2017) têm evidenciado o Brasil como um dos dez países mais desiguais do mundo. Segundo dados aferidos pelo coeficiente de Gini<sup>2</sup>, presentes no Relatório Global de Desenvolvimento Humano de 2016 do PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, dentre os 143 países pesquisados, ocupamos a 10ª posição no ranking da desigualdade. O reconhecimento e combate das desigualdades se constituem como um desafio complexo e permanente para a sociedade brasileira, aponta o relatório. (PNUD, 2017) Por outro lado, segundo o Relatório Anual 2017 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD Brasil (2018), o Brasil permanece na faixa do alto desenvolvimento humano, com IDH 0,761, embora tenha parado de crescer em 2015<sup>3</sup>.

Para o estudo Radar IDHM<sup>4</sup>, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA (2019) em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e a Fundação João Pinheiro, constatou que, em 2017, apenas a população branca e as mulheres apresentaram valores correspondentes à faixa de muito alto no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM. Assim,

Comparando os dados do IDHM para a população branca e negra no Brasil, o IDHM dos negros em 2010 se equiparou ao IDHM dos brancos em 2000, revelando uma desigualdade racial. Apesar disso, a diferença entre o IDHM de negros e brancos reduziu-se significativamente no período de 2000 a 2010. Em 2000, o IDHM da população negra era 27,1% menor que o valor apresentado pelo IDHM da população branca, ao passo que, em 2010, o IDHM dos negros passou a ser 14,42% menor que o IDHM dos brancos. (IPEA, 2019, p. 17)

Ao comparar os valores da renda proveniente do trabalho, por sexo e cor entre 2012 e 2017 o IPEA/PNUD/FJP (2019) indica que:

[...] as desigualdades reduzem apenas entre homens e mulheres. Os homens, em 2012, possuíam renda de R\$ 423,80 a mais que as mulheres. Em 2017, essa diferença caiu

---

<sup>2</sup> O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele foi criado por Conrado Gini, matemático italiano. O Gini aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. É representado numericamente através da variação de 0 (zero) a 1 (um) – em alguns casos o valor varia de 0 (zero) a 100 (cem), o primeiro deles representa a situação de igualdade, ou seja, distribuição igualitária da renda. O valor 1 (ou 100) está no extremo oposto, isto é, a concentração e toda a riqueza em uma pessoa. “Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo PNUD, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda.” (IPEA, 2004, i.p).

<sup>3</sup> Tais considerações são frutos do Radar IDHM, que produz informações sobre o IDHM do Brasil, com base nas informações da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

<sup>4</sup> Tais considerações são frutos do Radar IDHM, que produz informações sobre o IDHM do Brasil, com base nas informações da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

para R\$ 377,62. Contudo, a maior disparidade continua sendo apresentada pela cor e essa realidade não se altera, como observado na tabela 6. Em 2012, os brancos apresentavam o valor de R\$ 726,93 a mais que a população negra. A diferença aumentou em 2017, passando para R\$ 767,84. (PNDU, 2018, p. 13)

Os resultados do IDHM desagregado por cor e por sexo no Brasil, com base nos anos da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua: 2016 e 2017*, indicam que uma “redução” das desigualdades entre brancos e negros se mantém. A pesquisa aponta uma diferença de 0,085 no ano de 2017 em relação a 2016, o que significa dizer que no referido ano o IDHM da população negra é 10% menor que o IDHM da população branca. (IPEA, 2019, p. 17)

No ano 2016, o Atlas Brasil publicou um quadro analítico sobre o subíndice da dimensão Educação no período de 2011 - 2014 – síntese dos subíndices em relação à Escolaridade e Frequência Escolar. A tabela abaixo aponta uma taxa média de crescimento anual de 0,5%, inferior à observada no período 2000-2010 de 3,3%. (IPEA, 2016, p. 7)

Tabela 1 - Índices de escolaridade e de frequência escolar, Brasil, 2011- 2014 e 2000 – 2010.

	escolaridade	frequência escolar				
		índice síntese de frequência escolar	índices componentes			
			5 a 6 na escola	11 a 13 nos anos finais do ens. fundamental	15 a 17 com ens. fundamental	18 a 20 com ens. médio
2011	0,609	0,712	0,911	0,842	0,610	0,484
2012	0,602	0,723	0,915	0,872	0,626	0,480
2013	0,617	0,740	0,930	0,892	0,642	0,495
2014	0,618	0,754	0,937	0,905	0,655	0,520
taxa média de crescimento	0,5%	1,9%	0,9%	2,4%	2,4%	2,4%
2000	0,398	0,488	0,715	0,591	0,397	0,248
2010	0,549	0,686	0,911	0,849	0,572	0,410
taxa média de crescimento	3,3%	3,5%	2,5%	3,7%	3,7%	5,15%

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (IPEA, 2016).

O Atlas Brasil (IPEA, 2016) assinala que em 2014, 93,7% das crianças de 5 a 6 anos estavam frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental e 90,5% das crianças de 11 a 13 anos frequentavam os anos finais do Ensino Fundamental. Esse relatório constata que 65,5% dos adolescentes de 15 a 17 anos tinham concluído o nível fundamental. Por outro lado, 52,0% dos jovens de 18 a 20 anos tinham o ensino médio completo e 39% da população acima de 18 anos não tinham o Ensino Fundamental completo. Torna-se oportuno apontar que segundo os índices de frequência escolar de adolescentes e jovens-adultos:

[...] além de situarem-se em patamares mais baixos, vêm apresentando taxas mais baixas de crescimento, sinalizando que o problema apresentado [...] pelos dados censitários, continua presente e alerta para situações de atraso e abandono escolar dessas faixas etárias. (IPEA, 2016, p. 5)

Dados publicados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que as taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil no período de 2007 a 2015 tem diminuído gradativamente. Entre os homens, saiu de 10,1% para 8% e as entre as mulheres, saiu de 9,9% para 7,7%, (IBGE, 2018) – vejamos na tabela abaixo:

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo com 15 anos ou mais de idade/sexo - Brasil - 2007/2015.

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8,0
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6	8,3
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9	7,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015 (IBGE, 2018).

Em 2017, a taxa de analfabetismo entre pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais foi estimada em 7,0%, o que representa 11,5 milhões de analfabetos. Ao comparar essa taxa com os 7,2% de 2016, o número de analfabetos com essa faixa etária reduziu aproximadamente 300 mil pessoas. Ao analisar a “[...] relação direta do analfabetismo com a idade mostra o caráter estrutural desse indicador, ou seja, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas. Em 2017, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi 19,3%, representando 1,1 ponto percentual (p.p.) menor do que em 2016 (20,4%).” (IBGE, 2018, p. 2)

Estas informações fornecem uma visão panorâmica sobre as desigualdades no Brasil. Elas também evidenciam as limitações de compreender questões significativas dos grupos em maior situação de discriminações e vulnerabilidades, vistos ora enquanto população branca e negra, ora como população masculina e feminina. Pelos dados apontados nas pesquisas acima, de concepção tradicional das pesquisas quantitativas, censitárias, clássicas das *epistemes* estatísticas, cuja análises se fazem pela desagregação das informações por categorias, tais como cor, sexo e situação de domicílio em regiões geopolíticas, representa muito pouco as desigualdades constituintes delas e muitas vezes, reforçando uma visão estereotipada dos sujeitos que a compõe. A desagregação das categorias comuns em recenseamentos demográficos, os efeitos dos cálculos de indicador percentual como renda, trabalho, sexo e cor, também evidenciam a visão universal de marcadores sociais da diferença. Esta concepção é constantemente denunciada pelos movimentos sociais, sobretudo pelas representatividades

negras, visto que as especificidades são suprimidas ou invisibilizadas em detrimento de um discurso panorâmico e universalizador.

A compreensão das estruturas e dinâmicas de subordinações das experiências cotidianas presentes na sociedade brasileira requer o entendimento dos sistemas de classificação identitárias denominados de marcadores sociais da diferença. Os marcadores sociais são sistemas de classificação que organizam as experiências das pessoas ou grupos sociais ao identificá-las com determinadas categorias (ZAMBONI, 2014).

Os marcadores sociais da diferença mais presentes nas produções acadêmicas nas Ciências Humanas e Sociais e nas políticas públicas brasileiras são: raça, etnia, gênero, sexualidades, classe, religiosidade, territorialidade e geracional. Eles conduzem à percepção e ao desvelamento das multiplicidades de experiências sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, suas limitações e fragilidades.

Diante deste cenário, o Construcionismo Social, teoria que vem se consolidado através dos estudos culturais sobre identidade e diferença na contemporaneidade, tem tensionado os discursos hegemônicos sobre as bases epistemológicas das Ciências Humanas Moderna e realçado entendimentos sobre a autonomia dos sujeitos do discurso na emergência dos processos e dinâmicas das diferenças socioculturais.

Neste sentido, apontam Giddens e Sutton (2017) que o surgimento do construcionismo social remonta à perspectiva da emergência dos estudos sobre as reivindicações da população pró iniciativas e investimentos do Estado nos chamados “problemas sociais” na década de 1970. Acrescentam Spink e Frezza (2013, p. 6) que: “A perspectiva construcionista é resultante de três movimentos: na Filosofia, como uma reação ao representacionismo; na Sociologia do Conhecimento, como uma desconstrução da retórica da verdade, e na Política, como busca de *empowerment* de grupos socialmente marginalizados”.

Para Giddens e Sutton (2017), essa base teórica foi utilizada para analisar uma diversidade de fenômenos sociais na Europa, tais como crimes, doenças psicossociais, sexualidade, entre outros, e dizem que:

O tema comum em todos esses estudos é uma tentativa de levantar questões sobre o “status natural” ou “objetivo” de seus objetos de investigação. [...] O construcionismo social é amplamente adotado na Sociologia e envolve a composição de todos os elementos que causam um fenômeno social específico como gênero ou crime. O construcionismo desafia a sabedoria convencional e as ideias lógicas na medida em que elas aceitam a existência de, digamos, gênero e crime como algo natural ou normal. Para os construcionistas sociais, gênero e crime são criados por meio de processos sociais históricos e interações sociais. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 63, grifo do autor)

Giddens e Sutton (2017) demonstram com isso que para a teoria construcionista as categorias são construídas socialmente, elas não são fixas, e o interesse está em demonstrar, descrever, analisar as mudanças dos seus significados e suas formas, em um dado período, ou ao longo do tempo e entre as sociedades ou grupos humanos. Essa abordagem teórica estabelece que os indivíduos e a sociedade concebem e entendem como a realidade é uma criação da interação social dos indivíduos e dos grupos. Sendo assim, tentar «explicar» a realidade social seria menosprezar e reificar (conceber como uma verdade dada) os processos pelos quais essa realidade é construída. Por isso, os construcionistas sociais defendem que os estudos sobre a sociedade devam documentar, descrever e analisar estes processos, e não apenas as ideias que circulam em uma dada realidade social originária. (GIDDENS, 2008)

Apontam Giddens e Sutton (2017) que as abordagens construcionistas podem ser classificadas como: construcionismo “rígido” e “contextual”. Na primeira, os argumentos nos mostram que:

[...] nem a natureza e nem a sociedade se apresentam de forma não mediada. Todos os fenômenos só são acessíveis por intermédio de teorias e conceitos humanos, e estes estão abertos a mudanças, às vezes mudanças bastante radicais. Os construcionistas rígidos são uma pequena minoria entre os construcionistas. A vasta maioria dos estudos construcionistas está satisfeita em reconhecer que existe uma realidade externa ao discurso dos sociólogos, porém o que está em questão é como obter acesso a ela. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 66)

Contrapondo-se à abordagem acima, os estudos dos construcionistas contextuais são apontados por Giddens e Sutton (2017) como um campo de produção acadêmica mais fecundo, visto que estão diretamente ligados aos problemas sociais e ambientais e aos discursos dos grupos sociais em um movimento de contraversão, mudança, transformação daquilo que não pode ser aceito em detrimento de sistemas hierárquicos existentes e agentes dos problemas sociais. Para os autores citados, os pesquisadores que se enviesam por esta perspectiva, “adotam a atual ordem de problemas sociais como ponto de partida.” (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 66), e apontam que, “A Sociologia pode exercer um útil papel na investigação de argumentos feitos por ‘reivindicadores’ e ‘negadores de reivindicações’ e, fazendo isso, os sociólogos podem garantir que todas as informações necessárias para uma avaliação racional entrem em domínio público.” (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 66).

Entre as nuances apresentadas por Giddens e Sutton (2017) sobre as variações epistemológicas do construcionismo social, Spink (2010) apresenta uma análise mais oportuna e afirma que interessar-se de fato neste sentido é entender que o “Construcionismo designa os vários projetos históricos, sociológicos, filosóficos que têm por objetivo demonstrar ou analisar

interações sociais historicamente situadas ou os caminhos que levaram ao estabelecimento de algum fato ou entidade do presente.” (SPINK, 2010, p. 12)

A autora afirma que muitos estudos construcionistas não realçam apenas os objetivos subjacentes do desvelamento daquilo que se tornou instituído, naturalizado ou essencializado:

Existiria, assim, um substrato crítico-político nas pesquisas construcionistas. Basicamente, a postura construcionista é crítica do status quo: parte-se da premissa que X (sendo X um fenômeno social qualquer) não precisaria ter existido ou ser como é; não é determinado pela natureza das coisas; não é inevitável. É essa premissa que distingue a pesquisa construcionista. (SPINK, 2010, p. 14)

Para Spink (2010), os estudos desenvolvidos sobre esta vertente, além de ter como ponto de partida um dado objetivo intrinsecamente negativo socialmente, há de se levar em consideração que uma afirmação de valor explícita pode levar ainda ao reconhecimento de que estaríamos muito melhor se esse dado objetivo não fosse assim. E, neste contexto, embora toda a pesquisa construcionista parta do estranhamento daquilo que é familiar e socialmente instituído, pode ser desenvolvida com diferentes graus de compromisso<sup>5</sup>. (SPINK, 2010, p. 14)

Na perspectiva construcionista, Spink e Frezza (2013, p. 11) afirmam que “[...] tanto o sujeito como o objeto são construções sócio-históricas que precisam ser problematizadas e desfamiliarizadas”. Aceitar esta prerrogativa implica em perceber a noção de realidade como uma questão em si, que se concebe binariamente: uma forma dada pelo realismo ontológico (postulação da existência da realidade) e a outra, de modo antagônico, constituída pelo construcionismo epistemológico, que postula a “[...] realidade não existe independente de nosso modo de acessá-la. [...] só apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, de nossos processos de objetivação.” (SPINK; FREZZA, 2013, p. 11).

É neste viés que Spink (2010) afirma que “linguagem em ação” é o objeto central da prática social nos estudos construcionistas sociais na contemporaneidade, desenvolvido sobretudo no campo da Psicologia Social e Saúde. Para a autora, “[...] isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que

---

<sup>5</sup> Hacking (1999 *apud* SPINK, 2010, p. 14-15): a) *histórico*: quando o objetivo é fazer a história de X de modo a argumentar que X foi construído por meio de processos sociais que são históricos e culturalmente situados.; b) *irônico*: quando reconhecemos que aquilo que tomamos como parte inevitável do mundo ou de nossa arquitetura conceitual, poderia ter sido substantivamente diferente.; c) *reformista*: quando tomamos uma posição frente a X: X é ruim! Embora aceitando que não seria possível viver sem X, busca-se, pelo menos, alterar alguns de seus aspectos de modo a minimizar seus efeitos nefastos; d) *desmascarador*: que busca também expor as funções extrateóricas de X; e) *rebelde*: que leva a sério a postura reformista e assume publicamente que estaríamos melhor sem X; f) *revolucionário*: que extrapola a esfera das ideias e busca ativamente mudar X.

intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas).” (SPINK, 2010, p. 26)

A autora chama a atenção para o emprego do termo *Práticas Discursivas* ao invés de discurso. Para ela o termo *discurso* direciona a fala para o “uso institucionalizado da linguagem e de sistemas de sinais do tipo linguístico [...]” (DAVIES; HARRÉ, 1990 *apud* SPINK, 2010, p. 27). Posto isso, Spink conclui que: “Essa proposta é interessante, porque permite fazer a distinção entre práticas discursivas – as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas – e o uso institucionalizado da linguagem - quando falamos a partir de formas de falar próprias a certos domínios de saber[...]”. (SPINK, 2010, p. 27)

Sobre isso, Michel Foucault (2019, p. 8) nos diz que “[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada, temível materialidade”. Seu caráter institucional reside nos jogos de interdição (não se pode dizer tudo), na separação e a rejeição (exemplo a recusa da palavra do louco), e a vontade de verdade (aquela que legitima o próprio discurso, em si mesmo, e se impõe de modo universalista e excludente). (FOUCAULT, 2019)

Na perspectiva foucaultiana, o discurso contrapõe-se às análises fenomenológicas, psicanalíticas, pois a subjetividade é entendida como referência à materialidade produzida pela e na ação.

Nesse sentido, Foucault (2003, p. 255-256) diz:

[...] o que me interessa no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições.

E é em face deste aspecto que Spink (2010) busca empregar o termo *Práticas Discursivas* e diz que:

Isso permite também fazer uma distinção entre a análise de material interativo e a análise de documentos de domínio público. É evidente que quando escrevemos um artigo, uma matéria de jornal, um ofício, uma lei, fazemos isso a partir de regras muito claras. Para publicar numa revista científica, por exemplo, temos que atentar para as normas que definem os conteúdos considerados desejáveis e as formas de expressão. Embora tenhamos procurado fazer tais distinções (entre práticas discursivas e discurso, entre comunicação face a face e documentos de domínio público), temos

consciência de que se trata de distinções didáticas; distinções feitas pragmaticamente. (SPINK, 2010, p. 27)

O argumento da presente autora aponta um aspecto controverso e que é visto como fragilidade teórica do construcionismo social. Giddens e Sutton (2017) dizem que o posicionamento analítico das investigações construcionistas muitas vezes prioriza dimensão política das subjetividades, por vezes próprias e mais úteis aos movimentos políticos e sociais do que as pesquisas científicas.

Demonstrar como grupos sociais relativamente poderosos conseguem influenciar e dominar debates políticos é uma função útil, mas o construcionismo muitas vezes parece assumir o lado dos injustiçados. [...] Por exemplo, os movimentos das mulheres usavam argumentações construcionistas para mostrar que não havia “lugar natural” para as mulheres nas esferas privada e doméstica e que a gravidez e a criação dos filhos não representariam barreiras “naturais” para a igualdade de gêneros. A crítica aqui não é de que esses argumentos sejam ilegítimos, porém de que o construcionismo está mais próximo da estratégia política do que dos métodos de pesquisa científica. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 68)

As considerações levantadas por Giddens e Sutton (2017) sobre a dimensão política que cercam os estudos construcionistas sociais são profundamente questionadas e refutadas pelas pesquisas epistemológicas feministas e deconollianistas afrocentradas. Sobre isso, é possível perceber uma nova onda de produções acadêmicas que refutam e denunciam a suposta neutralidade do fazer acadêmico.

Nesse tocante, Judith Butler (2018, p. 248, grifos da autora) afirma que a linguagem de apropriação, instrumentalização e distanciamento próprios de epistemologias que dualizam a experiência da pesquisa e dos conhecimentos científicos também pertencem a uma estratégia de dominação que joga o “eu” contra um “Outro”, e, ao passo que efetiva essa distinção, cria um conjunto artificial de questões sobre a possibilidade de (re)conhecer e resgatar esse Outro.

Para essa autora, compreender a questão da identidade, por exemplo, “[...] constituída como uma prática, e uma prática significante, é conceber sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros, da vida linguística.”, e continua “Abstratamente considerada, a linguagem se refere a um sistema aberto de sinais, por meio dos quais a inteligibilidade é insistentemente criada e contestada”. (BUTLER, 2018, p. 249)

Butler (2018, p. 250) aponta um elemento plausível de questionamento da ideia de *prática discursiva* de Spink (2010) ao assinalar que “O sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras.”. Portanto, a distinção didática de práticas discursivas e discurso para Butler são partes do mesmo processo, são em si

faces da mesma moeda. É possível concluir que as práticas discursivas são efeitos do processo de significação do discurso, à *la* Foucault.

Ainda sobre as bases epistemológicas das pesquisas construcionistas dentro dos estudos feministas decoloniais afrocentradas, tem-se Angela Davis (2016) Bell Hooks (2018), Carla Akotirene (2018), Houria Bouteldja (2016), Djamila Ribeiro (2019; 2018), Lélia Gonzalez (RATTS; RIOS, 2010), Kimberlé Crenshaw (2002; 1989), Patrícia Hill Collins (2017a, 20017b, 20016), Avtar Brah (2006), Aparecida Sueli Carneiro Jacoel (2003), Laura Moutinho (2014), Linda Alcoff (2016).

A decolonização epistemológica que permeia os estudos acima assentada nas palavras de Alcoff (2016, p. 136) sinaliza que:

O projeto de decolonização epistemológica (e a mudança da geografia da razão) requer que prestemos atenção à identidade social não simplesmente para mostrar como o colonialismo tem, em alguns casos, criando identidades, mas também para mostrar como têm sido silenciadas e desautorizadas epistemicamente algumas formas de identidade enquanto outras têm sido fortalecidas. Assim, o projeto de decolonização epistemológica presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento. Nossos argumentos poderão receber críticas de que mais uma vez estamos voltando à política identitária, que somos metafisicamente não sofisticados e politicamente retrógrados, uma crítica que também tem sido brandida da metrópole para as periferias da academia global. A crítica da política identitária tem mantido muitos “escravos” da acusação de um essencialismo político grosseiro e de falta de sofisticação teórica. Acredito que a inclinação anti-identidade tão prevalente na teoria social hoje é outro obstáculo para o projeto de decolonização do conhecimento, uma vez que isso debilita nossa habilidade de articular o que está errado com a hegemonia teórica do Norte global.

Na proposta acima, o projeto de colonização das identidades, por exemplo, é trazido à tona e desnaturalizado pela suposição de objetividade e neutralidade científica. Evidencia-se aqui, o pensamento de como “[...] certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas.” (RIBEIRO, 2019, p. 28), em relação ao discurso e prática discursiva científica. Há mais de três décadas os estudos feministas demonstram como a linguagem opera na visibilização das mulheres, por exemplo, na escrita científica e na história masculina da ciência.

Sobre este aspecto, Simone de Beauvoir (2016) assinala que o *modus operandi* do jogo da suposta neutralidade científica é evidenciada nas mais diversas dimensões dos saberes biológicos, do ponto de vista psicanalítico, do materialismo histórico. A própria História é pautada nas construções sociais masculina *das* e *nas* ciências sobre a mulher como um reflexo despendido e desprezioso do homem, de um conjunto de elementos sociais que a partir de:

O privilégio econômico detido pelos homens, seu valor social, o prestígio do casamento, a utilidade de um apoio masculino, tudo impele as mulheres a desejarem ardorosamente agradar aos homens. [...] Disso decorre que a mulher se conhece e se escolhe, não tal como existe para si, mas tal qual o homem a define. Cumpre-nos, portanto, descrevê-las primeiramente como os homens a sonham, desde que seu ser-para-os-homens é um dos elementos essenciais de sua condição concreta. (BEAUVOIR, 2016, p. 196)

Seguindo nesse pensamento, um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a importância epistêmica da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento. (RIBEIRO, 2019; 2018)

No caso das relações do sexo e gênero, Butler (2018, p. 254 e 256) indica que a investigação teórica situa o político nas próprias práticas significantes que criam, regulam e desregulam a identidade, os saberes e sentidos que se estabelecem no campo epistemológico das configurações culturais das categorias investigadas, podendo, então, tornar-se articuláveis nos discursos que criam a vida cultural inteligível.

Os estudos culturais e sócio-históricos afrocentrados têm demonstrado a aceção teórico-conceitual do estilo de produção-escrita dialógica que prioriza a chamada de histórica-sociológica sendo, para isso, fundamental à produção de conhecimentos sobre as Culturas de Matrizes Africanas, a partir do rompimento com o pensamento hegemônico eurocêntrico e que o conhecimento seja vivenciado de perto das culturas e das histórias dos afrodescendentes. (CUNHA JR., 2012).

É neste contexto que o conceito/teoria interseccional tece profundas críticas ao discurso da neutralidade e distanciamento científico. Não basta apenas olhar para as experiências singulares e os posicionamentos políticos que permeiam o campo da produção de conhecimentos, é preciso reconhecer que “[...] a invisibilidade mata, o que Foucault chama de ‘deixar viver ou deixar morrer’”. (RIBEIRO, 2019, p. 42, grifos da autora).

Segundo Collins (2016), a interseccionalidade se constitui como um pensamento revolucionário sobre o qual as mulheres passaram a questionar as formas de sociabilidade e não somente as opressões estruturais de modo fragmentado. Para a autora, isso significa: “definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação” (COLLINS, 2016, p. 105).

Para essa autora, o ponto de partida não é a experiência individual que explica a condição da experiência. É preciso desvelar as condições estruturais e sociais em que um conjunto de pessoas que possuem as mesmas condições ou similares, possuem ou não, acessam

ou não lugares, bens e serviços comuns. A cidadania, em sua plenitude, é uma dessas condições. Há, na perspectiva de Collins (2016), um debate estrutural e sociocultural que viabiliza, ampara, subsidia e explica as condições de experiências individuais.

Sobre os aspectos levantados por Collins (2016), afirma Ribeiro (2019, p. 60-61) que:

Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma. [...] a teoria do ponto de vista feminista precisa ser discutida a partir da localização dos grupos nas relações de poder. Seria preciso entender as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades e criam grupos em vez de pensar essas categorias como descritivas da identidade aplicada aos indivíduos.

As categorias identitárias tais como raça, gênero, classe e sexualidade etc. aparecem nos estudos construcionistas como elementos culturais e da estrutura social. Também chamados de marcadores sociais da diferença, eles aparecem nos estudos interseccionais em um movimento de interlocução, articulação, *sobreposicionamento* e cruzamento, rompendo com as ideias essencialistas, universais e fixas. Acrescenta Adriana Piscitelli (2008, p. 266, grifos da autora) que:

A proposta de trabalho com essas categorias [interseccionalidade, categorias de articulação] é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo, para dar cabida às interações entre possíveis diferenças em contextos específicos.

Akotirene (2018) advoga que a interseccionalidade permite uma criticidade mais profunda da política a fim de compreender a fluidez das identidades emergentes dos contextos e condicionantes das subalternidades impostas por preconceitos, subordinações e opressões estruturantes da matriz colonial de ordem social moderna. Exemplifica Carmichael Stokely (2007 apud AKOTIRENE, 2018, p. 33) ao dizer: “Eu não posso falar da perseguição do homem africano, aos homossexuais e às lésbicas nos territórios, sem utilizar aporte interseccional na identificação dos norteamericanos evangélicos, heterossexuais, propalados pela Europa, porque, ‘ideologicamente derrotado, ele o fez porque gostasse de Jesus Cristo ou dos Brancos’”.

Para Akotirene (2018), o pensamento interseccional produz reconhecimento e oferece subsídios para o reconhecimento da opressão estrutural e cultural da sociedade, bem como, percepção de formas de reforçar com os sistemas de violência que as circundam. Nesse sentido, ela adverte:

Recomenda-se, pela interseccionalidade, a articulação das clivagens identitárias, repetidas vezes reposicionadas pelos negros, mulheres, déficits, para finalmente defender a identidade política contra a matriz opressora colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcado capitalista. Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, também o capitalismo é problema das feministas negras, a cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas colonialistas: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimentos, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas. (AKOTIRENE, 2018, p. 40-41)

As reflexões de Akotirene acima evidenciam que o conceito de interseccionalidade ressignifica os estudos e o pensamento feminista, bem como, ampliam a preocupação dos aspectos e estrutura social e da cultura. Segundo Crenshaw (2002, p. 177):

A associação e sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoeiramento.

As autoras mencionadas anteriormente advogam com isso que a articulação das diferentes categorias sociais, marcadores sociais da diferença ou clivagens identitárias tais como, classe social, gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, territorialidade, nacionalidades, entre outras, não podem se conceber unitariamente, elas são e estão em profunda inter-relação e, posto isso, são vetores que entreveem desigualdades e injustiças que estruturam a vida dos sujeitos. É neste contexto que a perspectiva construcionista social e a teoria interseccional se articulam no presente estudo, pois emergem como possibilidades de acessar e compreender as experiências e subjetividades. É no processo de desvelamento das discriminações e desigualdades decorrentes desses marcadores que acessamos os regimes interseccionais ou as “[...] estruturas e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de sistemas de subordinações.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A interseccionalidade assume, neste ensejo, um duplo movimento: ferramenta de apreensão e análise da multiplicidade das experiências vividas por sujeitos reais e da própria sociedade. Ela se constitui como *forma* e *processo* de produção de conhecimentos cuja organização estrutural e aspirações emergem das dimensões sociais e simbólicas e se contrapõe a discursos hegemônicos, universais. (COLLINS, 2017a)

Para tanto, considera-se oportuna a utilização do viés decoloniais<sup>6</sup> no desenvolvimento do presente estudo, uma vez que as experiências de vida dos sujeitos se constituem como sistemas abertos de sinais nos quais a inteligibilidade é insistentemente criada e contestada e não exclusivamente fixa. Portanto, tratando-se de experiências que desvelam redes de significados e significantes que são acessadas e/ou denunciadas pelas suas histórias de vida.

## **2.1 As marcas da diferença na Educação de Jovens e Adultos e a emergência da interseccionalidade**

A História da Educação de Jovens e Adultos evidencia e denuncia a concretude de desigualdades no acesso e permanência na educação escolar brasileira. Enquanto modalidade da Educação Básica, reconhecida pela Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA emerge como direito de educação continuada ao longo da vida conforme consta em seu Art. 37 que diz: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018, p. 30). Bem como, que os sistemas de ensinos deverão assim fazê-lo mediante garantia de gratuidade e oportunidades tanto de acesso quanto de permanência, conforme assinalado no *Parágrafo 1º* deste artigo:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 2018, p. 30).

Tal perspectiva nas palavras de Maria Clara Di Pierro (2005, p. 20) significa uma ampliação e superação da “visão compensatória como uma mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência.”. Sobre tal aspecto, já dizia Paulo Freire (2003, p.30) que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

---

<sup>6</sup> Cf. Akotirene (2018), Butler (2018), Collins (2016), Crenshaw (2002), Lorde (2018), Ribeiro (2019).

Para Freire (2003), a educação descontextualizada não é mais cabível, não é mais possível. Posto assim tal aspecto, é de se dizer que: “[...] na medida mesma em que este educador vai superando a visão mágica e autoritária da alfabetização, começa a dar a atenção necessária ao problema da memória oral em certas áreas do que em outras e que exige procedimentos educativos especiais.” (FREIRE, 2003, p. 31). Ele realça a educação em contextos culturais de predominância da memória, da oralidade, e que não se têm projetos de “[...] transformação infra-estrutural em andamento, o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 2003, p. 31). Neste sentido, o autor supracitado assinala: “Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.”. E é esse apontamento do *encontro consigo que o educando produz sentido para aquilo que ele faz, pensa, sente, reflete e imagina*.

Trata-se, no entanto, de uma modalidade que apresenta muitas limitações no processo de institucionalização, bem como, de reconhecimento social. Para Di Pierro (2005), algumas das limitações estão circunscritas no campo da formação de educadores e a ampliação de financiamento. A autora acrescenta que, além desses dois fatores citados anteriormente, no campo da política educacional há uma secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos geracionais infanto-juvenis. (DI PIERRO, 2010, p. 940)

Arroyo (2005) acrescenta que a história da EJA é muito mais complexa que a história de outros níveis e modalidades da Educação Básica. Segundo o autor:

Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2005, p. 221)

Estas prerrogativas conduzem a problemática acerca das desigualdades e discriminações decorrentes das diferenças em uma esfera ainda pouco explorada pela academia e pelas políticas públicas na educação. Sobre essa situação, Pedro de Souza Santos (2018) aponta que se faz necessário ressignificar as práticas e instrumentos de apoio docente da EJA. Ao examinar os

livros didáticos da EJA, por exemplo, o autor constata uma visão depreciativa das imagens de um dos principais grupos mais significativos de estudantes da EJA que é a população negra. Em sua análise percebeu-se “[...] um conjunto de imagens que se relacionam com o período escravagista no Brasil.” (SANTOS, Pedro., 2018, p. 227). São representações anacrônicas, do século XIX que, segundo ele, em sua maioria foram feitas por Jean Baptiste Debret - gravuras muito utilizadas em livros didáticos de História -, que representam cenas da escravização urbana e rural. Ao se identificar o gênero, a faixa etária, a posição social dos personagens e as ações retratadas na sociedade brasileira no século XIX o que se pode perceber são gravuras de escravização moderna, do patriarcalismo, de submissão feminina e a distinção social.” (SANTOS, Pedro., idem, p. 228)

Nesse sentido, Márcia Alves da Silva e Renata Kabke Pinheiro (2019, p. 46) indicam que a EJA por “[...] se tratar de uma categoria de discentes adultos e que, por isso mesmo, chegam na instituição escolar com uma bagagem social, cultural, linguística e intelectual que não pode ser ignorada. Essa característica coloca alguns temas como pauta fundamental [...]”. As autoras assinalam que os estudantes jovens e adultos, para além da condição de trabalhador, carregam em si trajetórias familiares, políticas marcadas pelo gênero sobre os quais, a perspectiva feminista advinda dos estudos de gênero contemporâneos subsidiam a compreensão dos discursos contidos nos livros vistos sob a ótica de “[...] seus conteúdos e formas, incluindo aí os textos e as imagens que os compõem. Importante ressaltar que aqui percebemos o gênero de forma interseccional com outros marcadores sociais, como etnia/raça e classe.” (SILVA; PINHEIROS, 2019, p. 45) As autoras constataam que:

[...] o que percebemos é que as mulheres aparecem nos livros ainda de forma superficial e aleatória, o que pode acarretar uma manutenção do conservadorismo patriarcal e das estruturas de poder machistas tradicionais. [...] Na intenção de identificar as representações de gênero, compreendendo-o na sua interseccionalidade com raça e classe social, em nossa investigação foi possível perceber que, mesmo com os avanços em legislações no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, ainda se mantêm abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais. As categorias classe social e raça são demasiadamente invisibilizadas nas abordagens e conteúdos trazidos pelos livros, embora saibamos que o currículo envolve escolhas, onde estão presentes relações de poder e visões de mundo específicas que incorporam determinados grupos e excluem outros. (SILVA; PINHEIROS, 2019, p. 56)

Assim, ao privilegiar a trajetórias de vida dos sujeitos da EJA e o conceito de educação e formação ao longo da vida atrelado “[...] a uma perspectiva neoliberal pautada na globalização, que visa à formação continuada e permanente dos indivíduos frente ao mundo de trabalho” (SANTOS, Juliana., 2018) ganham outros contornos e se faz necessário perguntar

quem são, onde vivem, em que condições vivem, o que os trazem e motivam estarem nos espaços escolares – sejam pela primeira vez ou retornando a ela.

Di Pierro, Vóvio e Andrade (UNESCO, 2008) advogam que embora a flexibilidade para ajustar as políticas e programas aos contextos e à diversidade das populações a serem alfabetizadas, práticas docentes consonantes com o ambiente, a cultura e o modo de organização social, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem peculiares a cada grupo ou comunidade já seja um fato para a educação brasileira, pouco se sabe sobre experiências inovadoras na educação de pessoas jovens e adultas. Elas apontam que:

Em uma sociedade multicultural como a brasileira, são muitos os segmentos sociais que reivindicam a consideração de suas especificidades, como as diferentes gerações (jovens e idosos), minorias (populações indígenas e quilombolas, pessoas com necessidades especiais, detentos) ou grupos que, ainda que sejam majoritários, estão sujeitos a discriminação (como as mulheres e os afrodescendentes). [...] O reconhecimento das identidades singulares, a valorização da cultura, a consideração dos interesses e a sensibilidade às necessidades de aprendizagem específicas são também condições para que jovens e afrodescendentes se beneficiem em condições de igualdade das oportunidades de alfabetização. (UNESCO, 2008, p. 121-3)

Para as autoras sobreditas, o fato de que 70% das pessoas inscritas no Programa Brasil Alfabetizado se declaram negras ou pardas dá a dimensão da atenção a ser conferida às relações interétnicas e ao ensino da história e cultura afro-brasileiras nos programas de alfabetização de jovens e adultos. Acrescidas a estas informações, elas também apontam que a EJA deve reconhecer as dimensões e as características da demanda social e na constituição de programas de alfabetização de jovens e adultos atentas à:

[...] pluralidade das necessidades de aprendizagem peculiares aos diferentes grupos de jovens e adultos, considerando a diversidade sociocultural (vivência rural ou urbana, situação familiar, renda, gênero, geração, etnia, ocupação, orientação sexual, opção religiosa etc.) e de condições de estudo dos educandos. (UNESCO, 2008, p. 171)

Em consonância aos apontamentos sobre a EJA mencionados anteriormente, o estudo realizado por Eliacy dos Santos Saboya Nobre (2015), entre os anos de 2013 e 2015, assinala que os significados atribuídos às práticas educativas em EJA no Brasil presentes nos dispositivos que norteiam e normatizam essa modalidade<sup>7</sup> variam em pelo menos duas ordens

---

<sup>7</sup> Tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Proposta Curricular da EJA -1º segmento (Ação Educativa/ MEC, lançada em 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000), o atual Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA V e VI): a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999); o Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (UNESCO, 2010) e, ainda, a Resolução Nº438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará. (NOBRE, 2015, p. 230)

subscritas nas categorias de alfabetização e docência. A autora constata que a EJA é tida como “[...] um direito basilar; um meio para lograr o exercício de outros direitos; um requisito básico; um pilar; uma habilidade primordial para desenvolver outras habilidades; um meio de autonomia e cidadania participativa [...]” (NOBRE, 2015, p. 111 e 230). Para além disso, a EJA é vista como “[...] um instrumento de melhoria das condições de inserção profissional dos educandos; um processo de autotransformação cultural e social das coletividades, e, ainda, um instrumento de empoderamento, ocupando, como se pode ver, um lugar de destaque.” (NOBRE, 2005, p. 112 e 230).

É nesse contexto que a tese citada anteriormente aponta aspectos complementares e impasses para efetivação de uma educação para jovens e adultos e diz:

Os preceitos contidos nesses documentos sinalizam ainda que, além da formação inicial para o exercício do magistério, o professor da EJA precisa ter uma formação específica para que saiba dominar e adequar os conteúdos, as metodologias e os tempos de acordo com os anseios e as vivências deste público, respeitando os conhecimentos prévios e as especificidades desses educandos. Ademais, o educador, consoante os documentos em tela, deve auxiliar no processo de promoção e qualificação de jovens e adultos, promovendo, outrossim, a restauração de um direito negado. Para tanto, é preciso que esse profissional socialize os conhecimentos que possui e desenvolva capacidades e valores em prol do exercício da cidadania desse alunado. Ante o exposto, é necessário sublinhar o papel fulcral das universidades no processo formativo dos docentes da EJA. (NOBRE, 2015, p. 233)

A EJA se estabelece, assim, como processo de promoção e qualificação dos educandos e emerge como a função de restauração de um direito negado. A formação específica para atuação na EJA sinaliza, para a autora, uma prerrogativa para o respeito aos conhecimentos prévios e às especificidades dos jovens e adultos. Infere-se com isso que muitos docentes ainda não incorporaram integralmente as normativas legais, visto que, a EJA além de oportunidade de estudo, deve ser encarada como um direito conquistado e amparado juridicamente, mas constantemente é efetivada de forma precária (NOBRE, 2015).

Ademais, o estudo sobre a EJA enquanto modalidade da Educação Básica realizado por Nobre (2015) surge como pioneiro em nível de pós-graduação – Doutorado, na microrregião do Cariri cearense<sup>8</sup>, e evoca alguns questionamentos de ordem docente e aponta um campo inexplorado – o alunado da EJA. Aqui, o educador se faz através da clareza política, atitude democrática e autoridade em sala de aula. Estes aspectos possibilitam aos educandos desvelar

---

<sup>8</sup> Essa microrregião também é chamada de Território da Cidadania do Cariri, e se localiza ao sul do Estado do Ceará, abrangendo um total de 28 municípios, que são: Abaiara, Barbalha, Caririáçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Várzea, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Milagres, Penaforte, Porteiras, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas. Ela faz fronteira com os Estados brasileiros de Piauí, Pernambuco e Paraíba. (BRASIL, 2010)

a realidade que os rodeia. A ação dialógica aparece como principal estratégia de produção de reflexões coletivas e críticas, constata a autora e diz que:

[...] Para auxiliar os educandos no desvelamento da realidade onde se encontram, os docentes nos disseram que dialogam e respeitam genuinamente os questionamentos dos educandos; levantam pontos e problematizam indagações críticas; discutem e/ou promovem o debate de temas transversais e geradores, como trabalho, sexualidade, saúde, dentre outros; dialogam sobre a importância do voto e da política partidária; esclarecem e alertam a respeito dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros; e, ainda, intensificam a leitura da palavra quando os educandos já exprimem uma sólida consciência crítica, constituída fora da escola, sobretudo nos movimentos sociais. (NOBRE, 2015, p. 233-234)

Nobre (2015) afere uma cisão na visão instrumental das práticas dos educadores da EJA na medida em que verifica a presença das temáticas transversais e geradoras na ação docente. A interlocução entre a educação e a experiência cotidiana dos estudantes indicam, mesmo que preliminarmente, ampliação da prática do professor e a mediação de conteúdos socialmente referenciados, o que sinaliza abordagens pedagógicas a partir histórias de vida dos educandos, reconhecimento de identidades e desvelamento das situações de subordinação.

Para Moacir Gadotti e José E. Romão (2011), a visão que perdura e que não se pode ser esquecida é “[...] que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço, etc.” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 142-143), bem como, a existência de outros elementos que compõem os grupos sociais dos quais fazem parte e sua identidade – condições socioeconômicas, étnicas, de gênero e territorialidade. Nesse sentido, a diversidade identitária e sociocultural requer um olhar atento para o pluralismo, tolerância e solidariedade nos espaços de EJA (GADOTTI; ROMÃO 2011).

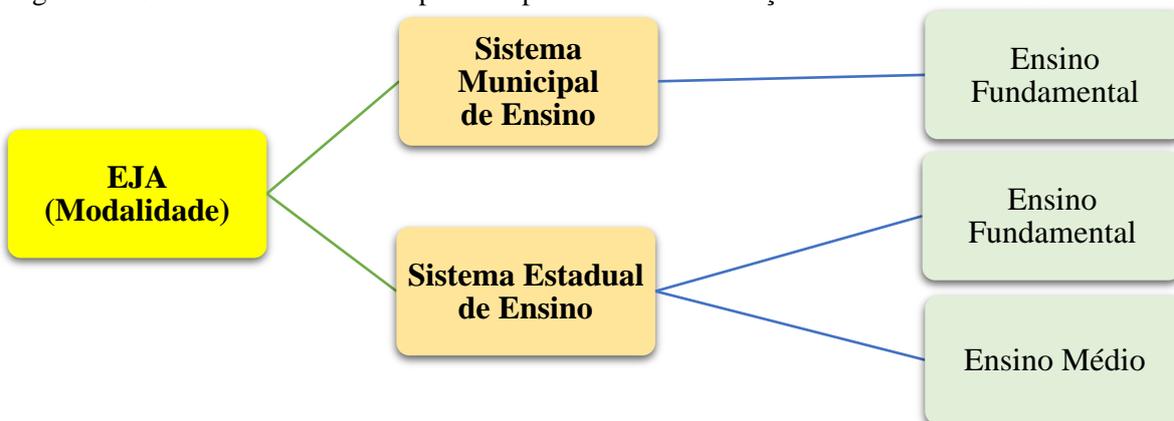
Sendo a escolarização de jovens e adultos um campo multifacetado de garantia de direito à educação, faz-se necessário assinalar que ela possui diferentes nomenclaturas e formas de organização. A EJA que discutimos aqui é uma modalidade de educação/ensino que contempla, prioritariamente, duas etapas do Ensino Básico que são: Ensino Fundamental e Ensino Médio podendo estar articulada ou não a outras modalidades (BRASIL, 2000b, p. 2). Assinalam Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2012, p. 361) que:

O termo modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação. Enquanto níveis de educação se referem aos diferentes graus, categorias de ensino, como infantil, fundamental, médio, superior, modalidade de educação implica a forma, o modo como tais graus de ensino são desenvolvidos. Assim, na legislação brasileira, as modalidades de educação são a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação especial, educação à

distância, a educação escolar indígena, a educação básica do campo, a educação escolar quilombola; são modos, maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação, básica ou superior.

As ofertas dessas etapas seguem as normativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 2018) na qual confere aos Estados a responsabilidade de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.” (BRASIL, 2018, p. 13, Art. 10, Inciso VI) e os municípios a “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2018, p. 13, Art. 11, Inciso V), conforme aponta o fluxograma abaixo (Figura 01).

Figura 1 – Sistemas de ensino competentes pela oferta da Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: Autoria própria.

Essa modalidade está expressa na LDB nº 9.394/1996, nos seus artigos 37 e 38, diz que: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018, art. 37, p. 29) e complementa sublinhando que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 2018, p. 29)

Sobre estas prerrogativas, Carneiro (2018, p. 487) aponta que a população brasileira, que necessita de atendimento educacional tardio, compõem três grupos consideravelmente distintos: primeiro, aqueles(as) reconhecidamente analfabetos; um segundo grupo, composto

por pessoas que foram à escola, passaram pouco tempo dedicadas aos estudos e, portanto, a aprendizagem foi superficial e são comumente consideradas analfabetas funcionais; e o terceiro grupo, aglutinam os sujeitos que estiveram na escola em momentos intermitentes.

Há, também, a presença de dois importantes condicionantes sociais que possibilitam enxergar aspectos interseccionais do alunado da EJA. Para além do aspecto geracional explicitado no próprio nome dessa modalidade é expresso no parágrafo 1º da LDB (BRASIL, 1996) acima citado, alguns indicativos de intersecção começam a emergir que são “oportunidades educacionais”, “condições de vida”, “trabalho”.

Outro desdobramento transformador do processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao avanço conceitual-operatório que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme preconizado no Parecer CEB/CNE nº11/2000 como basilares para exercício dessa modalidade, que são: a função reparadora, equalizadora, qualificadora. A primeira delas emerge do “o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” (BRASIL, 2000a, p. 7). A segunda “[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...] como uma reparação corretiva, ainda que tardia, [...]” (BRASIL, 2000a, p. 9). A terceira função confere à EJA o espaço de capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas pelos seus estudantes. Eis uma função que visa oportunizar por exemplo, “[...] a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal.” (BRASIL, 2000a, p. 11).

Pensando sobre tais aspectos a Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, estabelece a obrigatoriedade da oferta e da estruturação curricular da EJA e diz:

[...] observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (BRASIL, 2000b, art. 1º)

Elas, as Diretrizes, instituem ainda que a responsabilidade da garantia de oferta, dar-se-á de forma que: “Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” (BRASIL, 2000b, art. 6º). E estabelece, no Art. 7º e 8º, a observância do disposto no Art. 4º, I e VII da LDB (BRASIL, 1996) regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal

obrigatória, que será “[...] considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.” (BRASIL, 2000b, art. 7º) e para a idade mínima de 18 anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio<sup>9</sup> (BRASIL, 2000b, art. 8º).

Para além destes aspectos, torna-se oportuno dizer que a educação de jovens e adultos pode se desdobrar em “[...] cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (BRASIL, 2018, p. 29, art. 38), bem como, poderá dar-se de “[...] forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica.” (BRASIL, 2000a, p. 4). As formas presenciais e semipresenciais dessas modalidades se dão comumente nas redes municipais e estaduais de ensino, em Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA ou Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, podendo ser de iniciativas governamentais (pública) ou organizações privadas, através de cursos ou testes (provas). Os testes de certificação de proficiências de aprendizagem são realizados pelo Ministério da Educação - MEC através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Há, contudo, questões que se sobrepõem a tais formas de estruturação e organização da modalidade, segundo Carneiro (2018) os programas de EJA oferecidos tendem a desconsiderar os interesses e as competências adquiridas no curso da vida e das práticas sociais dos estudantes jovens e adultos. Para esse autor, superar e corrigir as distorções existentes nos contextos de oferta desta modalidade, faz-se necessário e urgente e, para isso, deve-se investir material e simbolicamente. No que diz respeito ao seu alunado, é preciso:

[...] integrar os programas de jovens e adultos com educação profissional; envolver os empregadores no sentido de organizar jornadas de trabalhos compatíveis com os horários escolares; desenvolver mecanismos de apoio aos estudantes trabalhadores em situação de informalidade; viabilizar programas especiais para as mulheres em situação de trabalhos profissionais e domésticos. (CARNEIRO, 2018, p. 493)

Nas palavras de Carneiro (2018), a consolidação da política de escolarização de jovens e adultos se dá mediante o reconhecimento da diversidade e diferença que constituem os sujeitos da EJA e isso conduz-nos à próxima seção. A seguir buscamos entender como tais aspectos de diferenciação se anunciam nos estudos e pesquisas sobre o alunado do CEJA.

---

<sup>9</sup> Pelo disposto na Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 “O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos”. (BRASIL, 2000b, art. 8º, § 1º)

### **3 O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O ALUNADO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)?**

Esta seção tem como objetivo construir um panorama sobre as produções acadêmicas acerca do problema investigado. Neste sentido, compreendemos que ao realizar um mapeamento em profundidade das publicações científicas, diversos aspectos sobre o objeto em investigação, tais como “o que é privilegiado nas pesquisas?”, “como foram realizadas?”, “que referências subsidiaram tais empreitadas?”, “seus resultados” e “que questões permanecem abertas e são discutíveis?”, são trazidos à tona. Deste modo, as informações coletadas e tratadas aqui contribuem para uma discussão sobre as categorias, conceitos e questões levantadas que, no nosso caso, versam sobre estudantes de *Centros de Educação de Jovens e Adultos*.

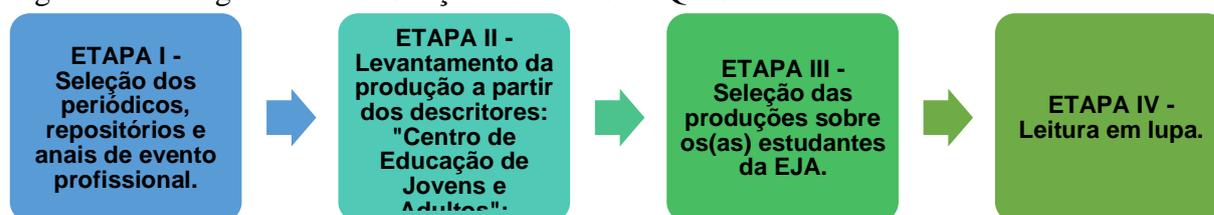
Faz-se necessário, neste momento, definir o que compreendemos sobre o mapeamento em profundidade das produções científicas ou, em outras palavras, *Estado da Questão (EQ)* que segundo Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien (2004) consistem em uma investigação sobre pesquisa acadêmica e que oferece uma síntese original “[...] a respeito do tema pesquisado, apoiado em estudos, posições, discussões teóricas, além das evidências empíricas dos fatos, do todo organizado e apresentado na argumentação própria do estudante/pesquisador.” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 11). Para esses autores, o Estado da Questão se fundamenta na delimitação e contribuição do tema dentro de um campo/área de conhecimento. Estes autores também diferenciam a pesquisa em Estado da Questão com as pesquisas intituladas *Estado da Arte* e *Revisão de Literatura*, que são respectivamente: um mapeamento e inventariado; e, teorização e categorização dos conceitos. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) “[...] o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição para o campo epistêmico.”.

Sendo assim, como base nos aspectos normativos da investigação científica para construção do conhecimento nas dimensões teórico-metodológicas da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2017; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013; GIL, 2008; SEVERINO, 2007) apresentamos a seguir os caminhos trilhados no processo de mapeamento das informações sobre o alunado do CEJA em três momentos: a) em periódicos indexados; b) em anais de evento científico profissional; e, c) nos repositórios de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduações *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

### 3.1 Caminhos trilhados: o processo de mapeamento de informações sobre estudantes de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)

Cumpra-se observar, preliminarmente, que a descrição do processo de seleção, análise, reflexão, inferências e sínteses são de fundamental importância para o processo de construção do conhecimento científico. Neste sentido, objetivamos entender que marcadores sociais da diferença são acionados quando “pensamos” o público da EJA, buscamos através da produção científica os fundamentos para tensionar o dito e o não-dito sobre este. Para tanto, quatro etapas se fizeram necessárias conforme descritas na figura abaixo.

Figura 2– Fluxograma da construção do Estado da Questão.



Fonte: autoria própria (2019)

Conforme apontado no fluxograma acima, as quatro etapas descritas foram utilizadas em todos os momentos da investigação sobre o EQ. Na primeira etapa buscou-se identificar e selecionar três bancos de informações que possuíam relação direta com a pesquisa científica no campo da EJA. Deste modo, o levantamento das produções acadêmicas realizado a fim de construir o EQ do presente estudo deu-se nas seguintes plataformas digitais<sup>10</sup>:

- Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos;
- Revista Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Debate;
- Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Selecionados os bancos de dados e informações, apontados anteriormente, todos os trabalhos disponíveis que apresentavam os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “Centro Educação de Jovens e Adultos” ou “CEJA”, no caso das publicações em periódicos e anais; e, “Centro Educação de Jovens e Adultos” e “CEJA” para o repositório de dissertações

<sup>10</sup> Entendemos plataformas digitais como sistemas tecnológicos de suporte que permitem a divulgação e difusão de conteúdos digitalmente. Advoga Marta Gabriel (2010) que plataformas e tecnologias digitais são páginas - *sites*, portais na internet, blogs -, e-mails, redes sociais e de pesquisas, entre outras.

e teses, foram arquivados manualmente e separados em pastas em um computador pessoal, conforme as seguintes informações:

- Periódicos: P1, P2, volume, número e ano;
- Edições do evento: edição e ano;
- Dissertações: ano, Estado do curso de pós-graduação;
- Teses: ano, Estado do curso de pós-graduação.

A Etapa II variou conforme a plataforma de depósito de trabalho acadêmico. Assim, optou-se pela triagem dos artigos sobre o alunado dos CEJA publicados tanto nos periódicos quanto nos anais de evento profissional após os arquivos disponíveis serem *baixados* para o computador. No entanto, para as dissertações e teses, a plataforma escolhida já oferecia recursos para a seleção dos conteúdos, deste modo, apenas foram baixados os arquivos, para análise, que abordassem os descritores “Centro de Educação de Jovens e Adultos” e “CEJA”.

Convém sublinhar, outrossim, que a Etapa III variava conforme bancos de informações examinados. Deste modo, serão melhor explicados oportunamente nas respectivas subseções a seguir.

Após a identificação da presença desses descritores foram selecionadas as produções que abordassem o universo dos estudantes dessa modalidade. Entende-se como *universo dos estudantes* trabalhos e pesquisas que de algum modo buscassem aproximações com o público alvo do CEJA, mesmo que não fosse o foco do estudo realizado. Após essa tiragem, seguimos para a Etapa IV, que chamamos de “leitura em lupa”, e se constitui na análise do trabalho, a começar, obviamente, pela leitura do título e subtítulo, identificação dos autores e suas instituições de origem. Em seguida, realizamos a decomposição dos resumos, introduções e seções subsequentes das publicações, a fim de identificar o tema do estudo, a questão norteadora ou problemática, referenciais teóricos, os percursos metodológicos e os principais resultados. O fluxograma a seguir busca evidenciar as etapas de sistematização descritas anteriormente.

Os periódicos foram acessados a partir de indicação presente no *Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos*<sup>11</sup>. Tem-se, deste modo, que a *Revista Brasileira de Educação de*

---

<sup>11</sup> O Fórum de Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma nova versão de movimento social na contemporaneidade. Tem seu início em 1996 com a convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a promoção de reuniões locais e nacionais de preparação para à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que acontecerá em Hamburgo, Alemanha, em julho do ano subsequente. Atualmente com o apoio da UNESCO os Fóruns de EJA tem sido determinante para manterem pauta a mobilização em torno do tema no Brasil, um movimento de resistência na defesa de políticas públicas mais democráticas, que assegurem o direito à educação de jovens e adultos. (Cf. [forumeja.org.br](http://forumeja.org.br), aba Revistas da EJA, s/d).

*Jovens e Adultos* é um periódico quadrimestral gerenciado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em rede com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Brasília (UnB), por meio do Grupo de Pesquisa Cultura, Currículo e Políticas na Educação de Jovens e Adultos (CCPEJA). Ela possui *Qualis* B1 em Ensino, *Qualis* B2 em Educação e *Qualis* B3 em Interdisciplinar, entre outros. A *Revista Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Debate* tem periodicidade semestral, é uma iniciativa de pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, sendo vinculadas publicações relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA), possui *Qualis* B3 em Educação. Diante de tais aspectos, ressaltamos que não foram feitas separações (triagens) dos portais de periódicos por referenciais de avaliação *Qualis* da CAPES.

É oportuno ressaltar que realizamos, inicialmente, uma investigação em outras plataformas como o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*<sup>12</sup> e o Portal de Periódicos Eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no entanto, os textos encontrados não abordavam o objeto em questão. O único texto encontrado pelos descritores *Centro de Educação de Jovens e Adultos* e *CEJA* no SciELO consistia na filiação de uma das autoras do artigo *Dinâmicas sociolinguísticas e culturais de inclusão/exclusão de alunos descendentes de imigrantes russos no Sul do Brasil*, de autoria de Maria Inêz Probst Lucena e Bianca Campos (2018), onde consta nesta última o vínculo institucional “Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Centro de Educação de Jovens e Adultos Florianópolis, SC”. No Portal de Periódico da CAPES, encontramos onze (11) artigos, sendo 06 voltados para estudos bibliográficos e centrados na figura do professor dessa modalidade, dois (02) sobre dificuldades de aprendizagem de pessoas surdas e jovens com deficiência intelectual, dois (02) trabalhos sobre currículo ou componentes curriculares da EJA, sendo eles, Matemática e Ciências da Natureza e um (01) trabalho sobre a atuação do gestor escolar.

Outro aspecto da investigação que merece ressalva consiste nas produções acadêmicas presentes em anais de eventos profissionais, visto que tais eventos se constituem em espaços de refinamento do conhecimento por pares, peritos no assunto abordado. Assim, ao realizarmos

---

<sup>12</sup> Biblioteca eletrônica que concentra grande parte do acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros. Essa plataforma é desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo (FapUnifesp) e a pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME), bem como, conta com suporte e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Cf. <http://www.scielo.br/>).

um estudo sobre as pesquisas realizadas em Centros de Educação de Jovens e Adultos presentes nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, estamos nos aproximando dos saberes que circulam em âmbito nacional.

O repositório de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduações *Stricto Sensu* escolhido, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, deu-se pelo seu reconhecimento em investigações acerca do Estado da Questão (cf. MACIEL; JUNIOR; BEZERRA, 2018; SILVA, 2013; SOUSA, 2019). Essa plataforma também é socialmente referenciada tanto para depósitos quanto para consultas de dissertações e teses. Convém advertir, além disso, que a pesquisa se deu inicialmente no repositório *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, porém, dado ao quantitativo de indicações de trabalhos encontrados com o primeiro descritor utilizado percebemos uma quantidade enorme de repetições de informações, e buscando otimizar os recursos da investigação optou-se em analisar os trabalhos apenas na BDTD.

Posto isso, assinalamos que foram utilizados como descritores: *Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA*, a fim de, inicialmente, inventariar as produções encontradas<sup>13</sup> centradas nos sub-descritores *estudantes, alunado, alunos(as)* e *discentes* através da sistematização dos objetivos, fundamentos teóricos, percursos metodológicos, achados e questões que ficaram em aberto nas pesquisas realizadas. Neste sentido, na subseção a seguir sinalizaremos como tais categorias se apresentam nas produções acadêmicas nas plataformas supracitadas. Não buscamos realizar um estudo historiográfico da Educação promovida nestes espaços, nos interessa, *a priori*, mapear e discutir a produção sobre o tema, uma vez que reconhecemos a incipiência das investigações no campo da Educação de Jovens e Adultos, retificado na seção anterior desta dissertação.

Para além dos aspectos apontados anteriormente, Moaci Alves Carneiro (2018, p. 486) sublinha que é fundamental considerar os avanços conceituais acerca da EJA promovidos pela Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação brasileira, na qual há uma substituição a ideia confusa de “ensino supletivo” pela noção pedagógica e processos formativos plurais de uma “educação de jovens e adultos”. O dever do Estado para com o atendimento desta parcela significativa da população e a retificação da “[...] oferta de uma educação escolar institucionalizada à população que ficou fora da escola na idade regular” (CARNEIRO, 2018, p. 488). E, por entender que são estes espaços de consolidação de processos educacionais

---

<sup>13</sup> “[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” (FERREIRA, 2002, p. 258).

institucionais específicos é que elencamos estes como descritores elementares para nossa investigação.

### 3.1.1 O que dizem as publicações em periódicos sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?

No quadro abaixo apresentamos dados relativos às publicações dos periódicos da Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos (Periódico 1/P1) e EJA em Debate (Periódico 2/P2). Ele também demonstra a incipiência de produções *em* ou *sobre* Centro de Educação de Jovens e Adultos, visto que, das 112 publicações no Periódico 1, no período de 2013 a 2018, apenas 05 abordavam, mencionaram ou tangenciam discussões sobre o CEJA. Ao focar as publicações do Periódico 2, que inicia suas publicações um ano antes do Periódico 1, de 2012 a 2018, apresenta o mesmo quantitativo de trabalhos sobre o CEJA, totalizando 06 artigos científicos dos 104 trabalhos publicados.

Quadro 1– Publicações em periódicos indexados pela CAPES, no período de 2012 a 2018.

P1 - Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos			P2 - Revista EJA em Debate		
Volume/nº/Ano	Total	Relativos	Ano/nº	Total	Relativos
v. 1, n. 1 (2013)	12	-	Ano 1, n. 1 (2012)	08	-
v. 1, n. 2 (2013)	07	-	Ano 2, n. 2 (2013)	09	-
v. 2, n. 3 (2014)	06	01	Ano 2, n. 3 (2013)	09	01
v. 2, n. 4 (2014)	06	-	Ano 3, n. 4 (2014)	09	-
v. 3, n. 5 (2015)	10	-	Ano 3, n. 5 (2014)	11	-
v. 3, n. 6 (2015)	09	-	Ano 4, n. 6 (2015)	08	-
v. 4, n. 7 (2016)	07	-	Ano 5, n. 7 (2016)	11	1
v. 4, n. 8 (2016)	08	02	Ano 5, n. 8 (2016)	10	1
v. 5, n. 9 (2017)	15	-	Ano 6, n. 9 (2017)	06	1
v. 5, n. 10 (2017)	14	-	Ano 6, n. 10 (2017)	08	-
v. 6 (2018)	18	02	Ano 7, n. 11 (2018)	07	1
			Ano 7, n. 12 (2018)	08	1
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>06</b>

Fonte: autoria própria (2019).

Após a identificação dos trabalhos desenvolvidos nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, apontados no quadro acima, realizou-se a Etapa III do *EQ*, que é a seleção das produções que tivessem como foco o alunado dessa modalidade. Dos 11 artigos encontrados nos dois periódicos supracitados apenas 03 foram realizados com ou sobre os estudantes (cf. Quadro 02). Convém ressaltar, entretanto, que os outros 08 trabalhos incidiam em questões que

visavam historicizar a EJA realizadas nestes Centros, enquanto, modalidade ligada a práticas de alfabetização, pós-alfabetização, e sobre políticas e programas governamentais etc.

No quadro abaixo são apresentadas informações sobre os autores, vínculos institucionais e, por fim, os anos da publicação.

Quadro 2 – Ficha de identificação das produções científicas.

REVISTA	AUTOR(A)	AFILIAÇÃO(ÕES)	ANO DA PUBLICAÇÃO
P1	Flávia Althof; Lourival José Martins Filho	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	2016
P2	Danielle Riella Rodrigues Tavares; Lauren Veronesse; Evandro Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
	Mara Lúcia Schroeder Tavares; Elenita Eliete de Lima Ramos	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Catarina	2017

Fonte: autoria própria (2019).

Os estudos realizados pelas(os) autoras(es) apontados no quadro anterior possuíam objetivos diversos e, conseqüentemente, divergiam da estrutura teórica-metodológica. Assim, um Mapeamento *do estudante de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: cenários e perspectivas*, Althof e Filho (2016) objetivam realizar um levantamento para conhecer quem são os alunos de Ensino Médio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Para tanto, os autores fazem um apanhado das legislações vigentes que respaldam a oferta da EJA tanto em nível nacional quanto estadual, bem como, refletem acerca sobre os sujeitos que necessitam e buscam uma escolarização na referida modalidade neste contexto (ALTHOF; FILHO, 2016, p. 36 e 40).

Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo de Althof e Filho (2016) assentam em técnicas de documentação indireta (MARCONI; LAKATOS, 2017) através de análises de fontes documentais e bibliográficas e assinalam que para obtenção dos dados sobre os estudantes catarinenses de Ensino Médio em EJA, buscou-se junto ao setor responsável pelo Censo Escolar e pelo sistema Educacenso, nesse caso a Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação os dados individualizados de cada aluno (ALTHOF; FILHO, 2016, p. 42). Os autores ainda afirmam que o sistema supracitado possibilita obter os dados do alunado do país como um todo.

A fundamentação teórica do artigo de Althof e Filho (2016) dá-se através das reflexões e apontamentos de: Eliane Ribeiro Andrade (2004) com *Os sujeitos educandos na EJA*; Paulo Freire (2005) e *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*; Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) em *Escolarização de jovens e adultos*; Luzia Bernardete Medeiros (2008) com *Os sujeitos da EJA e suas marcas*; Álvaro Vieira Pinto (2000) em *Sete lições sobre a educação de adultos*. Entre os documentos oficiais analisados estão a: Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 (BRASIL, 1988); Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL: 1996); a Resolução nº 3/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2010) que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; a Resolução nº 74/2010 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina que estabelece Normas Operacionais Complementares de conformidade com o Parecer CNE/CEB n. 3/2010, Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (SANTA CATARINA, 2010); Lei Complementar nº 170/1998 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998).

Para Althof e Filho (2016, p. 48-49) o estudo revela que:

[...] na relação idade/matrículas 65,80% dos estudantes são jovens, entre 15 e 29 anos; a relação raça/cor e gênero, identificou que há uma diferença mínima entre os gêneros masculino e feminino, sendo que 51,04% são do sexo feminino, e em ambos os gêneros há predomínio da raça/cor branca; no entanto, 56,70% dos estudantes matriculados não declararam sua raça/cor; a relação matrícula e turma/localização identificou que 99,27% dos estudantes moram na área urbana.

Essa investigação aponta que a maioria do alunado do Ensino Médio do CEJA “[...] da rede estadual de Santa Catarina são jovens, mulheres, de raça/cor branca e moradores de área urbana.” (ALTHOF; FILHO, 2016, p. 49). Sobre isso, apontam Geraldo Leão e Shirley Jacimar Pires (2009) que a “[...] a escola tende a reconhecer o jovem apenas no papel de aluno, desconsiderando as múltiplas dimensões da condição juvenil.” e que “[...] ausência de novos modelos de escolarização, aliado à crise de mobilidade social que marca as sociedades contemporâneas, exige novas abordagens em torno da ação realizada pela escola. (LEÃO; PIRES, 2009, p. 272).

Outro estudo em questão foi realizado por Rodrigues Tavares, Veronese e Alves (2016) intitulado *Produção de cinema, sentidos e aprendizagens: possibilidades educativas para Educação de Jovens e Adultos*, com o objetivo de ponderar possibilidades educativas para a

Educação de Jovens e adultos, através da oficina de (produção) cinema em estudo (TAVARES, R.; VERONESSE; ALVES, 2016, p.i). A investigação se constitui como um estudo de caso realizado através da abordagem qualitativa e teve como técnicas de coleta de informações a observação participante e entrevistas. As autoras apontam que procedimentos de análise dos dados se deram através das entrevistas compreensivas, que se constituem como um estudo dos enunciados do discurso (cf. BAKHTIN, 1997).

Rodrigues Tavares, Veronese e Alves (2016) apontam algumas características do alunado participante das oficinas de cinema e de pesquisa. São eles: duas mulheres e três homens. Os autores acrescentam que os participantes do sexo masculino são: a) todos os alunos do CEJA; b) 01 solteiro (não consta informação de ocupação) c) 02 casados e aposentados. As duas mulheres participantes da investigação, ambas ex-alunas do CEJA, possuem perfis diferentes, uma é aposentada, portadora de baixa visão adquirida após a retirada de um tumor no cérebro, casada; e a outra, é divorciada (não consta informação de ocupação, bem como informações complementares).

O texto supracitado (TAVARES, R.; VERONESSE; ALVES, 2016) tem como fundamentação teórica: Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1982; 2011) com *Diálogos sobre a Educação*, e *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a Educação*; Márcia Friedrich, Anna M. Canavarro Benite, Claudio R. Machado Benite; Viviane Soares Pereira (2010) com *Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil*; Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia, Vera Masagão Ribeiro (2001) em *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*; Álvaro Vieira Pinto (2010) em *Sete lições sobre educação de adultos*; Lucas Leal (2011) com *Cinema e/ou filme: Tecnologia e arte na educação de jovens e adultos*; e, Danielle Riella Rodrigues Tavares (2014) *Oficina de cinema como possibilidade educativa na educação de jovens e adultos: produção de sentidos e aprendizagens*. As autoras também respaldam a investigação com o Parecer nº 11/2000 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000a).

Para Rodrigues Tavares, Veronese e Alves (2016, p.i), a investigação aponta “[...] indícios de que a oficina de cinema tem promovido aprendizagens com relação a reflexões sobre histórias de vida, trabalho coletivo, aprendizagens técnicas e questões de autoria e autobiografia proporcionando o letramento.”, e dizem:

Observando as questões que nortearam a pesquisa e que tratam sobre as instâncias de autoria e aprendizagens dos sujeitos participantes da oficina de produção de cinema, apresentamos algumas conclusões e apontamentos para estudos posteriores. Neste sentido, a oficina de produção de cinema na educação de jovens adultos, atende a especificidade da EJA como modalidade de ensino. Percebemos a partir destas falas,

selecionadas dentre tantas outras, nas quais demos ênfase à análise das questões de autoria, autobiografia e a experiência de ver-se na tela que, mesmo não tendo mais o formato inicial planejado para ser uma atividade de sala de aula, ou seja, estruturada e planejada de forma a percorrer caminhos pré-definidos, a oficina diferente disso, assume o compromisso de compartilhar as etapas de criação conforme as necessidades aparecem, professora e alunos. (TAVARES, R.; VERONESSE; ALVES, 2016, p.i).

As autoras mencionadas anteriormente evidenciam dois elementos que nos chamam a atenção “instâncias de autoria e aprendizagens dos sujeitos participantes da oficina” e “questões de autoria, autobiografia e a experiência” e faz lembrar de questões sobre metodologias e técnicas de formação a partir das experiências de vida e trajetórias de aprendizagens ao longo da vida (JOSSO, 2010; BRASIL; 1996).

*A busca ativa para qualificar a oferta de cursos do PROEJA pelo IFSC – Campus Canoinhas*, terceiro e último artigo identificado nos periódicos, de autoria de Schroeder Tavares e Ramos (2017, p.i) tem como objetivo “[...] identificar a área de interesse dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que frequentam o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no município de Canoinhas.”. Trata-se de um estudo exploratório realizado através da aplicação de questionários com 48 alunos matriculados em 04 turmas de EJA. Dos 48 estudantes matriculados, 30 responderam ao questionário. Na busca para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, as autoras assinalam:

[...] 09 possuem entre 15 e 19 anos [...]. A segunda faixa etária mais presente está entre 35 e 39 anos, com 07 representantes, sendo que 05 possui 45 anos ou mais, 03 entre 40 e 44 anos e outros 03 entre 25 e 29 anos; 02 com idade entre 20 e 24 anos e apenas 01 aluno com idade entre 30 e 34 anos. Se analisar, dentro do universo estudado, os percentuais de alunos com idade superior a 25 anos pode-se identificar que 63% dos alunos que participaram da coleta de dados possuem entre 25 e 45 anos ou mais. Quanto ao gênero, observa-se a predominância do sexo feminino, pois das quatro turmas estudadas houve participação de 18 mulheres e 12 homens. Isso significa que a população feminina corresponde a 60% dos alunos que participaram da atividade e responderam ao questionário. [...] Em se tratando do estado civil, pode-se constatar que 19 alunos são solteiros, 05 casados, 04 mantêm uma união estável, 01 separado e 01 viúvo. Já em relação à estrutura familiar: quinze alunos declararam que não possuem filhos, o que pode ser justificado pelo fato dessa amostra ser constituída por pessoas bastante jovens. Cinco alunos disseram possuir um filho, outros cinco possuem três filhos, quatro dois filhos e apenas 1 aluno declarou que possui quatro filhos ou mais. (TAVARES, S.; RAMOS, 2017, p.i)

As autoras (TAVARES, S.; RAMOS, 2017) apresentam, deste modo, informações geracionais, de gênero, estado civil e composição familiar como elementos essenciais para se compreender preferências formativas e organização de oferta de cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Canoinhas.

Entre os estudos e obras que fundamentaram a investigação de Schroeder Tavares e Ramos (2017) se têm: Leôncio Soares (2005) em *O educador de jovens e adultos e sua formação*; Raquel de Almeida Silva (2015) com *A Mulher na EJA: uma análise da 'diferença' na educação de jovens e adultos*; Vanilda Pereira Paiva (1973) *Educação Popular e Educação de Adultos*; *A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho* de Zenir Maria Koch (1992); Líbia Suzana Garcia da Silva (2010) com *Juvenilização na EJA: experiências e desafios*. Dentre os documentos examinados estão: Decreto nº 5.840/2006 que versa sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências (BRASIL, 2006); Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (BRASIL, 2014).

Para as autoras (TAVARES, S.; RAMOS, 2017), ao identificar o número de estudantes trabalhadores e as principais relações de trabalho presentes, outros marcadores da diferença encontrados no seu texto, evidenciam que:

[...] 13 alunos disseram que trabalham, porém, apenas 08 declaram que possuem carteira assinada, isso significa que aproximadamente 38% dos alunos trabalhadores encontravam-se, no momento da pesquisa, sem um registro de trabalho formal, o que implica não possuírem direitos trabalhistas, como férias, décimo terceiro salário, auxílio-doença, entre outros, e em caso de algum problema eventual não terão amparo legal, como os demais trabalhadores devidamente registrados; não é regra, mas esse tipo de situação pode interferir diretamente na permanência destes alunos na EJA. (TAVARES, S.; RAMOS, 2017, p.i)

O trabalho citado anteriormente aponta diferentes variáveis para compreensão do perfil das(os) estudantes e suas escolhas/interesses que causa/propiciam: a) interrupção; b) procura; e, c) permanência no CEJA. As autoras (TAVARES, S.; RAMOS, 2017, p.i) frisam que dentre os motivos que contribuem para a interrupção dos estudos estão: a) necessidade de trabalhar; b) problemas de saúde; c) questões relacionadas ao casamento e filhos; d) mudança de cidade e dizem:

Ao confrontar o número de alunos que interromperam os estudos por questões relacionadas ao casamento/filhos, identifica-se que todos são do sexo feminino, ressaltando o debate de gênero, claramente presente na EJA. As demais dificuldades enfrentadas e que, ocasionaram a interrupção dos estudos, são citadas por alunos de ambos os sexos. (TAVARES, S.; RAMOS, 2017, p.i)

Pensamos, assim, que um olhar interseccional evocaria um panorama mais amplo do alunado da EJA investigado. De início, recairia na própria escrita do texto que revela dissonância ao dizer que no confronto do número de “alunos” que interromperam os estudos por questões relacionadas ao casamento/filhos, identifica-se que todos são do sexo feminino,

no qual já revelaria a presença determinante das relações de gênero. Posto isso, ficamos a nos perguntar sobre a idade em que isso ocorreu, suas condições de vida/classe social que pertencem, apoio e rede de apoio (família, amigos, equipamentos sociais), raça e territorialidade entre outros aspectos que evocavam tal percepção sobre o alunado dessa modalidade.

Após a apresentação das informações contidas nas publicações nos quadros acima, evidenciamos: a) baixa publicação de pesquisas nos periódicos sobre os espaços institucionalizados de escolarização de jovens e adultos nas etapas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio; b) informações elementares sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos; c) inexistência de pesquisas que privilegiaram os contextos e marcadores sociais de diferenças constituintes das histórias de vida dos estudantes dos CEJA.

E, no movimento contrário, os artigos de Althof e Filho (2016), Rodrigues Tavares, Veronese e Alves (2016), Schroeder Tavares e Ramos (2017) ensaiam e trazem alguns contornos e possibilidades para as pesquisas sobre o alunado do CEJA e apontam que:

[...] são trabalhadores, desempregados, homens, mulheres, moradores de área rural e urbana, com múltiplas diversidades culturais que, em algum momento da vida, ficaram longe da escola. Entre eles estão os que desejam finalizar a educação básica e, por isso, estão matriculados no Ensino Médio, que tem como função proporcionar ao estudante uma formação integral. [...] podemos concluir que a maioria dos alunos do Ensino Médio da EJA da rede estadual de Santa Catarina são jovens, mulheres, de raça/cor branca e moradores de área urbana. (ALTHOF; FILHO, 2016, p. 48-49)

[...] o trabalho surge como uma das principais causas de interrupção dos estudos, por isso, é importante que a Instituição encontre alternativas para adequar os turnos e períodos de aulas conforme demanda e necessidade dos sujeitos como forma de amenizar o confronto entre trabalho e estudo. (TAVARES, R.; VERONESE; ALVES, 2016, p.i)

[...] observa-se a predominância do sexo feminino [...] o trabalho surge como uma das principais causas de interrupção dos estudos, por isso, é importante que a Instituição encontre alternativas para adequar os turnos e períodos de aulas conforme demanda e necessidade dos sujeitos como forma de amenizar o confronto entre trabalho e estudo. (TAVARES, S.; RAMOS, 2017, p.i.)

Tais aspectos revelam um cenário bastante diverso de sujeitos com trajetórias e experiências singulares. Os trabalhos acima apontam, entretanto, para a necessidade outras que se estabelecem no fazer da Educação de Jovens e Adultos, que para além do perfil trabalho nos quais se enxergam as(os) estudantes dessa modalidade, problemas de saúde, psicomotor e cognitivos, questões relacionadas ao casamento e filhos, mudança de cidade, dentre outros, desvelam outras perspectivas de enxergá-los no exercício educacional formal.

### 3.1.2 O que dizem as publicações em anais das Reuniões Nacionais da ANPED sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?

Ainda na busca de informações sobre as produções científicas que contemplassem histórias de vida das(os) estudantes em espaços institucionais de Educação de Jovens e Adultos, analisou-se os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED<sup>14</sup>. Conforme dito anteriormente, esse encontro de pares tem se consolidado no decorrer de mais de quatro décadas como um dos principais eventos profissionais na área da Educação – senão o principal em matéria de abrangência e amplitude temática. Esse evento possui vinte e três (23) Grupos de Trabalhos (GT) temáticos, que reúnem pesquisadoras(es) de áreas de conhecimento específicas que ampliam o debate sobre a Educação, bem como, as atividades acadêmicas das Reuniões da ANPED (FERRARO, 2005), são eles: GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, leitura e escrita; GT11 - Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte (FERREIRA; NUNES; KLUMB, 2013).

Para a realização do EQ, todos estes grupos de trabalhos foram submetidos ao processo de identificação dos descritores supracitados. No entanto, como se trata de uma plataforma virtual segregada, ou seja, separada em diferentes páginas, uma a cada ano de sua edição, o processo de identificação deu-se de modo bastante específico. Assim, seguimos os seguintes passos: a) acesso ao site oficial da ANPED<sup>15</sup>; b) na sequência, a aba intitulada *Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPED*<sup>16</sup>; c) acesso a cada uma das páginas dos eventos (cf. Apêndice A – Lista de *Sites* das Reuniões Nacionais da Anped). Nos *sites* de cada evento foram realizados

---

<sup>14</sup> A ANPED “[...] é uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores/professoras e estudantes vinculados(das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área. [...] tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.” (ANPED, 2012, p. 1).

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 13 Dez. 2018.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em 13 Dez. 2018.

os seguintes procedimentos: a) acesso à aba intitulada *Programação* e depois *Trabalhos e Pôsteres* ou somente *Trabalhos e Pôsteres*, a depender da estrutura das páginas supracitadas; b) diante das listas de trabalhos e pôsteres foram lidos os títulos dos mesmos a fim de identificar na íntegra dos textos possíveis discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos realizada nas etapas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, ou seja, se no título do trabalho mencionasse “Educação de Jovens e Adultos” ou “EJA”, logo em seguida eram realizadas leituras exploratórias a fim de identificar se no desenvolvimento dos textos havia a presença de interlocutores(as) estudantes da EJA nas referidas etapas. A tabela abaixo apresenta o panorama das publicações localizadas nos referidos portais.

Tabela 3 – Informações dos anais das Reuniões nacionais da Anped (2000 a 2017).

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED						
Edição	Local	Ano	Modalidades			TOTAL
			Trabalhos		Pôsteres	
			GT18	<i>Textos Desviantes</i>	GT 18	
38 <sup>a</sup>	São Luís do Maranhão/MA	2017	17	0	03	20
37 <sup>a</sup>	Florianópolis/SC	2015	23	04	06	33
36 <sup>a</sup>	Goiânia/GO	2013	12	01	06	19
35 <sup>a</sup>	Porto de Galinhas/PE	2012	16	02	04	22
34 <sup>a</sup>	Natal - RN	2011	16	02	08	26
33 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2010				
32 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2009	15	01	05	21
31 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2008	15	0	5	20
30 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2007	11	2	04	19
29 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2006	14	0	02	16
28 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2005	22	01	03	26
27 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2004	10	02	03	15
26 <sup>a</sup>	Poços de Caldas/MG	2003	09	02	01	12
25 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2002	10	01	04	15
24 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2001	11	0	05	16
23 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2000	16	0	05	21
Totais		<b>15</b>	<b>217</b>	<b>18</b>	<b>64</b>	<b>301</b>

Fonte: autoria própria (2019).

Dito isto, convém neste momento informar que iniciamos nossas análises pelos trabalhos identificados como “*Textos Desviantes*”, na coluna dois de Trabalhos, da tabela (3) acima. Denominamo-los assim devido a sua localização nos *Grupos de Trabalhos* que não eram o GT18. O GT 18 é o espaço que agrega pesquisadoras(es) e os conhecimentos na área da Educação de Jovens e Adultos, bem como, agrupa os principais pólos de produção destes

conhecimentos e novas acepções teórico-metodológicas. Ele, o GT, ainda se constitui como principal espaço acadêmico de debate sobre EJA e vai além disso, pois é, também, um local onde se busca ampliação de um campo de conhecimento pautado no fortalecimento de “[...] uma luta social pela realização de um direito humano.” (SOARES, 2011, p. 13). Esses textos desviantes, devem ser vistos negativamente, pois acreditamos, que a presença de trabalhos em outros Grupos subsidia debates *multifocos*, ventilam informações sobre a EJA e demarcam preocupações centradas nas experiências singulares.

As ações mencionadas anteriormente nos permitiram compor, também, um quadro de variações de identificação da nomenclatura de referência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos promovida pelas secretarias estaduais de educação no Brasil. Nessa multiplicidade de denominações tem-se: Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), Centro Estadual de Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), Centro Estadual de Educação Profissional em Serviços e Processos Industriais, Centro de Estudos Supletivos, Cursos da Educação de Jovens e Adultos (Cursos de EJA), entre outros, o que dificultou bastante a realização do EQ e que nos fez, em certos momentos, retomar as leituras dos textos publicados a fim de verificar se os textos eram frutos de estudos e pesquisas em escolas que ofertavam etapas da Educação Básica correspondentes as do CEJA. Tais informações corroboram os apontamentos de Kênia Cristina Tinelli Guimarães (2012) no qual retifica que essa variação da ideia correspondente e descendente do Ensino Supletivo, embora superada no plano legal e epistemológico contemporaneamente, ainda está presente nos espaços de EJA e no ideário dos sujeitos envolvidos.

Oferecemos, assim, algumas informações quantitativas que resultaram dos primeiros passos do levantamento nos bancos de informações dessa Associação. Antes, no entanto, de adentrar nos textos, dois aspectos precisam ser retificados: 1º - os anais examinados compreendem o período de Reuniões realizadas nos anos de 2000 a 2017, pois encontram-se disponível para consulta em diferentes *sites* (cf. Apêndice A), com exceção da 33ª Reunião Nacional da Anped que não estava disponível no período de coleta de dados da nossa pesquisa; 2º - buscamos localizar publicações sobre a EJA em todos os grupos de trabalhos mencionados anteriormente tendo em vista a abrangência e multiplicidade de aspectos dos sujeitos que compõem a supracitada modalidade; e, 3º - não foi localizado nenhum pôster publicado sobre EJA em outro grupo de trabalho que não no GT 18, por isso não há uma coluna *Textos Desviantes* em Pôsteres. Tem-se, deste modo:

- i) 05 trabalhos que versam sobre experiências de alfabetização matemática, docência e estudantes da EJA no *GT 19 - Educação Matemática*;
- ii) 03 trabalhos publicados no *GT 06* que problematizam a relação de ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos;
- iii) 02 trabalhos publicados no *GT 10* abordando experiências de alfabetização e produção textual e o mesmo quantitativo no *GT 21* levantando questões sobre invisibilidade e pertencimento etnicorracial dos estudantes desta modalidade;
- iv) os GT sobre *Estado e Política Educacional, Trabalho e Educação, Currículo, Educação Especial e Educação Ambiental* possuem um texto sobre EJA, cada.

A tabela abaixo fornece uma visão panorâmica dos trabalhos publicados nestes e em outros grupos de trabalho das reuniões nacionais desta Entidade.

Tabela 4– Estudos e pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos publicadas nos diversos Grupos de Trabalhos da Reunião Nacional da Anped.

Nº GT	NOME DO GRUPO DE TRABALHO	ANO DA REUNIÃO	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
GT05	Estado e Política Educacional	2012	01
GT06	Educação Popular	2015	01
		2007	01
		2003	01
		2011	01
GT09	Trabalho e Educação	2011	01
GT10	Alfabetização, leitura e escrita	2015	01
		2003	01
GT12	Currículo	2015	02
GT15	Educação Especial	2004	01
GT19	Educação Matemática	2013	01
		2009	01
		2005	01
		2004	01
		2002	01
GT21	Educação e Relações Étnico-Raciais	2012	01
		2011	01
GT22	Educação Ambiental	2007	01
<b>Total</b>		<b>10 Anos</b>	<b>18 Trabalhos</b>

Fonte: autoria própria (2019).

Ainda sobre o Tabela 02 (acima) é oportuno assinalar que dos 18 trabalhos encontrados nesses GT nenhum tinha relação com a nossa investigação. Ou seja, os trabalhos se constituíam em sua grande maioria, 15 no total, como estudos e pesquisas voltadas para EJA anos iniciais do Ensino Fundamental e 03 textos privilegiavam experiências formativas em educação popular e dos movimentos sociais no ensino de jovens e adultos. Conforme pode ser visto no artigo de

Joana Célia dos Passos (2012) intitulado *A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades*, apresentado no GT 12, na 35ª Reunião Nacional da Anped, que oferece informações importantes para se pensar o alunado da EJA. No referido estudo, a autora sublinha que o texto objetiva:

[...] apresentar alguns aspectos abordados em pesquisa mais ampla, que teve como intenção analisar a constituição da oferta de educação de jovens e adultos na perspectiva de identificar os alcances dessa modalidade de ensino para a juventude negra. Para fins dessa apresentação foram eleitos para análise as condições de acesso, a permanência e a conclusão ou terminalidade do curso pelos jovens negros que frequentavam a EJA da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis no ano de 2009, e os aspectos curriculares. (PASSOS, 2012, p. 02)

Destaca-se, com isso, a presença de um marcador social da diferença pouco problematizado nos estudos da EJA, o qual a autora através de observações e análise documental realizados na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis no ano de 2009, aponta as percepções de professores e gestores sobre as juventudes negras na EJA, dimensões que constituem a política de Educação de Jovens e Adultos, sua constituição como docente nessa modalidade de ensino e o tratamento dado à questão etnicorracial na proposta pedagógica.

No tocante às publicações do GT18, dos 281 trabalhos e pôsteres publicados de 2000 a 2017, 10 trabalhos discutiam temáticas referentes à escolarização realizada em Centros de Educação de Jovens e Adultos. O CEJA é mencionado pela primeira vez em 2005, no trabalho de Soraia Liége Nührich (2005, p. i.) intitulado *Educação de Pessoas Jovens e Adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular*, que versa sobre “A criação de Centros de Educação para Jovens e Adultos/CEJA, com cursos modularizados, presenciais e semipresenciais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...]”. A autora justifica que o desenvolvimento do seu trabalho dar-se-á com vistas às contribuições que os cursos de EJA estão assentados em:

[...] uma proposta curricular que pretende ir além das questões apontadas na Lei de Diretrizes e Bases, ou seja, oferecer uma educação básica pensando nas especificidades da educação de pessoas jovens e adultas. Com essa proposta, este curso de **EJA pretende contribuir para a superação da exclusão, fazendo com que os alunos e as alunas reflitam sobre as relações culturais, de classe, de gênero, étnicas, etárias, etc.** Desta forma, pretende possibilitar às pessoas jovens e adultas se sentirem e se conhecerem nas suas relações, sentindo-se parte integrante da história. Além disso, possibilitar o acesso à construção de conhecimentos e mediar para que esses conhecimentos construídos sejam significativos para suas vidas pessoal e/ou profissional. (NÜHRICH, 2005, p. i., grifo nosso)

A Educação de Jovens e Adultos assume neste ensejo um compromisso maior que a escolarização tradicionalmente exercido pelas instituições educacionais formais. É acrescida à EJA a “[...] mobilização do ser em direção a sua autorrealização, potencializando-o em direção

à busca constante da vida e do crescimento pessoal. [...] A fonte da Identidade é o potencial de vida a ser projetado em múltiplas possibilidades reais e simbólicas.” (ABREU, 2014, p. 68).

O trabalho da 30ª Reunião da Anped (Caxambu/MG no ano de 2007) apenas menciona o CEJA, mas não trata dele, portanto foi excluído. Foram agrupados como *Temáticas Diversas* os artigos frutos de estudos e pesquisas que não tinham como foco ou privilegiassem os estudantes da EJA, sejam nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Deste modo, os trabalhos que tinham como objetos:

- Atitudes em relação a um ou mais componentes curriculares (cf. REFOSCO; MENDES; ROGOVSKI, 2004);
- “[...] relação entre a educação formal e a não formal na formação de educadores/as de jovens e adultos que atuam em escola pública de EJA na perspectiva da Educação Popular” (GODINHO, 2007);
- Formação de professores no que tange às abordagens temáticas como a ambiental na modalidade de ensino da EJA (FERREIRA, 2007);
- Política de integração curricular no Estado do Paraná para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (GOTARDO; VIRIATO, 2009).

Estes trabalhos não foram analisados nesta ocasião, mas ficaram em aberto para trabalhos futuros.

A mudança dos descritores da pesquisa propiciou ainda, um olhar mais atento às questões em torno das produções sobre o CEJA, tais como:

- I - Pouco consenso acerca da nomenclatura dessa modalidade em relação às etapas de educação regular da Educação Básica, que ao nosso ver fragiliza a sua consolidação;
- II - Predominância de estudos e pesquisas voltadas à formação docente, identidade profissional docente na EJA e currículo da EJA, no entanto, investigações sobre o alunado dos CEJA são incipientes.

Ainda no levantamento sobre as produções que abordam e discutem as marcas do alunado do CEJA, passamos a examinar os textos publicados no GT 18. A Tabela 03, abaixo, é um recorte da Tabela 01. As informações contidas nela levam em consideração apenas os trabalhos que se inscrevem no perfil citado anteriormente – que tratam do alunado do CEJA.

Tabela 5 – Informações dos anais das Reuniões nacionais da ANPED (2000 a 2017).

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED					
Edição	Local	Ano			TOTAL
			Trabalhos	Pôsteres	
			GT18	GT 18	
38 <sup>a</sup>	São Luís do Maranhão/MA	2017	0	01	01
37 <sup>a</sup>	Florianópolis/SC	2015	01	0	01
36 <sup>a</sup>	Goiânia/GO	2013	03	0	03
31 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2008	01	0	01
29 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2006	01	0	01
28 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2005	01	0	01
26 <sup>a</sup>	Poços de Caldas/MG	2003	01	01	02
23 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2000	02	0	02
Subtotal			<b>10</b>	<b>02</b>	<b>-</b>
Total			<b>-</b>	<b>-</b>	<b>12</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Deste modo, dos 12 trabalhos encontrados presentes na tabela acima (cf. Tabela 5), apenas um tratava diretamente do perfil sociocultural e econômico do alunado do CEJA. Esse trabalho cujo título é *O diurno na Educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos?*, da autoria de Andreia Cristina da Silva Soares (2013), objetivou “[...] traçar um perfil de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) ofertada no horário diurno de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro [...]” (SOARES, Andréia, 2013, p.i). Para isso, ela levou em consideração dois aspectos que são: “a diversidade/heterogeneidade dos frequentadores dessa modalidade de ensino”; “o interesse que o tipo de atendimento despertava, especialmente, entre muitos jovens que, em princípio, poderiam estar cursando a chamada escola – regular”. (SOARES, Andréia, 2013, p.i)

Segundo Soares (2013), esse levantamento evidenciaria um conjunto de características da busca pela escolarização dos Centros de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) da rede municipal de ensino e diz que esse perfil se constitui um retrato revelador da:

[...] situação atual de demanda diurna por escolarização de jovens e adultos na região, que me possibilitasse compreender e melhor atuar nas relações interinstitucionais da micropolítica exercida por gestores públicos em escolas da região. Ainda que não tivesse a pretensão de obter características fechadas desses estudantes, por ser a realidade dinâmica, e sabendo que mudanças no contexto social ocorrem velozmente nos últimos oito anos, podia prever que os resultados alargariam o conhecimento sobre desejos, necessidades e expectativas desses sujeitos, impulsionando respostas e ofertas mais efetivas do poder público. (SOARES, Andréia, 2013, p.i)

Os desejos, necessidades e expectativas desses sujeitos se alinham à perspectiva e limitações evidenciadas pelos estudos de Eliane R. Andrade (2004) em *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*; Paulo C. R. Carrano (2008), em *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da – segunda chance*; Juarez Dayrell (2003), *O jovem como sujeito social*; Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano (2003), *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*; e, Leôncio Soares (2002), *Educação de Jovens e Adultos*, teóricos que fundamentam a pesquisa realizada por ela (SOARES S. 2013).

Para traçar o perfil dos alunos que frequentavam a EJA no horário diurno, Silva Sorares (2013) realizou um estudo de caso de abordagem qualitativa em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Para tanto, foram aplicados 71 questionários padronizados, bem como, a realização de 25 entrevistas semiestruturadas com alunos. Ao final, a autora analisou os dados considerando os percursos de vida e suas trajetórias escolares.

Os resultados obtidos na sua investigação corroboram o fenômeno de juvenilização na EJA e nos dizem que:

Na **escola A** 100% dos alunos pesquisados (19 sujeitos) estão na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade; quase todos são solteiros e sem filhos, existindo apenas uma aluna de 15 anos que revelou ser mãe de um bebê de quatro meses e viver junto ao companheiro; sem renda própria, ou seja, todos não trabalham. Na **escola B**, dos 52 alunos pesquisados, 70% situavam-se entre 15 e 19 anos; todos eram solteiros, mas havia dois jovens que disseram viver junto a um companheiro; 14% dos alunos tinham idade entre 20 e 29 anos; e os 16% restantes distribuíam-se em outras faixas etárias. Do total, 20% trabalhavam (11 sujeitos), sendo nove jovens de 15 a 19 anos.

Há nestes resultados um conjunto de características que compõem apenas os aspectos etários do alunado da EJA que não se interseccionam com outros marcadores sociais como por exemplo, gênero e classe. Essa fragilidade do perfil é evidenciada na medida em que temos na escola A dezenove sujeitos que possuem entre 15 e 19 anos “solteiros e sem filhos”, e na escola B “onze sujeitos trabalhavam e, destes, nove tinham entre 15 e 19 anos”. Outras perguntas traçariam um perfil ainda mais completo dessa análise geracional como: dentre os onze sujeitos da escola B, quantas são mulheres e de que grupo étnico-racial elas fazem parte? Quantas delas estão na faixa etária de 15 e 19 anos?

O trabalho de Silva Soares (2013) evidencia, dentre outros aspectos, a necessidade e possibilidades de olhares para as diversidades e diferenças existentes no contexto da escolarização de jovens e adultos.

Outros três trabalhos<sup>17</sup> objetivavam discutir aspectos relativos a esse alunado, no entanto, não havia uma problematização direta acerca das experiências de vida para além dos domínios dos conteúdos, programas e documentos oficiais da EJA. Ou seja, suas discussões ficavam restritas às escolas, conforme podemos perceber nos trabalhos abaixo apontados:

[...] compreender como o curso de EJA vem contribuindo para a superação da exclusão e para a construção de conhecimentos significativos à vida pessoal e/ou profissional dos alunos e das alunas que frequentam ou já concluíram o curso, sob a ótica dos docentes e das docentes, dos alunos e das alunas, dos egressos e das egressas do curso. (NÜHRICH, 2005, p. 1-2)

[...] analisar os relatos dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) sobre os processos de exclusão social, investigando se o ensino e conteúdo de História têm contribuído como instrumental analítico, a fim de ampliar suas visões e reflexões críticas sobre a realidade social. (BARBOSA, 2005, p. 1)

[...] refletir sobre as questões que envolvem, na atualidade, os grupos de jovens e adultos que estudam em escolas da rede estadual de ensino médio noturno da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. (SOUZA, A. 2017, p.i.)

Esses três trabalhos nos chamaram atenção pois apontavam possibilidades de identificar marcas de exclusão, subtrações e violências a partir da perspectiva do próprio estudante da EJA. Eles alinhavam-se aos critérios de inclusão das publicações do nosso *Estado da Questão*, pois são trabalhos sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, compunham o perfil desses sujeitos, no entanto, apenas em aspecto de escolarização com os níveis educacionais – ensino fundamental e médio.

O que torna evidente, diante destas informações, é aquilo que chamamos de *invisibilidade da invisibilidade*. Portanto, constatando que:

- Os estudos sobre EJA muito incipientes no meio acadêmico por questões de imagens e imaginários dessa modalidade, conforme veremos na seção 2 desta dissertação;
- Os estudos sobre os espaços de oferta da EJA, que no nosso caso é o CEJA, são ainda mais elementares e, se esmiuçarmos ainda mais sobre o público-alvo das políticas de escolarização tardia nestes espaços, os estudos tornam-se ainda mais raros.

Continuando nossa investigação e reflexões acerca das questões apontadas no parágrafo anterior, chegamos aos estudos e pesquisas em nível de pós-graduação.

---

<sup>17</sup> NÜHRICH, Soraia Liége. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular (2005); MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de história e a visão dos jovens e adultos (2005); SOUZA A., Marcelo. Trajetórias de escolarização de jovens e adultos no Ensino Médio do Rio de Janeiro (2017).

Deste modo, na subseção a seguir apresentaremos e discutiremos as produções acadêmicas realizadas em cursos de mestrado e doutorado no Brasil, vejamos.

### 3.1.3 O que dizem as dissertações e teses sobre o alunado dos Centros de Educação de Jovens e Adultos?

Buscando fechar o quadro geral sobre as produções acadêmicas no campo do CEJA, mais especificamente sobre o seu alunado, buscamos aqui identificar as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil. Conforme assinalado anteriormente nossa pesquisa sobre as dissertações e teses se deu no repositório de trabalhos de conclusão de curso da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período já sublinhado.

Iniciamos nossa busca com o descritor “CEJA”, e obtivemos um quantitativo de 78 trabalhos, no entanto, muitos deles – 58 publicações – eram de outros campos do saber, tais como: Ciências da Saúde – Odontologia, Periodontia, Biologia, Microbiologia; Engenharia e Agronomia - Recursos Florestais e Engenharia Florestal; Ciências Humanas – Geografia, Geografia Urbana, Literatura e Arte. Assim, optamos pelo uso da sigla por extenso: “Centro de Educação de Jovens e Adultos”.

Após essa mudança dos 78 trabalhos vinte produções diziam respeito aos centros de EJA e passamos a analisá-los seguindo as etapas mencionados anteriormente: leitura dos títulos e dos resumos a fim de localizar pesquisa que versassem sobre os subscritores: *estudantes*, *alunado*, *alunos(as)* e *discentes*. Das vinte publicações apenas cinco<sup>18</sup> apresentavam estes elementos. Destes cinco trabalhos, tivemos acesso a quatro<sup>19</sup> deles que foram analisadas e descritas abaixo.

A dissertação intitulada *Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia: móveis e sentidos na relação com o saber*, da autoria de Thalyta Vasconcelos do Nascimento (2017). Essa pesquisa objetivou analisar as narrativas de cinco (5) estudantes de um Centro de EJA, em Fortaleza – Ceará e se deu através da pesquisa

---

<sup>18</sup> Dois textos foram excluídos das nossas análises por se tratarem de pesquisas bibliográficas e documental, são eles: A dissertação intitulada *Letramento e práticas de escrita na Educação de Jovens e Adultos: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia*, de autoria de Maria do Socorro Ferreira Marinho (2016); e, a dissertação intitulada *A baixa permanência de alunos no Centro de Educação de Jovens e Adultos João da Silva Ramos: um estudo de caso*, de Nayane Juvencio de Sousa (2019).

<sup>19</sup> A tese intitulada *A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal*, da autoria de Josivaldo Constantino dos Santos (2014), não estava disponível, por isso foram apresentados três trabalhos.

qualitativa e os métodos que utilizamos para a realização da coleta de dados atenderam os seguintes instrumentos: entrevistas seguidas de uma observação participante (um diário de campo). Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o seguinte perfil: deveriam ser alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos com pelo menos um ano de vivência, ou seja, a partir do ano de 2016. A fundamentação teórica da investigação se deu através das obras: *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* de José Carlos Libâneo (1986); *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, Dermeval Saviani (1987); e *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, de Bernard Charlot (2007). (Cf. Apêndice B) Com relação aos resultados obtidos na investigação, nós não conseguimos localizar no texto - inicialmente na leitura minuciosa do resumo, posteriormente, da introdução e na leitura do texto na íntegra.

A dissertação intitulada *As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Licínio Monteiro da Silva"*, de autoria de Jaqueline Mendes da Silva (2013). Essa pesquisa objetivou:

identificar e posteriormente descrever quais as concepções e práticas corporais estão presentes na Educação de Jovens e Adultos e relacioná-las com o processo histórico pelo qual o corpo já passou, bem como identificar o que essas práticas corporais realizadas nestas aulas exercem na vida dos alunos, segundo eles os próprios; e por último, identificar e categorizar quais as instituições formadoras por essa representação corporal, instituída no corpo destes alunos. (SILVA, Jaqueline., 2013, p. 15)

Sob a perspectiva metodológica e a autora afirma ter desenvolvido uma pesquisa de natureza descritiva e de abordagem qualitativa cujos fundamentos se estabelecem “nos estudos socioantropológicos do corpo que por aqui passaram e que ainda estão a vir. Neste estudo, discorreremos a respeito de dois corpos: um que provém de conhecimento científico, de estudos aprofundados, de saberes lineares da história que vai da repressão à liberação do corpo” enquanto a outra dimensão se faz na ênfase dá na própria história dos corpos da EJA, das concepções de corpo encontradas nessa modalidade de ensino, das instituições formadoras tanto dessa ideia de corpo como também prescritivas de um fazer-se corpo. (SILVA, Jaqueline., 2013, p. 16).

A pesquisa se deu em dois momentos num primeiro, cujo foco foi realizar observações e para que, posteriormente, fossem entrevistados professores e estudantes. No período das observações, a autora nos conta que participaram vinte e oito alunos e uma professora de Educação Física, já na etapa das entrevistas participaram dez dos vinte. (SILVA, Jaqueline., 2013).

Os dados foram coletados no período de fevereiro a maio de 2012, no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro da Silva”, no município de Várzea Grande/MT, durante as aulas de Educação Física do 2º ano do 2º segmento (referente ao 7º e 8º ano do Ensino Fundamental), no período noturno. A coleta se findou em maio de 2012, devido ao fim das aulas na área de Linguagens. Uma razão a mais para o uso de Códigos de identificação destes alunos, levando em conta um trimestre por área de conhecimento.

Sobre a dimensão teórica Jaqueline Silva (2013, p. 16-18) nos diz que: O estudo é abalizado por leituras referentes ao corpo como David Le Breton (2011), Denise Sant’Anna (200, 2001, 2003) e Carmen Lúcia Soares (2001); sobre EJA a autora dialoga com Jane Paiva (2012), Maria Clara Di Pierro (2001, 2005) e documentos-base da educação (BRASIL, 1996, 2002, 2010).

Ela conclui que, pelas falas dos entrevistados, eles constroem “fazer inferências sobre percepções que atravessam os aspectos biológicos, religiosos e sociais dos indivíduos. Ressaltam-se também binômios ambivalentes, encontrados nas falas dos entrevistados como gordo/magro, bonito/feio, adjetivação utilizada como marcadores do corpo social e do corpo biológico.” (SILVA, Jaqueline, 2013).

A tese intitulada *Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto*, da autora de João Milton Cunha de Miranda (2016), objetivou “entender a contribuição da Educação de Jovens e Adultos para a ressocialização de mulheres, condenadas a privação de liberdade em regime semiaberto, participantes das atividades do Projeto Aprendizes da Liberdade, em um CEJA localizado Região Metropolitana de Fortaleza (RMF).

A base teórica que subsidiou essa tese privilegiou as seguintes categorias: Ressocialização, Educação de Jovens e Adultos e Educação Prisional. E tem como principais autores Di Pierro (2008), Makarenko (1985, 2005), Veronese (1997), Gadotti (1999), Freire (2003, 2011), Andriola (2008, 2009, 2010, 2011), Aguiar (2009), Julião (2009, 2010), Foucault (2010), Ribeiro (2011). (Cf. Apêndice B).

O estudo realizado teve como base metodológica a fenomenológico de uma concepção dialética e foi desenvolvida através de “três técnicas de pesquisa distintas, porém, complementares – grupos focais, entrevistas semiestruturadas e análise documental.” (MIRANDA, 2016, p. 112). Teve como interlocutoras(es): seis alunas do projeto Aprendizes da Liberdade; quatro professores do mesmo projeto; a diretora de Centro de Educação de Jovens e Adultos de Fortaleza, Ceará; o secretário da Justiça e Cidadania deste Estado; e o juiz titular da 3ª Vara de Execução Penal da Comarca de Fortaleza/CE.

Pesquisa bastante interessante e complexa. Ela evoca questões ainda mais invisibilizadas nos estudos acadêmicos que é a escolarização de jovens e adultos em situação de liberdade assistida. Neste sentido, convém ressaltar que daremos evidência apenas aos aspectos condizentes ao alunado do CEJA, que nesse caso são as 06 alunas. Sobre os achados da pesquisa sublinha Miranda (2016, p.135):

O perfil dos sujeitos desta pesquisa se caracteriza pela necessidade de tomada de decisões rápidas, objetivas, pragmáticas e precisas, visto que suas vidas estão marcadas por atitudes que renderam punições, por tal pretexto é necessário que se incorporem sentidos que direcionam para novos caminhos e oportunidades. Não encontrar novos caminhos e possibilidades via da Educação pode ser um novo incentivo para reincidência de condutas criminosas. O processo de escolarização e ressocialização possui correlação direta, pelo fato de a escola ser vista na sociedade como reconhecimento social.[...]. As 6 (seis) alunas ressaltaram que foram abordadas por outrem com propostas de reincidir nos crimes anteriormente praticados. Nos casos de tráfico de drogas, 5 (cinco) das alunas partícipes do estudo cometeram, manifestaram as facilidades oriundas da obtenção de renda fácil e elevada a partir de atividades ilícitas. [...] Duas delas ressaltaram ter perdido a oportunidade de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos filhos e netos. Outras duas alunas expressaram ter perdido a oportunidade de participar do funeral de familiares queridos, mortos enquanto estas se encontram encarceradas. As alunas não manifestaram sentimento de perda por não terem estudado na idade certa, por não terem aproveitado as oportunidades de frequentar a escola. Portanto, a predominância das manifestações de sentimentos sobre o tempo cumprido de prisão é para a família.

Diante de tais aspectos conclui Miranda (2016, p.136):

As alunas, por unanimidade, expressaram dois sentimentos negativos por terem sido encarceradas. O primeiro refere-se ao estigma de presidiárias ou ex-presidiárias que elas carregarão pelo resto de suas vidas. O segundo sentimento assenta-se na autopercepção de perda da dignidade humana, na situação vexatória e desmoralizante perante as pessoas, familiares e sociedade. O estigma da passagem pela prisão é uma ferida que nunca irá cicatrizar – assim definiu uma das alunas do projeto.

Os quatro trabalhos demonstram a diversidade real do alunado dos Centros de EJA. Por outro lado, temos um cenário de incipiência de investigações que possuem essa centralidade investigativa. A produção acadêmica sobre esse público evidencia, entre outras coisas, as assimetrias da nossa sociedade. Por outro lado, visualizamos uma predominância de pesquisas no Nordeste brasileiro, sendo que dos cinco encontrados, duas foram produzidas no Estado do Ceará e uma no Estado da Paraíba.

Diante de tais aspectos situamos na seção a seguir uma visão panorâmica dos processos estruturantes e da organização da nossa pesquisa. Nela, buscamos definir termos e conceitos importantes, bem como, os métodos e técnicas de coleta e análises das informações elencadas no decorrer da investigação.

#### 4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISES DE INFORMAÇÕES: AO ENCONTRO DAS INTERSECCIONALIDADES

“O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições.” (MINAYO, 2016, p. 10)

Busca-se aqui apresentar os aspectos técnicos do processo de construção do conhecimento da presente pesquisa. Escrevê-lo é um desafio constante, pois os caminhos para se realizar uma pesquisa que envolve experiências autobiográficas e memórias são exatamente o que a epígrafe acima alerta, um campo permeado por conflitos e contradições.

Posto isso, convém ressaltar o “conflito” que se inicia na definição de alguns termos dos autores utilizados nesta seção. Eles e elas apresentam concepções divergentes e não é nosso objetivo problematizá-los. Buscamos aqui, no entanto, apresentar as definições com o intuito de facilitar o entendimento sobre os aspectos conceituais das nomenclaturas comuns às pesquisas. Para tanto, a figura abaixo apresenta os elementos constituidores da nossa investigação.

Figura 3 – Hierarquização conceitual das características da pesquisa.



Fonte: Autoria própria (2020).

Para melhor definir os termos acima apresentados, temos como referências: Antônio Carlos Gil (2008; 2002), Antonio Joaquim Severino (2007), Roberto Henández Sampieri, Carlos Fernández Collado e María del Pilar Baptista Lúcio (2013) e Cecília Warschauer (2017a, 2017b). As quatro primeiras obras apontadas anteriormente nos auxiliaram sobre as acepções das subseções a seguir que definem/classificam o estudo em relação a: i) natureza da pesquisa; ii) abordagem do problema da pesquisa; iii) definir o tipo de pesquisa em relação ao objetivo

geral; iv) bem como, os procedimentos e instrumentos técnicos utilizados na pesquisa. A última autora conduziu-nos na construção das práticas integrativas de coleta de informações.

#### **4.1 Pesquisa qualitativa-estruturada de natureza descritiva aplicada**

Um aspecto fundamental de caracterização da pesquisa diz respeito à abordagem do problema de pesquisa, que no presente caso se faz através da questão de como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, a pesquisa se constitui de forma qualitativa estruturada, pois ao nos interessarmos pelos processos simbólicos, significados, significantes e subjetividades não o fizemos de forma aleatória, livre e assistemática, comuns aos estudos qualitativos, etnográficos por exemplo. De início, foram definidas e topificadas aspectos gerais e específicos norteadores da pesquisa. Os tópicos e perguntas norteadoras previamente definidas passaram pelo crivo analítico de uma banca examinadora de qualificação e posteriormente, seguiram como aspectos obrigatórios para apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri.

Na abordagem qualitativa estruturada os pesquisadores partem de “[...] um conjunto inicial de categorias, em geral, é reexaminado e modificado sucessivamente, com vistas a obter ideais mais abrangentes e significativos.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 114). Acrescentam Sampieri, Collado, Lúcio (2013) que esses estudos se estabelecem nos processos de apreensão da perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os circundam, ampliando o entendimento acerca das suas experiências, opiniões, visão de mundo, singularidades e significados. Os autores assinalam ainda que esta abordagem capta a “[...] forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também, é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizado pesquisa sobre ele em algum grupo social específico.” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 376), corroborando os levantamentos indicados na problematização e justificativa da presente investigação sobre a modalidade EJA e os sujeitos que a compõem ainda são incipientes.

Estes aspectos conferem desafios à pesquisa tanto de ordem estrutural quanto organizacional, uma vez que o entendimento do problema de investigação se dá em vários aspectos e dimensões, internas e externas, passadas ou contemporâneas e formulações restritas - experiência dos(as) interlocutores(as) da pesquisa. Sendo a interseccionalidade a categoria principal de análise e teoria explicativa das sobreposições das desigualdades emergentes de

marcadores sociais da diferença ou das clivagens identitárias de classe social, gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, territorialidade, nacionalidades, entre outras, estas foram mapeadas, classificadas e explicadas à luz das próprias narrativas comuns em pesquisa qualitativa, que busca construir esquemas-respostas a questionamentos de ordem experiencial.

Sabe-se que o objetivo do presente trabalho é analisar como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de Educação de Jovens e Adultos no contexto do Cariri cearense. Deste modo, por se tratar de um processo mental, subjetivo, o estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa descritiva, de natureza aplicada. Estas dimensões são reforçadas pelos estudos realizados recentemente (ROSA, 2018; FLORÊNCIO DA SILVA, 2018; FREITAS, 2018; FERREIRA, 2017).

Gil (2008; 2002) afirma que as pesquisas descritivas definem as condições imediatas de desenvolvimento do objetivo geral do estudo. Para esse autor, as pesquisas deste tipo buscam realizar descrições das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Assinalam Sampieri, Collado, Lúcio, (2013, p. 107) que esse tipo de pesquisa “[...] procura especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos objetos ou qualquer fenômeno que possa ser submetido a uma análise.”, e torna-se importante uma vez que evidencia com precisão os contornos, ângulos ou dimensões do fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação investigada. Os estudos com essa característica “[...] servem para analisar como é e como se manifesta um fenômeno e seus componentes.” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 109).

Tendo em vista a compreensão das contribuições das Histórias de Vida na Educação de Jovens e Adultos, a natureza da investigação se constitui, segundo Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013, p. 51) como um estudo de natureza aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos. Para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais. Advoga Gil (2008) que a pesquisa aplicada possui semelhanças com as pesquisas puras, pois, seus achados ampliam os conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno da investigação. No entanto, as investigações de natureza aplicada têm como característica fundamental o interesse na prática de pesquisa de campo, interventiva, o contato *in lócus*, a utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. (GIL, 2008, p. 27)

## 4.2 História de vida e história de vida em formação: interfaces das metodologias da História Oral

Segundo Elizeu Clementino de Souza (2007), as *Histórias de Vida* emergem do campo da produção historiográfica que se estabelece nas epistemologias das ciências contemporâneas em favor de uma “[...] Nova História surgida na França, disposta a defender uma mudança metodológica na pesquisa e tendo por base três bandeiras – ‘novos problemas’, ‘novas abordagens’ e ‘novos objetos’ –, amplia a noção de documento histórico reconhecendo a importância das fontes orais.” (SOUZA, 2007, p. 62, grifos do autor) e complementa afirmando que:

[...] é na historiografia francesa que se encontra o marco teórico decisivo para a contestação da historiografia tradicional. No processo de valorização das fontes orais estava a crença de que a maior homenagem que os historiadores e, em especial, os historiadores da educação, poderiam prestar aos excluídos era o de transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes. (ROCHA, 2003, apud SOUZA, 2007, p. 62)

Os estudos realizados por meio de histórias de vidas conferem autonomia e eticidade aos sujeitos da pesquisa, pois estes se veem e compreendem o processo de investigação, constroem e se constituem no desenvolvimento dela, uma vez que, selecionam, organizam, evidenciam suas experiências e trajetórias de vida e conhecimento.

Neste contexto, os fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa com fontes (auto)biográficas buscam escrever e reescrever versões outras daquilo que se é/foi dito e não-dito. Suas relações com a história do seu tempo, possibilitando evidenciar inscrições interseccionais nas histórias de vidas com a própria história da sociedade, compreendendo deste modo as escolhas, contingências e alternativas que se deparam os indivíduos. (GOODSON, 2013)

Souza (2007) aponta que há uma gama de terminologias diferentes no desenvolvimento destes estudos: “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral.” (SOUZA, 2007).

Para Antônio Joaquim Severino (2007), a história de vida é uma técnica de pesquisa que visa coletar informações da vida pessoal de um ou vários interlocutores. Pode se dar através de processos variados tais como: “[...] autobiografia, memórias, crônicas, em que se possa expressar as trajetórias pessoais dos sujeitos.” (SEVERINO, 2007, p. 125). Prodanov e Freitas (2013, p. 102) também apontam as histórias de vida como técnica de pesquisa e afirmam que

ela corresponde a uma forma de uma observação direta extensiva. Essa forma ocorre através da aplicação de questionários, formulários, discussão em grupo, análise de conteúdo e testes.

Para Souza (2007, p. 76), a variedade de terminologias tem como objetivo a delimitação da: “[...] menor ou maior autonomia discursiva do entrevistado, interesse na totalidade das experiências dos sujeitos ou nos recortes temáticos, os relatos em grupos ou individualizados, etc., mantendo, para além dessa diversidade de enfoque dos aspectos metodológicos, a unidade que lhes dá a valorização das fontes orais.” (SOUZA, 2007, p. 67). Esse autor adverte que os estudos em história de vida na área da educação têm se debruçado sobre:

[...] o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras. Classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. (SOUZA, 2007, p. 67)

Sobre esse aspecto, Josso (2010, p. 33) diz que:

[...] a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Para essa autora, dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa que diz respeito à metodologia da pesquisa-formação como método e como produto, segundo ela, preserva-se, neste contexto:

[...] ponto de vista do aprendente, em interlocuções com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimentos, postas em jogos numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, surgem a oportunidade de uma aprendizagem experimental por meio da qual a formação se daria a conhecer [...] o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado, tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopoiéticas* [produzir a si mesmo]. (JOSSO, 2010, p. 35)

Como indica a autora no parágrafo anterior, a *pesquisa-formação* como fonte de experiências formadoras se constitui assim tendo em vista que as atividades da investigação contribuem para a formação dos participantes no campo das aprendizagens reflexivas e interpretativas que repousam os saberes no seu percurso de vida, como um momento de interpelações “retroativas e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demandas de formação atual.”. (JOSSO, 2010, p. 71)

Tais ações têm sido utilizadas como suporte às práticas de pesquisas no campo e intervenções pedagógicas na formação de adultos. Segundo Warschauer (2017b), a partir da concepção de formação ativa-reflexiva,

“[...] de consciência e proposição interna de aprender e de se desenvolver nos vários contextos de vida, aproveitando e/ou criando oportunidades de reflexão, partilhas e até treino de valores e habilidades que não tivemos chance de desenvolver em nossa história de vida, e que agora identificamos como importantes.”. (WARSCHAUER, 2017b, p. 2)

Entre os conceitos fundamentais para utilização da metodologia das histórias de vida em formação estão “Roda”, “Registro” e “Autoformação” como bases. Para Warschauer (2017b, p. 2), estas categorias significam:

As Rodas alimentam um círculo virtuoso: quanto mais as pessoas conhecem a si mesmas, na interação com os outros e com o meio, mais podem agir em benefício do todo. O Registro concretiza experiências e reflexões sobre as Rodas e tem como focos refletir, por meio da escrita sistemática, sobre a própria situação profissional e pessoal, evidenciar a diversidade e fazer a criatividade coletiva emergir. A Autoformação é um trabalho sobre si mesmo, mas partilhado com outros que vivem o mesmo processo.

Para a autora, essa metodologia faz com que o sujeito seja capaz de perceber de forma integral a sua complexidade, “[...] compreender a complexidade dos outros e mudar a maneira de pensar, sentir e agir. Então será capaz de estabelecer ciclos de confiança, que podem transformar positivamente os indivíduos e a maneira como se relacionam, além do espaço que compartilham.” (WARSCHAUER, 2017b, p. 2)

Warschauer (2017b) advoga que essa metodologia apresentada pode se constituir de dois modos a partir do grau de envolvimento dos seus participantes. Elas se estabelecem:

[...] por intermédio das narrativas das histórias de vida propriamente ditas, quando o grupo era acolhedor a esse ponto, quanto por meio de outras atividades autoformativas, os vários grupos avançavam em ritmo próprio, acolhendo os demais e constituindo um “ambiente formativo”. Esse ambiente torna-se promotor de novas atividades que favorecem o processo de “dar-se uma forma” na medida em que seus gestores compreendem essa concepção de formação, vivenciada por eles próprios. (WARSCHAUER, 2017b, p. 20-21, grifos da autora)

Ainda sobre a concepção de intercruzamento da formação, vivências e histórias de vidas, Warschauer (2017b) ratifica que nos grupos de formação, sejam eles formais aos informais, e em diferentes contextos de vida e de trabalho evidenciam a capacidade de criatividade de partilha de experiências e dos sentidos atribuídos a elas. Posto isso, percebe-se que esta metodologia alarga os espaços de formação, incluindo todos aqueles em que temos experiências significativas. Essa concepção de formação amplia também os tempos de formação: qualquer etapa de vida é entendida como momento de formação.

A primeira delas, História de Vida, emerge com o entrelaçamento das correntes epistemológicas do pensamento biográfico, autobiográfico e relatos de vida. Essa articulação privilegia a construção temporal, sem prejudicar ou eliminar a compreensão do processo. Assim, as *histórias de vida em formação* fazem das práticas de pesquisa uma arte poderosa de autonomização dessas pessoas envolvidas no processo formativo. (PINEAU, 2006; JOSSO, 2004) A utilização de metodologias em *Histórias de Vida em Formação* (PINEAU, 2006; JOSSO, 2004); ateliê de exploração do imaginário em formação pelo brasão (GALVANI, 1997, 2002); Roda e registro: *Linha da Vida e Brasão* (WARSCHAUER, 2017a, 2017b), surgem como elementos constituintes destas pesquisas na área da Educação.

A *Linha da Vida* é uma técnica que serve como base para registro “[...] localizando espacialmente os acontecimentos da vida, de acordo com sua cronologia e área de vida corresponder. [...] ‘Vida Escolar e Acadêmica’, ‘Vida Profissional’ e ‘vida familiar’.”. (WARSCHAUER, 2017b, p. 183-184, grifos da autora). Essa técnica pode ser utilizada de diferentes formas, tais como através de registros em cadernos e papel sulfite de tamanhos variados (cf. Figuras 4 e 5)<sup>20</sup>. Essa variação depende do contexto formativo da investigação, quantidade de participantes, dos sujeitos envolvidos e o grau de envolvimento ou distanciamento entre eles. Tudo isso deve ser levado em consideração no momento da aplicação.

Figura 4 – Varal da linha da vida.



Fonte: arquivo próprio do pesquisador.

Figura 5 – Brasão.



Fonte: arquivo próprio do pesquisador.

<sup>20</sup> Esclarecemos que as duas imagens são meramente ilustrativas do que pode vir a ser produzido pelos participantes da pesquisa. Elas são frutos de intervenções realizadas com estudantes no projeto intitulado *Sentir-Fazer a Docência-Discência na escola: o diálogo e a interdisciplinaridade entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática*, no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da URCA - Universidade Regional do Cariri, o qual coordenei voluntariamente, no período de 2018 a 2019.

Sobre o Brasão visualizado na figura 5, acima, Warschauer (2017b, p. 192-193) assinala “[...] que é uma metodologia favorecedora da Autoformação assim como a das Histórias de Vida. Apesar de muitas variações serem possíveis quanto às modalidades do Brasão, trata-se da elaboração de uma imagem de si, como suporte metafórico [...]”. Busca-se aqui acessar a dimensão subjetiva dos “desenhos figurativos ou não, ou de proposições que tragam elementos importantes para representação de si. [...] o Brasão por sua forma de expressão, revela mais o caráter simbólico, das imagens do que um retrato.” (WARSCHAUER, 2017b, p. 193).

A autora destaca ainda que o Brasão por ser uma representação complexa, moldável e mais sintética da formação. Ele estabelece complementaridade às Histórias de Vida, e diz: “Enquanto o Brasão privilegia o símbolo e, portanto, a dimensão do espaço, o relato da História de Vida privilegia o tempo. Pode-se dizer que o Brasão exprime estado de sincronicidade [...] enquanto as Histórias de Vida se constroem, sobretudo, em uma coerência diacrônica [...]”. (WARSCHAUER, 2017b, p. 193).

Há de se sublinhar aqui também o caráter potencializador da interação e criatividade nos processos educativos, ou seja, uma dimensão concentrada de Educação Estética. Corroborando tais ideias, Margaréte May Berkenbrock Rosito (2013, p. 19) assinala:

[...] a Educação Estética tem a arte como objeto. Porém, a arte não é apenas um objeto contemplativo. [...] a arte evoca sensações epifânicas. A epifania de um mistério: quando narramos nossas histórias evocamos as lembranças guardadas em nossa memória – personagens, máscaras – uma criatividade enraizada no inconsistente coletivo, mistério criador, capaz de transcender, de se reinventar como ser humano.

Provocar sensações e ressignificar o próprio sujeito do processo confere a tais perspectivas dois importantes fatores para a concretude da pesquisa que são: “consciência crítica” e “autoria”. Elas alinham-se às ideias defendidas por Josso (2010), Pineau (2006), Dominicé (2006) e Freire (2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2008) na medida em que se percebe que o caráter dinâmico da realidade não se contenta com aquilo que é mais visível, aparente, “repele a transferência de responsabilidade e de autoridade [...]” indaga, investiga, força e choca-se, nutre-se do diálogo, “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 2014, p. 54); a compreensão da humanização do ser humano consciente da sua constituição histórica e inacabado, capaz de ensinar e aprender nas diversas esferas da vida (FREIRE, 2013a, 2008).

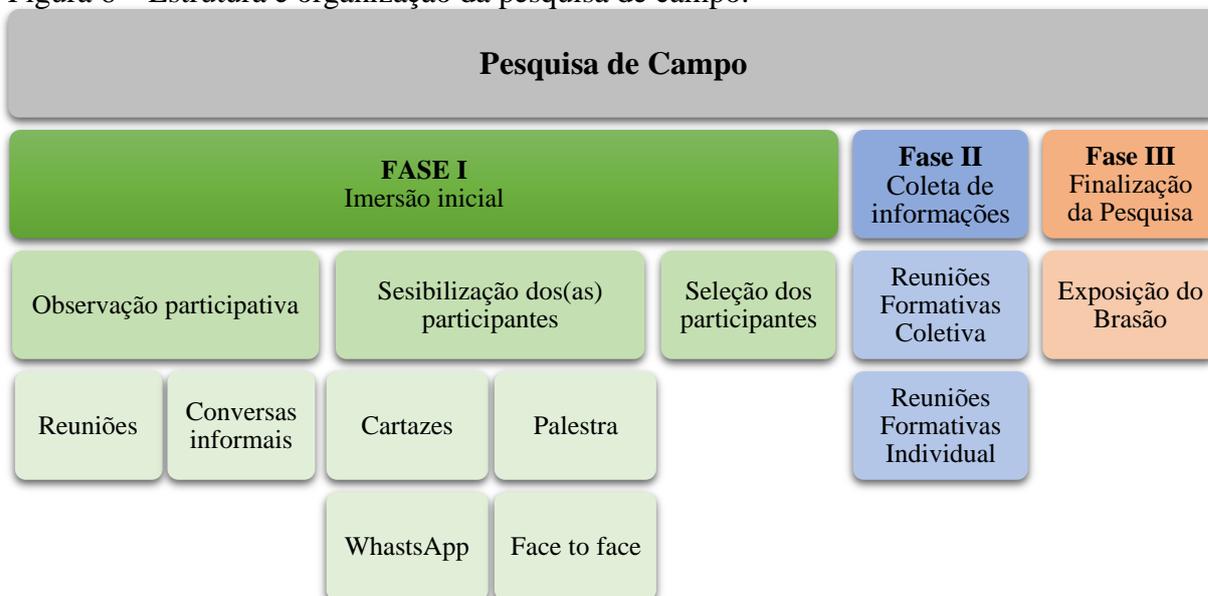
Em linhas gerais, percebemos que o trabalho biográfico, mais bem definido como pesquisa autobiográfica em redes de aprendizagens (como as constituídas nos espaços escolares), na medida em que se produz a narrativa de si (simbólicas, mentais, verbais e comportamentais) e a compartilha com outros participantes do mesmo processo formativo,

criam-se vínculos e restauram relações de pertencimentos. Em suma, como retificam Ada Augusta Clementeino Bezerra e Paula Tauana Santos (2013, p. 44), “Recordar a própria vida é fundamental para o autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança diante de si e do outro”.

#### 4.3 Estrutura e organização da pesquisa de campo – aproximações e intervenções

Apresentados os aspectos metodológicos e técnicos da pesquisa na subseção anterior, buscamos aqui descrever a estrutura e organização de como se deu a pesquisa de campo que foi desenvolvida através de sete momentos: 01) delimitação da escola-campo da pesquisa; 02) imersão inicial na escola-campo; 03) verificação e ajustamento da receptividade e aceitação da proposta através do grau de envolvimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; 04) seleção de quatro interlocutores e interlocutoras da pesquisa; 05) realização das reuniões formativas e coleta de informações; 06) análises dos resultados – desvelar das interseccionalidades nas histórias de vida dos estudantes da EJA; e, 07) Exposição dos Brasões. O organograma a seguir (Figura 6) sistematiza estes aspectos. Nele é possível perceber as três principais fases da investigação, que são: imersão inicial, coleta de informações e finalização da pesquisa. Cada uma delas inscreve um procedimento de registro e tratamento de informações.

Figura 6 – Estrutura e organização da pesquisa de campo.



Fonte: Autoria própria.

Torna-se oportuno, no entanto, antes de adentrarmos ao detalhamento da figura acima, elucidarmos informações sobre a escola-campo da pesquisa. Algumas delas dizem respeito ao

próprio processo epistemológico como os critérios de escolha/seleção da instituição escolar. Outros aspectos dizem respeito a informações da própria escola. Em ambos os processos descritivos tomamos cuidado para não identificar a escola, acordo garantido mediante assinatura do Termo/Carta de Anuência (Cf. Anexo A e B)

No primeiro momento da pesquisa buscamos dentre os cinco Centros de Educação de Jovens e Adultos localizados no Cariri cearense delimitar a pesquisa em uma escola cuja proposta pedagógica contemplasse ou que estivesse presente programas e projetos de abrangência da atuação no campo da EJA, tais como: a) escolarização de Jovens e Adultos – Formato Presencial; b) atendimento escolar aos privados de liberdade; c) Atendimento escolar às pessoas em progressão de pena, regime semi-aberto, com trabalho externo; d) Atendimento escolar a jovens em conflito com a Lei; e) EJA Médio presencial com Qualificação Profissional, entre outros, aspectos que garantiriam uma possibilidade maior da diversidade de interlocutores. Somam-se aos elementos definidores da escola-campo da pesquisa, parcerias institucionais e colaboração em diversos projetos realizados pelos pesquisadores, bem como, aspectos afetivos, sentimento de pertença e afinidade. Abertura, receptividade e pertencimento foram fundamentais para este processo visto que a dinâmica institucional é intensa, dinâmica e bastante complexa.

A imersão inicial no CEJA Cariri<sup>21</sup> deu-se de forma roteirizada nas quais buscamos identificar aspectos mais genéricos sobre a organização da escola, tais como: a) formas de acesso à escola e aos espaços escolares; b) espaço adequado – espaço aberto, calmo, amplo, arejado, iluminado, confortável - para realização das atividades da pesquisa tais como: reuniões, entrevistas, minicurso e/o palestra; c) frequência dos(as) estudantes, grau de assiduidade e envolvimento nas aulas, cursos, oficinas, eventos ou atividades promovidas pela escola; d) perceber de forma observacional o perfil socioeconômico dos estudantes; e) perceber o grau de interesse em realizar as atividades da pesquisa. Aquilo que Libâneo (2017) chama de *Cultura Organizacional* ou *Cultura da Escola* e diz que são “[...] as ideias de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição.” (LIBÂNEO, 2017, p. 85)

Neste sentido, observamos que o acesso à escola e aos espaços institucionais era bastante pacífico e inclusivo, com um atendimento direto e respeitoso dos funcionários. Em vários

---

<sup>21</sup> Nome fictício, utilizaremos a partir de agora para facilitar a compreensão e garantir a condução das descrições subsequentes.

momentos vimos os estudantes em contato direto com a equipe gestora. Acompanhamos periodicamente, nos meses de outubro a novembro de 2019 as reuniões de acolhimento e orientações da dinâmica escolar para os(as) estudantes que havia se matriculados recentemente ou retornavam naquele período aos estudos no CEJA. Esse momento era bastante significativo para nós, visto que a equipe gestora ritualisticamente iniciava os encontros com conversas sobre as trajetórias de vida dos que estavam ali, nos apresentavam para os estudantes enquanto pesquisadores e depois passavam a explicar a dinâmica institucional minuciosamente. Naquele momento era possível ver alguns rostos curiosos sobre as atividades da pesquisa.

Ainda no processo de imersão com a escola campo, buscamos verificar os espaços mais adequados para realização das reuniões formativas. Pensávamos inicialmente em um espaço aberto, calmo, amplo, arejado, iluminado e confortável, no entanto, a estrutura escolar trazia algumas limitações: as salas disponíveis estavam constantemente ocupadas com orientações, reuniões e minicursos. Durante o período da pesquisa, vivenciamos algumas pequenas reformas o que dificultava o planejamento e diálogos informais mais duradouros. Por outro lado, a equipe gestora esteve sempre atenta e preocupada em nos acomodar de forma confortável, tanto que a pesquisa passou a fazer parte do planejamento institucional. Em determinados dias e horários, salas e espaços de convivência como o mini-auditório da escola, sala dos professores, laboratório de informática eram reservados exclusivamente para as reuniões formativas.

Com relação às observações de frequência dos(as) estudantes, grau de assiduidade e envolvimento nas aulas, cursos, oficinas, eventos ou atividades promovidas pela escola foi um processo bastante complicado. Observamos que frequência e assiduidade do alunado do CEJA envolve diversas variáveis que podem ser percebidas a partir de pelo menos quatro fatores, que são: período escolar (horário/turno), gênero, aspecto geracional, emprego e renda. Assim, nos turnos matinais compreendidos dos horários das 07h às 12h, havia uma presença muito grande de jovens que estavam quase sempre matriculados no Ensino Médio. No turno da tarde, que funciona das 12h às 18h, sobretudo, a partir das 14h havia uma presença maciça de mães jovens e adultas, na faixa-etária de 20 anos aos 40 anos, com média de duas crianças e quase sempre grávida de mais um, bem como, jovens e adultos em progressão de pena, regime semiaberto, jovens em situação de conflito com as leis. No noturno, que compreende os horários das 18h às 22h, há presença maior de homens adultos, em grande maioria preta ou parda, desempregados e/ou em trabalhos informais. Estas informações são fruto das nossas observações e conversas informais com os próprios estudantes, bem como, com professores e funcionários que atuam na recepção da escola. As ideias de frequência e assiduidade são, de

fato, aspectos que desafiam as políticas educacionais da EJA. Sobre estes aspectos nos lembra Arroyo (2006, p. 221 e 227):

[...] a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. [...] Em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares também para os defasados escolares, podemos estar negando aos jovens e adultos populares espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos... Não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão.

Fruto das observações, o panorama acima que versou sobre frequência e assiduidade já anunciou aspectos fundamentais do perfil socioeconômico dos estudantes do CEJA Cariri. Há de convir que são impressões sistematizadas que precisam ser bem mais trabalhadas, elaboradas em trabalhos outros e, também, emergem como indicativo de ficha-portuário de matrícula dos estudantes.

Com relação a nossa percepção do grau de interesse em realizar as atividades da pesquisa, um novo quadro demonstra diante de nós que envolve as dificuldades de duas ordens, uma estrutural tais como: a) tempo limitado de permanência na escola – muitas vezes iam à escola apenas para ter as orientações e realizarem as provas; b) grandes distâncias das residências à escola; c) dependência de transportes coletivos alternativos escolares – ônibus, micro-ônibus - para retornar para casa quando não faziam o trajeto à pé; d) estrutura física – falta de espaços adequados para realização das ações da pesquisa, em dois momentos da pesquisa tivemos que mudar a dinâmica da equipe gestora para conseguirmos realizar as ações.

Outras limitações de ordem simbólica e material foram percebidas neste contexto, tais como: a) pouco entendimento acerca de pesquisa científica por parte de alguns docentes, que questionaram as técnicas da pesquisa, demonstrando uma visão bastante positivista das Ciências, e por uma parte significativa dos estudantes, que nos interpolavam sobre o próprio significado de pesquisa científica; b) dinâmica de estudos e orientações fluidas e irregulares por parte dos estudantes; c) os projetos realizados pela escola acabavam modificando o planejamento da realização das atividades da pesquisa – tivemos que remarcar as reuniões formativas duas vezes pois os estudantes participantes da pesquisa tinham que optar pelas atividades dos projetos em execução na escola e para não prejudicá-los(as) mudávamos as datas dos encontros formativos; d) pouca adesão dos estudantes para participar da pesquisa.

Ao analisarmos de perto os quatro aspectos citados acima, demarca-se aqui o desejo dos estudantes pela escolarização. Entender que muitos destes estudantes chegaram à vida adulta sem concluírem o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que os anos de escolaridade que

tiveram estão subscritos em um modelo tradicional de educação escolar, o qual Freire (2013a) concebe como Educação Bancária, justifica esse distanciamento e em certos casos negação da sua participação em atividades outras que não as estritamente escolares.

Ainda sobre os apontamentos anteriores, escutamos inúmeras vezes recusas em participar da pesquisa e diziam os(as) estudantes: “Não, eu não sei fazer isso não, professor! Eu só vim fazer a prova aqui na escola.” (estudante, mulher adulta, caucasiana, diarista, mãe de quatro filhos), “Eu não sei falar essas coisas, não!” (estudante, mulher jovem, desempregada), “Será que vou saber responder? Acho que não. Melhor não!” (estudante, mulher adulta, balconista de lanchonete).

As falas corroboram os apontamentos de Luiz Felipe Lopes Cunha e Carmem Lúcia Eiterer (2011, p. 69, grifo do autor) e dizem que:

A exclusão escolar, muitas vezes sentida pelo que a sofre como uma incapacidade pessoal para os estudos escolares, a desvalorização e o desrespeito social para com a pessoa não ou pouca escolarizada contribuem para a formação de alto relativamente comum entre os educandos: a *inferioridade naturalizada* [...] Em diversas pesquisas na EJA percebemos nos depoimentos dos pesquisadores o sentimento de vergonha por não ter estudado.

Cunha e Eiterer (2011) elucidam questões fundamentais para entender o distanciamento e a aversão à participação de muitos estudantes na nossa pesquisa. Se por um lado eles se sentem inferiorizados, com vergonha, em alguns casos até aflitos, por outro percebemos o distanciamento das universidades e demais Instituições de Ensino Superior para com essa modalidade em geral, seja na presença de pesquisadores ou de outros projetos. Evidencia-se com isso que, “[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.” (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 27).

Para além dos apontamentos anteriores durante as abordagens-convite para participar da pesquisa também escutamos “Não, eu não quero participar porque eu não sou estudante daqui não, me matriculei apenas para fazer uma prova que fiquei devendo do ano passado.” (Jovem, caucasiano, gênero masculino, empresário), “Não, isso [reunião formativa] vai demorar e eu moro do outro lado da cidade!” (Jovem, gênero masculino, desempregado), “Eu mesmo não, não vou ganhar nada com isso!” (Jovem, gênero masculino, desempregado). A primeira fala nos parece soar com certo distanciamento e falta de pertencimento à escola, as duas seguintes têm implicações diretas aos condicionamentos sociais que geram limitações, noutra, relações de troca e vantagens.

A primeira fala proferida por um jovem, caucasiano, gênero masculino que disse ser empresário local, problematiza as implicações das normativas e da fragilidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. A partir da Resolução Nº 3/2010 da CEB/CNE, que institui as *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*, e assinala:

Art. 11 O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2010, p. 03)

O que provavelmente produz negação e falta de pertencimento. Posto isso, José Rubens Lima Jardimino e Regina Magna Bonifácio de Araújo (2014, p. 184, grifos do autor) afirmam que:

Esse grupo jovem que migra para a EJA possui uma característica bem especial. São alunos que se situam na categoria de distorção idade/série, ou seja, alunos que, após uma trajetória marcada por reprovações e evasões, não apresentam idade compatível com aquela considerada adequada para a série, comprometendo assim a “taxa de escolarização líquida”.

Parece-nos que uma trajetória de reprovações e evasões (JARDILINO; ARAÚJO, 2014) desse jovem estudante, também marcada pelo retorno à escolarização em “curto” período de afastamento da escola, dinâmica específica dos Centros de EJA – orientações disciplinares ao invés de aula expositivas, relação direta e personalizadas entre professor-aluno, horário fluído construído pelo estudante dentro do tempo de funcionamento estimado pela instituição -, condições socioeconômicas e culturais tem implicações organizacionais no apropriar-se, sentir-se parte a escola e conseqüentemente de se ver estudante da EJA.

Entretanto, durante as observações realizadas na unidade escolar a equipe gestora e grande parte dos professores e funcionários da escola demonstraram solidariedade e motivação para com a realização da pesquisa. Era comum ver o interesse por parte dos professores em participar da pesquisa e, principalmente, sensibilizar os estudantes. Nesse sentido, verificou-se positivamente a receptividade e aceitação da proposta de pesquisa, não sendo necessário fazer alterações estruturais, metodológicas, da pesquisa, sobretudo, no que concebia à participação de estudantes.

No que diz respeito à seleção dos interlocutores participantes da pesquisa, as estratégias de sensibilização variaram conforme percebemos as resistências dos estudantes, mencionadas anteriormente. Aqui foram realizadas quatro ações (cf. Figura 06), que são: cartazes convite; palestra convite; envio de convite nos grupos do WhatsApp<sup>22</sup> de estudantes do CEJA Cariri; e convite *Face to face*<sup>23</sup>. A palestra convite foi marcada pela presença de vinte e dois participantes, onde treze eram estudantes do CEJA, sete eram professores e duas pessoas da comunidade externa escolar. Foi através dela que cinco estudantes manifestaram interesse em participar. As demais estratégias não apresentaram respostas positivas dos estudantes, como por exemplo: nos cartazes fixados no balcão de recepção e nos flanelógrafos (mural de avisos) da escola, onde muitos estudantes ao passar e vê-los, apenas liam e comentavam; através do envio dos cartazes e textos convidando os estudantes nos três grupos de WhatsApp da escola – apenas três estudantes nos procuraram para saber sobre o que se tratava, confirmaram a presença nos encontros mas não compareceram; durante as abordagens diretas, face à face, os estudantes quase sempre alegaram incompatibilidade de horário.

Figura 7 – Palestra convite.



Fonte: Lindelma T. Ribeiro Jurumenha (2019).

Figura 8 – 1ª Reunião formativa



Fonte: dados da pesquisa.

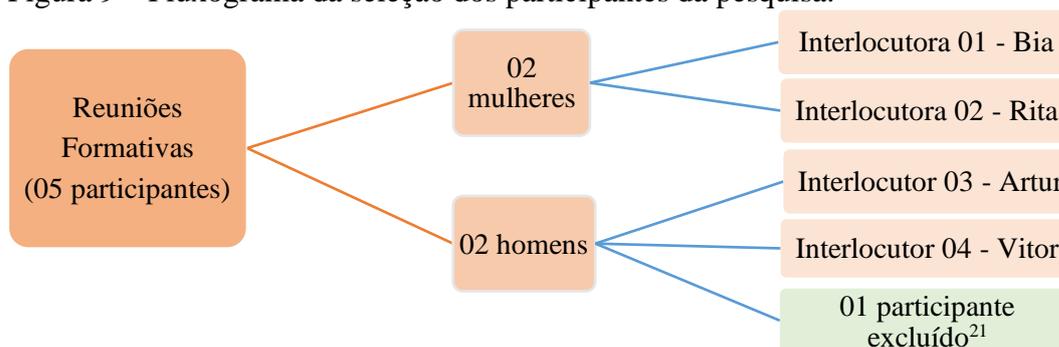
A palestra convite também permitiu a seleção dos interlocutores da pesquisa. Essa seleção se deu de forma aleatória e o quantitativo também. Como não encontramos indicativos mínimos e máximos para esse tipo de estudos na literatura da EJA, a realização com quatro estudantes pareceu-nos ideal, bem como, retificou as evidências sobre dificuldades e fragilidades da realização de pesquisa nessa modalidade (cf. SANTOS, Geovania., 2005).

A figura abaixo sinaliza informações sobre a dinâmica de participação dos (as) nossos(as) interlocutores(as). Os nomes dos(as) interlocutores são fictícios, atribuídos de forma aleatória sem nenhuma referência simbólica direta.

<sup>22</sup> WhatsApp Messenger é uma mídia social em formato de aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens por smartphones (celular que possui conectividade à Internet).

<sup>23</sup> Face a face, que também pode ser chamado de busca ativa, ou frente a frente.

Figura 9 – Fluxograma da seleção dos participantes da pesquisa.

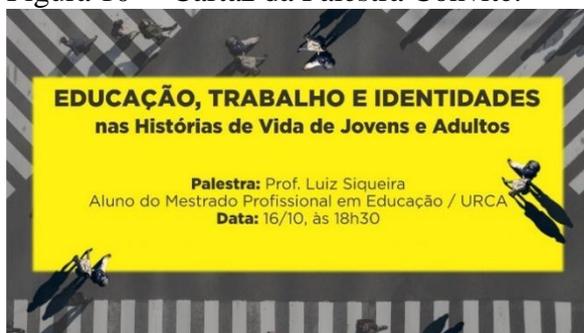


Fonte: dados da pesquisa.

As Reuniões Formativas Coletivas (RFC) aconteceram na própria escola, no período da noite e tinham três objetivos: apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar – equipe gestora, professores, funcionários e principalmente aos(as) estudantes – para que todos estivessem cientes dos procedimentos técnicos de coleta de informações; sensibilizar os estudantes para participar da pesquisa; e, oportunizar momentos de integração e socialização de histórias de vidas entre os participantes.

A primeira RFC se deu em formato de palestra (cf. Figura 11). Ela foi o nosso contato direto inicial na condição de pesquisador com a escola e foi realizada após liberação do parecer de aprovação do projeto da pesquisa - de título homônimo ao da presente dissertação - pelo Comitê de Ética em Pesquisa da URCA. Após a discussão sobre educação, trabalho e identidades temáticas de interesse dos estudantes, foi apresentado o projeto de pesquisa, os participantes assinaram a ficha de manifestação de interesse de colaboração com o nosso estudo.

Figura 10 – Cartaz da Palestra Convite.



Fonte: Autoria própria.

Figura 11 – Palestra Convite.



Fonte: Lindelma T. Ribeiro Jurumenha (2019).

<sup>24</sup> Convém ressaltar que ao final da 1ª Reunião Formativa Coletiva, um dos participantes informou que não estudava e nem havia estudado no CEJA Cariri e que costumava participar das atividades realizadas pela escola por fazer parte da comunidade escolar, público externo. Na ocasião foi apresentado outra vez, de forma individual, o projeto de pesquisa e os objetivos da investigação cuja centralidade das ações que se voltava exclusivamente para com os estudantes da escola, ao compreender a especificidade das atividades essa pessoa desistiu de participar da pesquisa e passou a colaborar com as ações.

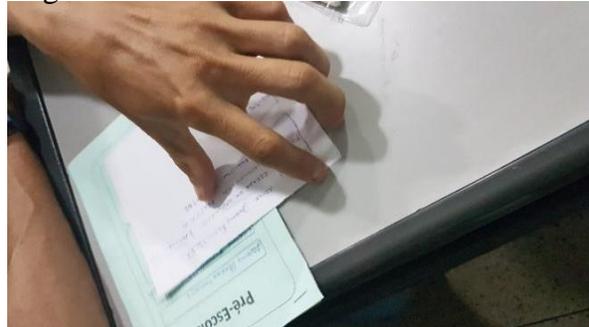
Essa atividade foi pensada de forma complementar às ações específicas da pesquisa - Brasão e Linha da Vida, apresentadas anteriormente-, por dois motivos: I - Primeiro para aproximar os pesquisadores e participantes da pesquisa; II - Coletar informações genéricas e autodescritivas para compor quadro geral (cf. Quadro 03) Apresentação dos participantes. Ela consistiu em construir de forma criativa o Registro Geral – RG do participante. A questão norteadora dessa reunião foi: se você pudesse criar um RG novo que todas as pessoas pudessem usar a partir de agora, que informações você colocaria nele, no RG? Ela teve um caráter introdutório (cf. Figura 12) e se desdobrou em mais 05 rodas de conversas e trocas de aprendizagens. Elas ocorreram nos dias 21, 22, 24 de outubro e 05 e 19 de novembro de 2019, sempre das 19h até às 20h30, após ser servida a merenda escolar.

Figura 12 – Reunião formativa coletiva – RG.



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 13 – Reunião formativa coletiva – RG.



Fonte: dados da pesquisa.

As informações comuns que emergiram dessa atividade compõem o quadro abaixo de informações gerais dos participantes.

Quadro 3 – Informações gerais sobre os(as) interlocutores(as) participantes da pesquisa.

Identificação na pesquisa	Interlocutora 01	Interlocutor 02	Interlocutor 03	Interlocutora 04
Nome fictícios	Rita	Artur	Vitor	Bia
Idade	30 anos	18 anos	39 anos	18 anos
Gênero	Mulher	Homem	Homem	Mulher
Status civil	Divorciada	Namorando	Casado	Namorando
Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto
Onde mora	Região do Cariri cearense			
Onde nasceu	Juazeiro do Norte – CE	Barbalha - CE	Brejo Santo - CE	Barbalha - CE
Em que trabalha	Desempregada	Estudante	Motorista de ônibus	Estudante

Fonte: dados da pesquisa.

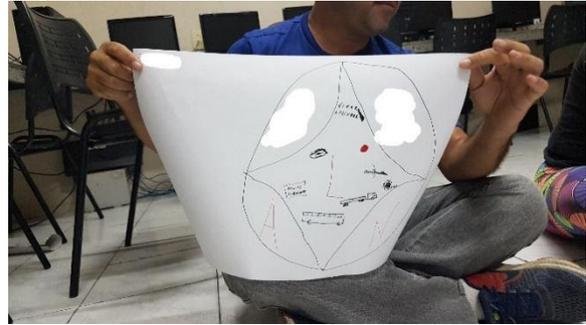
As demais RFC ocorreram a partir de acordos firmados com os(as) participantes. O local dos encontros variou conforme a dinâmica institucional, no primeiro dia as atividades foram realizadas no miniauditório, os demais aconteceram tanto na Sala dos Professores quanto no Laboratório de Informática da escola (cf. Figuras 14 e 15).

Figura 14 – 2ª Reunião Formativa - Brasão.



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 15 – 2ª Reunião Formativa - Brasão.

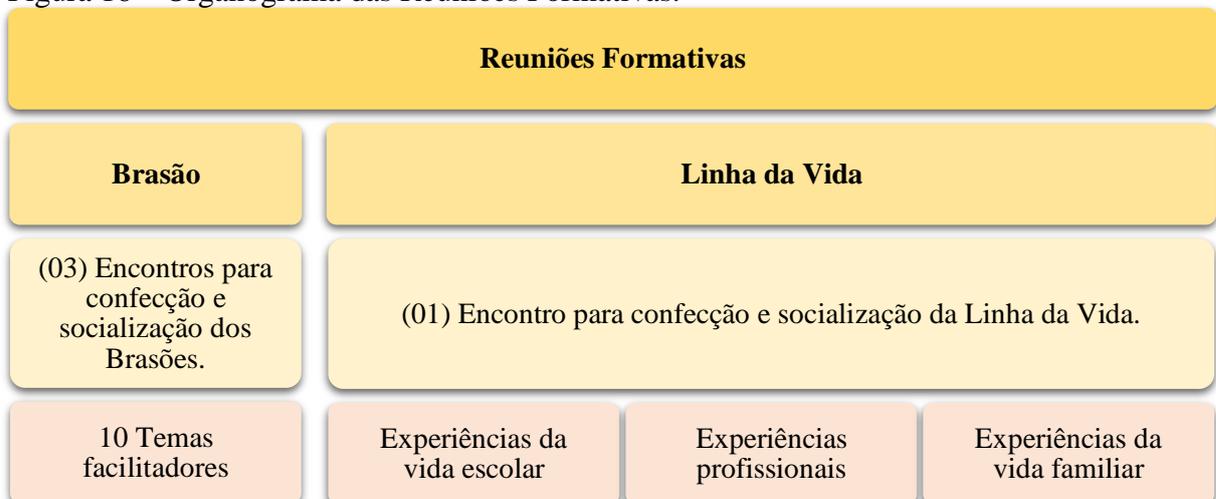


Fonte: dados da pesquisa.

O último encontro foi realizado no dia 19 de novembro e objetivou fazer uma leitura de todas as falas gravadas e transcritas durante as RFC e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Carta de Informação e Consentimento Pós-Esclarecido. Nenhum(a) estudante demonstrou desacordo ou solicitou supressões no conteúdo transcrito, todos concordaram em continuar participando da pesquisa e uma cópia do TCLE e das transcrições foram entregues a cada um dos participantes.

Ainda sobre as Reuniões Formativas temos, no quadro abaixo, a seguinte organização.

Figura 16 – Organograma das Reuniões Formativas.



Fonte: Autoria própria.

Vejamos, também, na figura abaixo os temas geradores da reunião formativa de confecção e socialização dos Brasões.

Figura 17 – Temas geradores do Brasão.



Fonte: Autoria própria.

As informações recolhidas durante as Reuniões Formativas foram analisadas de forma: verticalizada e horizontalizada (KELCHTERMANS, 1994), ela consiste na composição linear, caso a caso, das narrativas autobiográficas e identificação das categorias sociais nos contextos/espacos de “vida familiar”, “vida escolar” e “vida profissional”. No segundo momento de análises das informações, a horizontalização, identificamos e discutimos os principais marcadores sociais da diferença presentes de forma interseccional nas histórias de vida das estudantes (cf. Apêndice C).

Deste modo, na seção a seguir apresentaremos os resultados e discussões do presente estudo. Nela buscaremos analisar as narrativas autobiográficas de 04 estudantes do CEJA e aprofundaremos nossas análises através da Linha da Vida de uma das estudantes - Bia. Esse recorte se deu ao levarmos em consideração os elementos constituidores e a densidade das narrativas. A História de Vida de Bia nos chamou atenção pelo nível de envolvimento, detalhamento, originalidade, bem como, pela presença de subtrações, exclusões e violências evidenciadas nos seus relatos, sobretudo, o reconhecimento dos processos de ressignificação de si, componentes essenciais para se pensar marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades.

## 5 MARCAS DA DIFERENÇA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DO CEJA CARIRI: DESVELAR DAS INTERSECCIONALIDADE

“A história de vida em formação desenvolve-se no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história.”  
Delory-Momberger (2011, p. 47).

Nesta seção apresentaremos as narrativas autobiográficas de quatro estudantes de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do Cariri cearense. Elas foram pensadas, construídas e socializadas através de encontros sobre História de Vida em Formação. As narrativas encontram-se estruturadas em quatro subseções cujos títulos fazem referências aos lemas de vidas presentes nos Brasões dos participantes da pesquisa, são eles: *Rita - Ter fé e ver coragem no amor*; *Artur - Tenha medo de temer e não ter medo de temer mais*; *Vitor – Viver e aprender*; *Bia - Supere-se. Objetive o seu depois. Eleve-se*. Na última subseção acrescentamos o relato ampliado da narrativa da linha da vida de Bia. De toda forma, convém ressaltar que as seções estão organizadas conforme anunciado no Quadro 03 (Vide, p. 82). E assim, em sintonia com a epígrafe acima de Christine Delory-Momberger, buscamos entender um pouco mais a partir de narrativas pessoais, histórias de vida que traduzem e transpõem o domínio da formação na qual “os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social cultural no qual eles vivem.” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 47)

### 5.1 Rita – “Ter fé e ver coragem no amor.”

Rita, mulher de 30 anos, natural de Juazeiro do Norte, residente no município de Crato, possui uma filha de 7 anos e encontra-se “recém divorciada, graças a Deus” nos diz ela rindo. Está concluindo o Ensino Fundamental e nos conta: “Estou fazendo as últimas provas de Matemática e Ciências do 9º ano. Se Deus quiser, concluo ainda esse ano e começo logo o Ensino Médio.”. Desempregada desde 2016, com a voz trêmula, nos diz que o principal motivo foi violência do ex-marido – “Ele fez um escândalo enorme e **me agrediu no meu local de trabalho. Fiquei com muita vergonha, com medo dele fazer de novo e pedi as contas para minha patroa.**”. Ela trabalhava como auxiliar de serviços gerais em um restaurante local e continua dizendo: “Quando ele fez isso, me xingou e puxou pelos cabelos na frente de uma

família que almoçava no estabelecimento. Eu passei uma semana para voltar lá. Voltei em respeito à minha patroa, para agradecer a oportunidade e avisar que não ia voltar.”.

Ela, de forma muito tímida, teve seu primeiro contato conosco após a palestra convite que tratava sobre Educação, Trabalho e Identidade. Conta-nos que decidiu participar da atividade para aprender mais, porque quer se preparar melhor para conseguir um emprego e fazer concurso. Depois que se tornou aluna do CEJA, tem aproveitado tudo que a escola oferece e diz: “Eu participo de tudo que tem aqui, das palestras e dos cursos. Eu aprendi Informática e um pouco de Libras.”. Ela continua e afirma: “Quero aprender para terminar a escola para ajudar minha filha nas tarefas da escola [...] conseguir um emprego e fazer concurso. Aí eu vejo que essas coisas [palestras] me ajudam nas entrevistas de emprego, por exemplo.”. Aqui conseguimos perceber claramente as funções da EJA no processo de retomada de projetos de desenvolvimento pessoal de Rita que, nas palavras de Leôncio Soares (2002, p. 13, grifo do autor), se estabelecem a partir:

A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”.

Para Rita, o CEJA é um espaço de retomada dos “[...] prumos da vida. Depois que me separei só saía de casa para resolver alguma coisa em lotérica, pagar contas, essas coisas, sabe?! Um dos motivos era por conta do pai da minha filha, tinha medo de deixá-la sozinha e ele tirar ela de mim, outro era porque tinha vergonha de sair mesmo, **estava com 29 anos, não tinha terminado os estudos, estava desempregada, com uma filha para criar**, essas coisas. Daí um dia, eu estava assistindo TV e vi uma reportagem sobre essa escola, comentei com uma amiga e ela veio comigo. No mesmo dia ela me trouxe de novo à escola para eu fazer a matrícula. Ela [essa amiga] me estimula muito a crescer!” (Rita, 30 anos, estudante da EJA Ensino Fundamental).

Sobre o CEJA, Rita comenta: “Aqui é diferente das outras escolas, tem gente parecida comigo, mais velha. Eu até tinha pensado em voltar a estudar um tempo aí, mas pensei, **já tenho 30 anos, nenhuma escola vai me aceitar**, não. O que quero fazer em uma escola rodeada de adolescentes?!”. A fala de Rita corrobora as pesquisas (COURA, 2008; DIAS *et al.*, 2011) sobre as dificuldades de compreensão da escolarização como um direito fundamental. De acordo com Fernanda Vasconcelos Dias *et al.* (2011), os estudos sobre o alunado da EJA têm evidenciado

“[...] uma maior preocupação não com a idade ou a condição de aprender, mas se a escola, justamente por sua idade, ainda o aceitaria como estudante. Nota-se aí, a ideia preconceituosa de que a escola seja um espaço destinado, unicamente, às pessoas jovens.” (DIAS *et al.*, 2011, p. 68).

Há de se considerar aqui o distanciamento que ainda persiste a ideia de educação que, segundo Arroyo (2017, p. 126), está fundamentada na história da constituição do nosso sistema escolar [que] repete a história colonial-republicana e democrática da reprodução das desigualdades e hierarquias das diferenças sociais.

### 5.1.1 Brasão - Rita

Figura 18 – Brasão - Rita.



Fonte: dados da pesquisa.

Rita nos diz que o seu brasão tem um formato de castelo, de casa. “Olha aqui no topo do Brasão é uma pequena chaminé, sempre sonhei em morar em uma casa que tem uma, nem que fosse de enfeite. Ele tem esse formato também porque é meu sonho ter uma casa. Então, meu brasão é também minha fortaleza, minha e da minha filha.”. Vibrando e cruzando os dedos ela faz um sinal de fé e diz: “Se Deus quiser, em dezembro eu tenho uma boa notícia! Estou rezando para ser sorteada no Minha Casa, Minha Vida<sup>25</sup>”. Aproveitando o ensejo diz: “Olha aqui [canto superior direito], essa casa com uma grama verdinha, uma árvore no quintal e essas duas pessoas, sou eu e minha filha – brincando. Esse é meu sonho a realizar. Quero ter um lugar só para nós duas.”. Nesse momento nos fala um pouco da sua relação familiar:

*É muito difícil para eu chegar aqui! Pela manhã não é muito complicado porque venho para o CEJA depois que deixo a minha na escola. Ela estuda em uma escola em tempo integral então eu consigo resolver tudo tanto meu como dos meus pais, depois venho para aqui e estudo. Volto para casa na hora de pegar minha filha na escola. Fico um tempo com ela, ajudando nas tarefas de casa e volto para aqui à noite por conta da ajuda de estudos que recebo para ficar na escola. De toda forma voltei a estudar porque quero terminar a escola para arranjar um emprego e fazer concurso. Não é fácil ser mulher, mãe, desempregada. (Rita, 30 anos)*

Ela nos conta que o seu lema de vida, “Ter fé e ver a coragem no amor”, representa aquilo que acredita e diz: “Sem fé e amor ninguém se mantém em pé, não é verdade?! Não estou dizendo que é essas fés tortas que tem por aí não. Fé que mata, maltrata o povo. Isso é doença! Fé é mesmo que está amando, que você só deseja o bem!”. (Rita, 30 anos)

Continua suas reflexões sobre amor e fé apresentando os elementos frustração e superação de seu brasão e fala:

*[...] o desenho que representa minha maior e única frustração é essa “bola com um raio cortando-a”. Isso representa a aliança do meu casamento. Como foi ruim para mim esse tempo que passei junta com meu ex-marido. Nessa época eu acho que eu não tinha amor e nem fé, porque quando eu olho para o que eu passei e deixei minha filha vivenciar me dá um desgosto tão grande! Eu era humilhada pelo meu ex-marido quase que todo dia. Ele era grosso e violento. Mas nem sempre foi assim não. Quando a gente se juntou em 2002 era uma maravilha. Depois que ele começou a trabalhar é que as coisas mudaram. Chegava em casa estressado e gritando por tudo. Eu deixei de ir para escola nesse tempo, eu estava cursando o 6º ano. Ele entrou na sala que eu estudava, e saiu me puxando pelo braço, meus colegas vieram me ajudar e ele me bateu na frente de todo mundo, na rua da escola. Ele me humilhou e*

---

<sup>25</sup> Programa habitacional do governo federal que “[...] tem por finalidade criar mecanismos de incentivo à produção e à aquisição de novas unidades habitacionais, à requalificação de imóveis urbanos e à produção ou reforma de habitações rurais, para famílias com renda mensal de até R\$ 5.000,00 (cinco mil reais). (BRASIL, 2011, art. 1).

*eu sei disso hoje, na época não, nem me tocava. E ele fez isso porque chegou do trabalho e não tinha comida, vocês acreditam? (Rita, 30 anos)*

Os colegas assistindo o seu relato abaixam a cabeça e ela percebendo isso, tenta mudar o foco para algo positivo e diz: “mas isso já passou!”. Nesse momento, Bia interpela Rita e pergunta: “Mulher, por que você aceitou isso?” e Rita responde:

*[...] porque eu não me amava e não tinha essa fé que eu falei no começo! Eu aceitei isso porque eu achava bonito no começo ele demonstrando ciúmes. Eu era muito jovem, ele foi meu primeiro namorado. Aparecia nas novelas e como eu assistia muito acabava achando que ele não era assim, eram os problemas do emprego que faziam ele ficar estressado, mas que não ia chegar a me bater, agredir, xingar essas coisas. Quando as agressões foram ficando mais sérias eu só podia aguentar, não tinha para onde ir. Minha mãe dizia que fazia parte de todo casamento. Que era para eu ter paciência.*

A fala de Rita, nos remete às considerações dos estudos sobre violência nas relações conjugais no contexto do Cariri cearense desenvolvidos por Iara Maria de Araújo *et al.* (2019, p. 142) que diz, “[...] a permanência na situação de violência ocorreu por vários motivos, como falta de emprego, falta de apoio familiar, por não quererem deixar suas casas, pela preservação da família e pelo amor”. Isso se confirma quando Rita nos conta que sua maior qualidade é:

*Paciência, por isso desenhei essa mulher dentro de uma coisa assim [Triângulo], como se ela estivesse equilibrada, tentando ver o lado bom das coisas. Em vários momentos, mesmo depois de ser humilhada pelo meu ex-marido, eu fazia de tudo para agradá-lo. Pensava que demonstrando o amor que sentia por ele as coisas mudariam.*

Ela conclui dizendo que a prova de sua paciência e esperança é que hoje, quando ela lembra de tudo que ele a fez passar, não tem nem carinho e nem raiva, só medo dele fazer algo com sua filha. “Ter paciência e esperança em dias melhores me curou desse relacionamento.”, nos diz Rita.

Sobre seu maior defeito e a escolha de um animal que a representava ela nos conta que é ser muito observadora e ama cachorros:

*O símbolo do meu maior defeito é o olho aqui bem aberto, observando tudo. Eu lembro quando vocês entraram aqui, acho que pela primeira ou segunda vez, vocês foram falar com o diretor e ele saiu apresentando a escola para vocês, de um canto a outro. Vi você sentado [aponta para um dos pesquisadores] no sofá da recepção, olhava para os alunos e escrevia em um caderno. Da outra vez que você veio ficou sentado lá de novo, conversou com alguns meninos e quando eles saíram você voltou a escrever neste caderno. Eu fiquei achando que você era da Secretaria de Educação daí quando você começou a convidar a gente para a palestra aí que soube que você era professor. Acho que é por isso que gosto tanto de cachorros. Eles são*

*observadores, calmos e muito leais. E eu amo o formato das patinhas deles.  
(Rita, 30 anos)*

Quando foi perguntada sobre o sonho realizado, ela de imediato retoma o ex-marido e diz:

*[...] ter me separado dele [seu ex-marido]. Quando ele decidiu ir embora, eu quase chorei, mas não fiz isso. Eu joguei o que coube da minha filha em uma mochila e em uma sacola de plástico as minhas e fui para casa de uma amiga. Fiquei lá alguns meses depois fui morar com meus avós. Ele quis voltar depois de alguns meses, mas eu não quis mais de jeito nenhum. Minha avó ameaçou chamar a polícia e ele foi embora gritando que ia tomar minha filha. Dizer que não queria mais voltar para casa e me separar foi sem dúvidas uma superação. (Rita, 30 anos)*

Ao terminar de fazer esse relato, Bia se levanta, sai de perto de Artur<sup>26</sup> e se senta ao lado de Rita para ajudá-la. Com uma de suas mãos, Bia segura o cartaz do brasão de Rita e com a outra segura a mão de Rita que tremia pela primeira vez na reunião.

Rita, de forma apressada, finaliza sua exposição dizendo que a cor que predomina em seu brasão é o azul, porque representa paz, tranquilidade, serenidade e que sua maior ambição atualmente é conseguir uma casa para ela morar e desenhou uma “mina de ouro” perto da casa para simbolizar o dinheiro para comprar a casa, caso não ganhe pelo programa habitacional do governo federal, e diz: “e é isso gente, ter fé e coragem para amar!”.

## **5.2 – Artur – “Tenha medo de temer e medo de não temer mais.”**

Artur é um jovem de 18 anos, natural de Barbalha – CE e residente de Juazeiro do Norte. Está finalizando o Ensino Fundamental, “acho que no máximo no começo de dezembro estou finalizando e já quero começar o Ensino Médio”, conta-nos fascinado com a tão esperada conquista. “Estudo aqui por influência dela e aponta para Bia”, sua namorada.

Ele nos conta que leva uma vida noturna, e diz:

*Eu sou skatista e o melhor horário para a gente, aqui na cidade é a noite, depois das 20h. Nesse horário o fluxo de carro e moto diminui e a gente consegue aproveitar bem a cidade. Quer dizer alguns lugares da cidade, porque **não é em todo lugar que a gente pode andar de skate**. Lá pelo centro sim, como tem muita loja e elas fecham no final da tarde, a gente pode andar de um lado a outro da avenida. Se for um lugar que tem muita casa não dá. As moradoras ficam tudo reclamando. **A gente costuma andar das 18h até as 22h, dá uma parada e volta as 01h da madrugada porque tem muito policial andando e principalmente no nosso bairro**. Aí a gente prefere se sentar na praça e ficar conversando. Na praça é tranquilo, os guardas municipais lá*

---

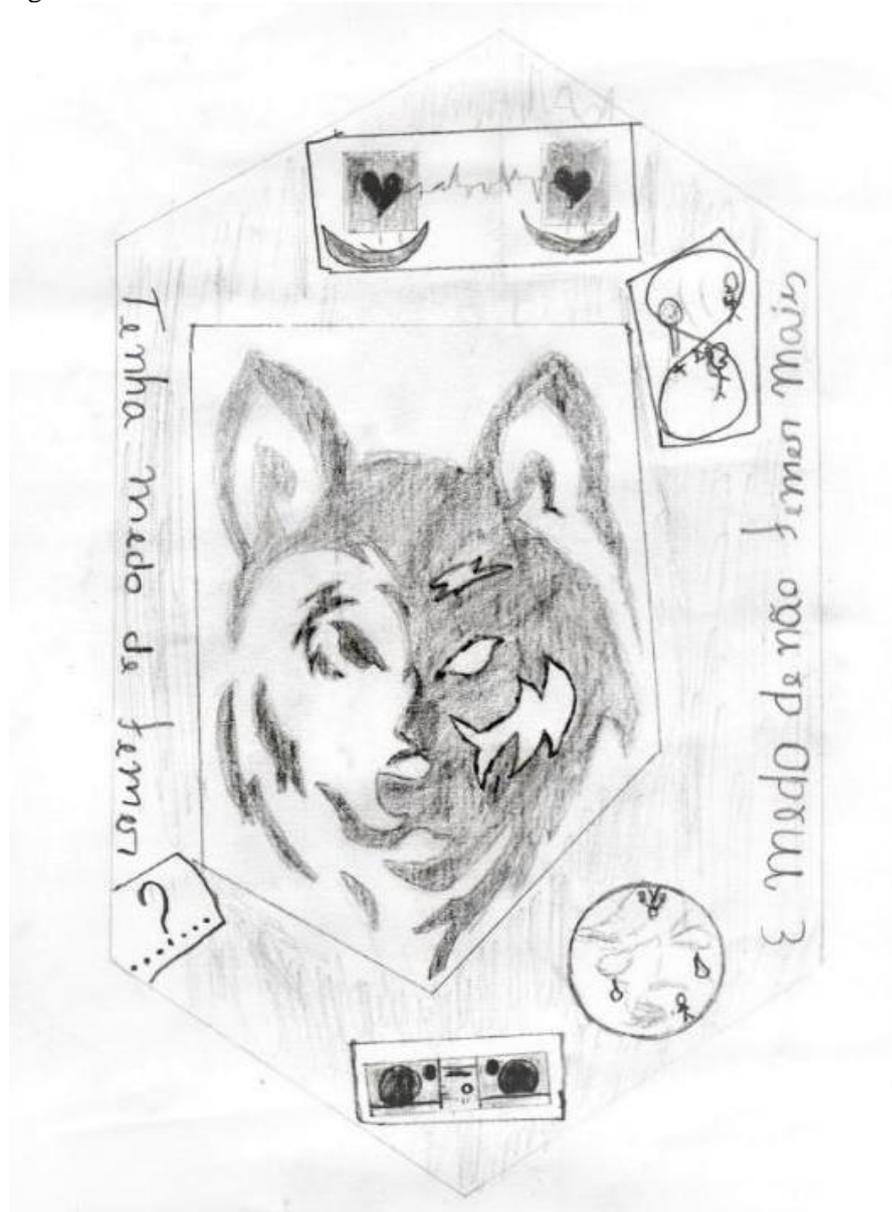
<sup>26</sup> Seu namorado, estudante do CEJA Cariri, participante das Reuniões Formativas. Falaremos sobre ele na próxima subseção.

*são gente boa. Eles dizem que gostam quando a gente aparece porque eles têm com quem conversar e passar o tempo. (Artur, 18 anos)*

O relato evidencia uma problemática que, superficialmente, pode ser concebida como de “direito à cidade”, porém se ramifica e amplia os usos e sentidos da vida urbana (CARDOSO, 2018). Uma cidade que não oferece espaço de lazer para os jovens, especialmente espaços que possam ser frequentados por jovens da periferia. Espaços onde eles possam desenvolver-se.

### 5.2.1 – Brasão – Artur

Figura 19 – Brasão - Artur.



Fonte: dados da pesquisa.

Artur inicia a exposição de seu brasão dizendo que não sabe por que desenhou um hexágono irregular e nos diz “eu fiz assim porque achei bonito, era mais organizado.”.

Já sobre o seu lema de vida ser “tenha medo de temer e medo de não temer mais” ele conta:

*A primeira vez que eu vi essa frase foi em uma competição de skatistas em São Paulo. Estava no skate, de um cara muito famoso lá. Eu não entendi o que significava, fiquei pensando se era algo sobre não ter medo de cair do skate ou perder a vontade de andar neles, sei lá! A frase é bizarra. Foi em um ônibus que eu achei um sentido para essa frase e ela passou a me acompanhar. Passei três dias viajando de ônibus e pensando na vida depois de ter brigado com meu pai e ele me colocar para morar de novo no Cariri. Hoje eu acho que essa frase significa enfrentar as dificuldades da vida sem perder o seu lado humano. (Artur, 18 anos)*

O animal que o representa é o lobo e diz: “eles são solitários e destemidos. Mas ao mesmo tempo tem um bando que tem a responsabilidade de proteger e, também, é protegido por ele.”. E essa é sua relação com um grupo de skatistas local “Eles me ajudaram a não cair nas drogas e na violência. São uma família para mim. O grupo é grande, tem gente que eu não gosto, mas aprendi a respeitar.”. Artur apresenta diferentes aspectos que remetem a segurança, identidade, pertencimento que ele encontra no seu grupo. A construção de territórios simbólicos, de fato conforme assinala Patricia Silva Dorneles (2014):

Estes territórios emergentes, em suas distintas formas – de organização, de produção, de reapropriação dos espaços da cidade e da periferia, entre outras –, vêm construindo estratégias de afirmação e resistência, que, alimentadas por uma ética de solidariedade, por uma política da amizade, fomentam identidades inventivas e desejantes, e são fortalecidas através dos intercâmbios de experiências, com capacidade de resposta à formação de redes e de novas ações e corredores culturais. (DORNELES, 2014, p. 138).

Ainda emergente de tais reflexões, Artur conta-nos que o seu maior sonho realizado foi ter comprado um aparelho de som potente. “Eu desenhei essa caixa de som aqui [no centro da parte inferior do seu brasão]. Eu sempre sonhei em ter, eu passei esse ano todo juntando dinheiro para comprá-la. Aprendi a economizar, não gastar com besteira para realizar esse sonho. A música está presente em meu sangue, em meu espírito.”, conta-nos Artur. “Eu cresci vendo meus pais fazendo shows de hip hop, a música era muito importante para meus pais e, conseqüentemente, para mim. Venho de uma família que participou de muitas batalhas de rimas aqui [no Cariri].”, e continua, “Eu cresci vendo isso tem uns três ou quatro anos que o som que tinha em minha casa parou de funcionar. Meus avós não gostam de música, das minhas músicas principalmente, Hip Hop e Rock Nacional. Aí quando o som queimou parecia que só eu sentia falta. Daí eu passei a escutar músicas quando saía com a galera do skate.”.

Com relação a um sonho a ser realizado, um projeto de vida, Artur nos diz: “Ter um casal de gêmeas, ruivas! Por isso eu desenhei esses dois corações conectados na parte central, no topo do brasão.”.

Ele nos conta que a sua maior frustração é com o ser humano e desenha o Planeta Terra, sendo destruído, um pouco acima no canto direito do seu Brasão e o descreve:

*É triste ver o que está acontecendo com o mundo. Muitos desastres causados pelo ser humano e as pessoas mais poderosas não fazem nada. Aqui no Brasil tem incêndio na Amazônia, tem óleo nas praias, inundação de cidade causada por empresas. É tanta coisa que a pessoa fica sem esperanças. [...] Eu não tinha noção disso tudo que acontecia, eu não conseguia ver, só passei a perceber depois de umas palestras que aconteceram aqui na escola. Antes eu não me importava, na verdade! Mas hoje não tem como a gente fingir que não estamos caminhando para algo muito sério. (Artur, 18 anos)*

As reflexões de Artur, acima, fazem-nos retomar uma premissa freiriana de muito impacto sobre a educação de jovens e adultos, a educação humana poderíamos dizer. Nas palavras de Freire (2014b, p. 110), “A consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor.”. Tal perspectiva torna-se ainda mais evidente quando ele relata mudanças de atitudes e valores para com o meio em que vive e narra:

*Depois das palestras que eu tenho assistido aqui muita coisa tem mudado no meu jeito de ver o mundo. Outro dia houve uma palestra sobre afetividade e no começo eu só vim porque ganha um ponto nas provas que a gente faz aqui. Vim certo de que ia me sentar lá no fundo da sala [auditório] e dormir, mas a professora que veio falar sobre isso era tão boa e ela falou umas coisas que eu fiquei pensando que minha família deveria ter vindo assistir. Ela falou sobre o comportamento dos adolescentes que eu fazia que eu não era legal. Eu fazia sem saber por que, só fazia! Depois da palestra eu mudei ou tenho tentado pelo menos. (Artur, 18 anos)*

E continua relatando sobre as dimensões pedagógicas e formativas do CEJA para sua vida e nos diz:

*Oh, a palestra que vocês realizaram sobre trabalho [Educação, Trabalho e Identidade], eu vou ser sincero, no começo eu achei mó chata. Não estava entendendo o que vocês estavam fazendo aqui, porque quase todos os nossos professores estavam participando e eu estava achando que vocês iam falar sobre entrevista de emprego. Quando eu vi trabalho pensei logo que era para isso. Mas vocês começaram a falar sobre os tipos de Educação – lembro que tinha cinco tipos e que não existe apenas a educação que é feita na escola. Eu comecei a lembrar de como e quem me ensinou a andar de skate, dos meus pais fazendo rimas e eu olhando, eu comecei a ver várias coisas que eu aprendi no tempo que eu fiquei sem ir para escola. No final vocês falaram sobre como as identidades se constituem nesses espaços [nas relações*

*educativas]. Sobre o preconceito que tem quando eu digo que sou skatista ou quando estou andando de skate. É como se ser skatista fosse algo ruim. Eu já fui revistado pela polícia duas vezes em frente à minha casa só porque eu estava sentado em cima do skate. Fora as outras vezes que eu fui parado na rua e tive que parar de andar porque estava incomodando a vizinhança.*

*Eu uso o skate por diversão e como meio de transporte. Quando eu trabalhava, eu voltava para casa de skate. Como eu saí às 22h do lava jato e eu morava no outro lado da cidade, tudo que eu mais queria toda noite era chegar em casa antes das 23h. Depois desse horário tinha batida policial e se eu fosse parado pelos policiais eu sabia que ia ter que passar meia hora falando sobre minha vida. Passei isso uma vez e não foi bom, até tapa eu levei. Escutei repetidas vezes de um policial - que era mais escuro que eu -, que eu era um negrinho malando que não ia longe na vida, morando onde eu morava eu ia virar funcionário de traficante. Agora me responda, que zoada faz um skate em comparação aquelas motos com o cano cortado? Falam de meu skate, mas batem palmas e riem do barulho da moto. Fiquei pensando sobre isso depois da palestra. Como algumas identidades são valorizadas e outras não? (Artur, 18 anos)*

Artur relata e evoca alguns questionamentos sobre imagéticas e imaginários sobre duas dimensões identitárias que, nas palavras de Arroyo (2017) constituem projetos de escola e da Educação de Jovens e Adultos e diz:

*Não apenas as autoimagens pessoais e coletivas estão colocadas ao espaço, ao lugar de trabalho, ao nosso viver desde crianças, mas também as imagens tão negativas e inferiorizantes que a sociedade projeta sobre os trabalhadores da periferia [...] estão referidas às imagens negativas que a sociedade tem desses lugares como selvagens, sem lei, sem valor [...] uma das funções de toda docência é trabalhar essas autoimagens pessoais e coletivas de classe, raça. Valorizar as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade [...]. De sociedade. Em outro projeto de escola e de EJA que assumam as radicalidades humanas que os educandos conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa. (ARROYO, 2017, p. 37)*

O exercício aqui é possibilitar um projeto de EJA que valorize os percursos formativos de seus(as) estudantes. Que seja possível a resignificação ou criação de novas identidades pessoais e coletivas, positivas e produtoras de espaços de luta na cidade e nas escolas.

Em relação à superação, Artur desenha no canto inferior esquerdo uma interrogação entre duas reticências e nos diz: “eu nunca parei para pensar nisso não. Uma superação? Não tenho.”.

Artur relata a sua maior qualidade e seu pior defeito, e nos fala:

*Elas se misturam! É esse símbolo no canto superior direito. São dois neguinhos um escutando e outro falando. Assim, meu defeito é ser calado, não gosto de falar, nem de mim nem de ninguém. Não gosto de jeito nenhum. Hoje está sendo algo tão diferente, eu nunca tinha falado tanto aqui na escola.*

*Normalmente eu chego vou para sala de informática, faço algumas pesquisas e depois vou ter orientações com os professores. Depois, volto para o Laboratório de Informática da escola, fico na internet ou vou fazer prova e quando termino vou direto para casa. Essas aulas [Reuniões Formativas] estão sendo diferentes, eu tenho vergonha de falar, mas aqui eu consigo.*

*Por outro lado, minha qualidade é escutar e eu acho que as pessoas sabem disso, outro dia eu estava na recepção e um cara começou a falar os problemas dele, do nada. Eu fiquei o tempo todo escutando, não falei nada, quando ele foi embora agradeceu porque eu tinha tido paciência para escutar ele. (Artur, 18 anos)*

A atitude de Artur reafirma as ideias de Juarez Dayrell e Daniele Barbosa (2009) sobre o processo de sociabilidade dos jovens nos espaços escolares. Estes autores apontam que “O comportamento dos jovens alunos nos diferentes grupos de afinidades tem uma relação muito próxima com os sentidos atribuídos por eles à vivência escolar [...]” (DAYRELL; BARBOSA, 2009, p. 259).

Seja entre os skatistas ou colegas da escola, a estrutura de relações são as mesmas: “Conheço todos, mas converso com poucos. Aqui na escola eu passei a conversar mais com Rita, depois dessas aulas com vocês [Reuniões Formativas].”

Artur finaliza a apresentação dizendo que o preto predominante em seu brasão faz referência a sua vida noturna de skatista. “A noite e a cor preta me fazem pensar sobre a vida.”

### **5.3 Vitor – “Viver e aprender”.**

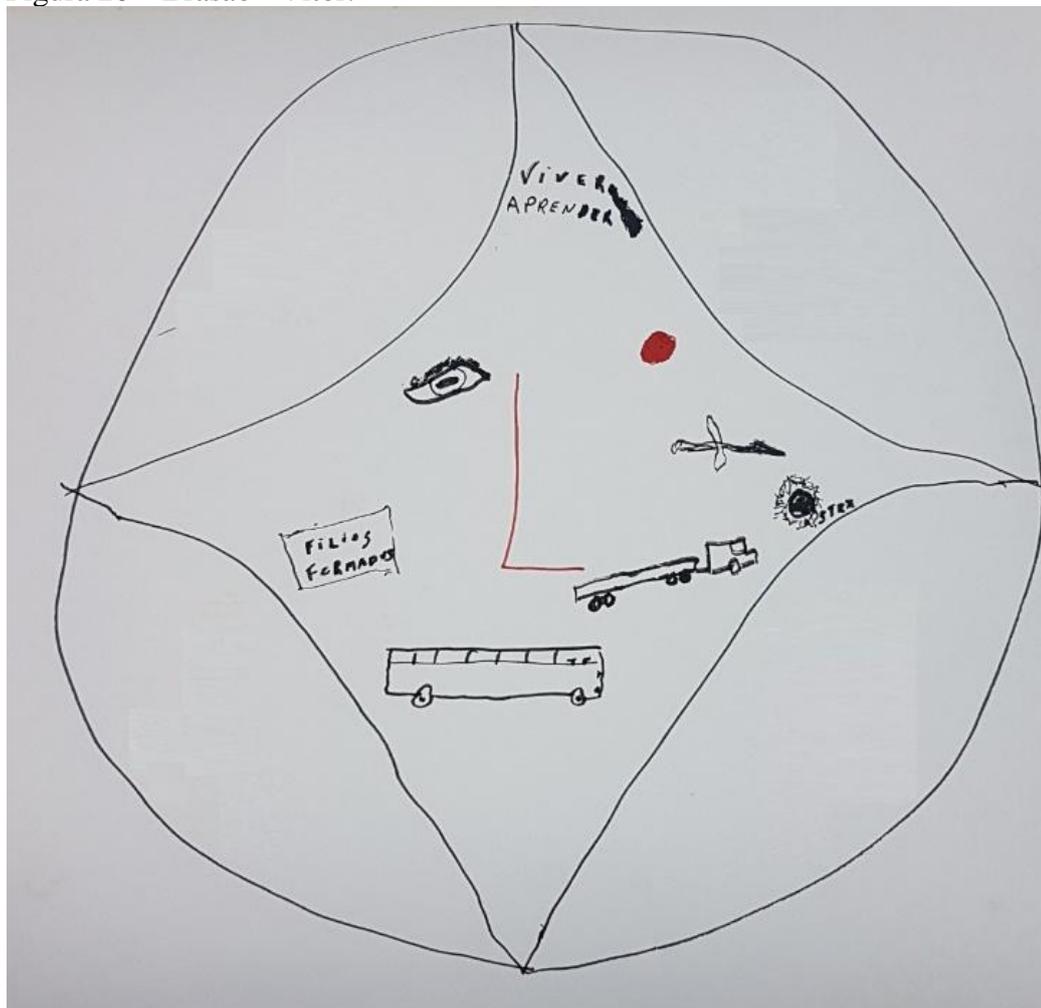
Dos quatro participantes, Vitor é o mais velho com 39 anos. Nascido e residente em Brejo Santo, município localizado no Sul do Estado do Ceará, é casado e tem um casal de filhos. Calado e bastante reservado, participou de todas as Reuniões Formativas prontamente.

Em virtude de seu trabalho, motorista de transporte escolar, possuía uma dinâmica muito diferente dos três outros participantes: para chegar ao CEJA, ele precisava deixar os estudantes em escolas e faculdades, quando assim o fazia ele estacionava o ônibus ao lado da escola e seus colegas de escola, Bia, Rita e Artur ficavam de prontidão no portão da escola para recepcioná-lo.

Só aconteciam os encontros formativos se os quartos estivessem reunidos.

## 5.3.1 Brasão - Vitor

Figura 20 – Brasão - Vitor.



Fonte: dados da pesquisa.

Vitor nos conta que o formato arredondado do brasão simboliza um volante de caminhão. Que integra os quatro cantos do Brasil onde ele já morou e nos diz: “Eu já morei no Sul/Sudeste, no Centro Oeste, no Norte e voltei há 10 anos a morar no Nordeste. Eu trabalhei de tudo que você imaginar, mas minha alegria, o sonho que eu realizei – depois de ter minha família -, foi ter tirado a carteira de motorista para dirigir caminhão, ônibus, carreta porque aí eu pude trabalhar no que eu realmente gosto que é dirigir.”.

Sobre o lema de vida, Vitor nos diz: “Viver e aprender mais!”, e conta que isso foi dito por uma das passageiras que ele traz periodicamente para faculdade.

*A gente estava conversando e ela perguntou se eu tinha terminado o Ensino Médio e quando eu respondi que não sabia nem o que era ela passou a viagem todinha conversando sobre a importância de estudar e não parar de aprender.*

*Ela conseguiu me motivar quando ela tocou no assunto de família. Quando falei que meus filhos estavam estudando e me perguntaram por que não voltava a estudar, também?! Na hora fiquei sem resposta. Quando cheguei em casa, falei para minha esposa e para meus filhos. Ela [sua esposa] pergunta o que eu queria no meio de um monte de jovem? Já não bastava levar eles [os jovens] para escola? E perguntou que horas eu ia estudar se eu trabalhava manhã, tarde e noite? Meus filhos me abraçaram e disseram que agora eu ia poder ensinar as tarefas de casa para eles. Por eles, eu voltei a estudar. Daí sempre que eu termino de deixar os alunos das escolas e nas faculdades eu venho para cá e estudo um pouco. E então, “viver e aprender mais” é meu lema de vida. (Vitor, 39 anos)*

As ideias de educação escolar e juventude se entrelaçam mais uma vez e retificam os apontamentos de Dias *et al.* (2011), Di Pierro, Vóvio e Andrade (UNESCO, 2008) e Arroyo (2017). Este último nos diz:

[...] não tem como ampliar a concepção de EJA sem começar por superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico que pressupõe a escolarização regular, o letramento na idade certa ou incerta como *precondições* para o reconhecimento de jovens e adultos como humanos e de cidadania. Essas formas tão segregadoras de pensá-los e de inferiorizá-los que ainda persistem têm agido em nossa história para resistir a vinculação da educação como tal, um direito humano. (ARROYO, 2017, p. 108).

Vitor ainda nos disse que animal o representaria e desenhou uma águia (logo abaixo do ponto vermelho), na margem direita do Brasão e disse: “Isso daqui é uma águia, gosto dela porque ela é a ave que chega mais perto do sol. Ela também é rápida.”. E, logo em seguida afirma não ter ambições e não lembrar de nenhuma frustração. Para um pouco e diz: “Acho que ter falado para minha esposa que ia voltar a estudar e a forma como ela falou é uma frustração, não é?!”

Superação foi ter aprendido a pilotar caminhão. Era um sonho e ele realizou. E nos afirma: “Fiz as duas coisas ao mesmo tempo. Aprendi a dirigir caminhão e perdi o medo!”.

Ao ser interpolado sobre sua maior qualidade, ele nos respondeu rindo, “Dirigir ônibus!”.

Em relação à cor de seu brasão, ele balança a cabeça e diz: “Acho que o branco mesmo. Mas não sei explicar por quê.”

A trajetória escolar de Vitor não aparece nos seus relatos tão pouco de sua família. O olho desenhado no Brasão é, segundo ele, sua principal característica: “Ser observador” nos diz, concluindo sua apresentação.

#### 5.4 Bia – “Supere-se. Objective o seu depois. Eleve-se.”

Bia, jovem garota de 18 anos, moradora de um dos bairros mais populosos do município de Juazeiro do Norte, localizada no Estado do Ceará, se desloca periodicamente para um outro município da Região do Cariri para estudar em uma escola de Educação de Jovens e Adultos. Ela nos conta que o faz por questões de proximidade, comodidade dada pelo fluxo maior de transporte coletivo de seu bairro para a escola deste município. “Tem uma parada de ônibus três casas depois da minha. Me sinto mais segura e é bem mais cômodo. Pego o ônibus lá [próximo a sua casa] e salto aqui na frente. Para quem estuda à noite é - um pouco mais - tranquilo.”. E continua dizendo: “Depois que fui **assaltada duas vezes e que um homem tentou... Correu atrás de mim quando voltava da escola não me senti mais segura. Isso foi há dois anos atrás. Eu tinha acabado de completar 15 anos.** Foi horrível. Passei um longo tempo sem sair de casa sozinha, mas estou bem agora.”. Ela nos conta isso, antes de começar as atividades da Reunião, segurando a mão do namorado, Artur.

Muito disposta, Bia foi a primeira a demonstrar interesse em participar da pesquisa. Atenta às explicações da Palestra Convite, participou ativamente desse momento, dando exemplos, respondendo e fazendo perguntas sobre o que era dito por nós. Na hora de passar a lista de assinatura de manifestação de interesse, ela foi a primeira a colocar o nome dela e do seu namorado, Artur (18 anos).

Na reunião que sucedeu a essa atividade, a estudante bastante articulada conversou com os demais participantes e já se aproximou da outra estudante que também manifestou interesse em participar da pesquisa, Rita (30 anos).

Bia nos conta que mora em Juazeiro do Norte com vários familiares. “Família grande, daí você já sabe que tem muita confusão, né?! Um *saco*<sup>27</sup>, que todos acabam querendo controlar sua vida. Meus irmãos, por exemplo, fazem tudo que querem, quando eu vou fazer qualquer coisa tenho que dar explicações. Do meu padrasto à minha avó.”. Nos conta: “**Eu gosto de andar com roupas masculinas, folgadas. Sabe, são mais confortáveis. Diziam que eu era lésbica e até apanhei por conta disso.** Ele também achava isso - Bia fala apontando para Artur. Cortei o meu cabelo curtinho e por estar curto e ser crespo, adivinha?! Escutei mais vezes que era lésbica. Fora as cobranças para eu ter um namorado.”.

---

<sup>27</sup> Expressão de descontentamento e cansaço mental.

No relato acima, Bia oferece vários elementos para compreendermos de fato as marcas das diferenças na história de vida dos estudantes da EJA. Sua narrativa dialoga diretamente com aquilo que Butler (2018, p. 228) advoga sobre a representação das mulheres:

Minha preocupação é com a potencial reificação da diferença sexual que, ainda que involuntariamente, faça a manutenção de uma restrição binária das identidades de gêneros e de um aspecto implicitamente heterossexual para as descrições de gêneros, identidades de gênero e sexualidades. Do meu ponto de vista, não existe uma feminilidade que quer ser expressada; existem importantes experiências diversas de mulheres que estão sendo expressadas e que ainda precisam ser expressadas [...]

Relata que deixou a escola regular por ser um mais um espaço que era interpolada pela sua sexualidade. “Olha, escutava tanto isso dentro de casa que já era horrível, imagina quando era fora dela. Pior que eu passei muito tempo acreditando que ser isso [lésbica] era algo ruim. Tenho começado a pensar diferente agora que comecei a me informar mais e ter um grupo maior de amigos. Uma hora ou outra esse assunto aparece na nossa roda de conversa, não é Artur?!”.

Ainda sobre ter desistido de cursar o ensino fundamental regular, ela registra:

*Não gostava da escola. Era feia, os professores estavam desmotivados, me passava uma sensação de muito cansaço. Fora que eles são super mal pagos aqui na cidade. Não conseguia fazer amizades. Como eu vinha de um bairro bem perigoso, meus colegas e até mesmo alguns professores me olhavam de forma diferente, sabe?! Não sei explicar muito bem, mas eu não sentia que ali era meu lugar. Na época que desisti de estudar, as coisas apertaram lá em casa e eu fui atrás de um emprego. Claro que não achei! Quem iria contratar uma menina de cor, masculinizada, de 15 anos, skatista, sem estudos e que morava no Vila Redinha<sup>28</sup>? (Bia, 18 anos)*

Nos conta que na época não conseguiu um trabalho porque era “de menor e não estava estudando” e disse:

*É muito difícil conseguir um emprego sendo jovem. Nesse tempo, eu fiz uns bicos<sup>29</sup>, trabalhei em uma lanchonete e em uma loja. Na lanchonete eu servia os clientes e na loja, eu comecei como recepcionista e terminei como faxineira e repositora de estoques. Fiquei lá [trabalhando na loja] seis meses. Saí depois que discuti com as duas outras funcionárias que não queriam me ajudar. Nós três tínhamos que fazer tudo. Todo dia uma ficava responsável por chegar mais cedo para limpar, organizar, fazer a reposição do estoque e quando chegava o caminhão com os produtos recebê-los – depois disso íamos para recepção da loja. Só que eu percebi que as outras meninas [funcionárias] não faziam e no meu dia de fazer ficavam me dando ordens como se eu fosse empregada delas. Em uma semana eu discuti com uma e na semana seguinte com a outra. Aí eu pergunto: quem foi a funcionária*

<sup>28</sup> Nome fictício para o bairro que a estudante reside atualmente.

<sup>29</sup> Trabalho informal – sem carteira assinada e por tempo limitado.

*demitida? – Eu, ‘a preta, machuda da favela! Que nem disse uma das funcionárias que até hoje está trabalhando lá, no dia que discutimos tentando justificar porque eu era quem tinha que fazer o trabalho braçal da loja! (Bia, 18 anos)*

A estudante relata que isso tinha ocorrido na escola em que estudou quando era mais nova. Bia nos conta que sempre estudou em escola pública, que não sentia dificuldade nas matérias e até gostava de algumas matérias até se envolver em uma confusão na escola por causa de sua cor, classe social, territorialidade e nos diz:

*Do primeiro ao quinto ano, eu me dei muito bem nos estudos. Estudei em duas escolas diferentes nessas séries e mesmo mudando de escola eu conseguia me sair bem. Uma delas era muito boa e exigente. Eu sempre tirava as melhores notas em matemática, português, ciências nessa escola, a diretora era muito séria, ninguém se atrevia em fazer gracinha na escola, não. Na outra, que era perto da minha casa, faltava tudo, até o portão da escola. Tinha semana que a gente só tinha uma aula e olhe lá!. (Bia, 18 anos)*

As coisas acabaram mudando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e ocasionou duas desistências e que fez com que ela abandonasse a escola por dois anos. Bia revela que por se envolver em constantes discussões com outros colegas e professores acabaram desistindo de terminar o 6º ano por dois anos e quando retornou só tinha criança na sala em que ela estava matriculada.

*Eu cheguei na escola duas vezes na mesma semana e não tinha aula da professora. Na semana seguinte ela voltou e quis fazer uma prova. Eu me recusei a fazê-la, porque ela [a professora] não tinha explicado nada. Ela ficou falando um monte de besteira a meu respeito e eu fui embora da aula. No dia seguinte ela ficou soltando piadas e eu sabia que era para mim, mas fiquei calada. Na hora do intervalo a coordenadora da escola me chama para conversar e diz um monte de mentiras que a professora tinha contado que eu estava fazendo na sala de aula. Daí me deram a transferência e eu fui para uma escola que ficava no bairro vizinho ao meu. Tinha que andar mais de meia hora para ir para escola e vir para casa, todo dia. A primeira semana na escola nova estava tudo tranquilo até que um grupo de meninas resolveu encher minha paciência. Discussão vai e vem a escola abafou o caso. Algumas semanas depois, em uma aula de Educação Física, uma dessas meninas jogou a bolsa em mim e disse que eu iria ser empregada dela porque era negra, pobre e morava na Vila Redinha. Não deu outra! Aí você já sabe, né?! Uma aluna recém-chegada que entra em conflito com uma outra aluna, quem iria ganhar transferência? Eu! (Bia, 18 anos)*

Nosso destaque no relato de Bia dá-se em função daquilo que Moutinho (2011) e Zaboni (2014) assinalam como marcadores sociais da diferença: gênero, raça, classe, geração e território. Estes marcadores tornam evidentes as assimetrias sociais e são mais bem

compreendidos “no interior de um universo estético específico.” (MOUTINHO, 2011, p. 236).

A trajetória de Bia possui os traços da,

[...] maioria das meninas afrodescendentes em situação de exclusão social, pois elas vêm de classe populares, têm baixa escolaridade e habitam espaços urbanos periféricos ou municípios de baixo desenvolvimento socioeconômico. Muitas dessas adolescentes já sofreram inclusive algum tipo de violência - intra ou extrafamiliar.” (RIBEIRO, 2018, p. 89).

O retorno de Bia aos espaços escolares se deu no início de 2019 quando a amiga da mãe falou para ela sobre o CEJA.

Eu vim na última semana de janeiro deste ano só me informar. Daí a moça da recepção explicou o que era e o que eu precisava trazer e na outra semana eu vim fazer a matrícula. Quando ela disse que não era igual a escola regular e disse que as aulas [orientações educacionais] eram só eu e uma professora, não pensei duas vezes e fiz a matrícula. Só de não ter que ficar indo à escola e repetindo sempre as mesmas coisas é bom demais. (*Bia, 18 anos*)

Nesse contexto, a estudante aponta uma diferença bastante expressiva entre as escolas que estudou e o CEJA.

*Aqui no CEJA não, ninguém dá conta da vida do outro não. Eu acho que ninguém tem tempo para fazer isso. Quase nunca são as mesmas pessoas! Fora a diversidade dos alunos daqui, tem preto, branco, menino, mulher, jovens e muitos senhores. Tem até uma pessoa que eu não sei se é homem ou mulher, mas é super querida por todos! (Bia, 18 anos)*

Ainda acerca das suas impressões sobre CEJA a estudante nos fala que o que mais chamou sua atenção foram dois meninos ricos que estavam ali para fazer as provas e conta: “Olha, na semana que eu vim fazer a matrícula aqui na escola. Tinham dois meninos super bem-vestidos, uns cordões que, para mim, eram de ouros. Até carro eles tinham. A chave estava pendurada no bolso da calça. Na hora eu pensei, se *tá* ruim para eles, imagina pra mim, **preta e pobre.**”, e riu.

### 5.4.1 Brasão - Bia

Figura 21 – Bia - Brasão.



Fonte: dados da pesquisa.

O Brasão pensado e confeccionado por Bia nos chamou bastante atenção por diversos aspectos: cores, detalhes, sensibilidade e envolvimento. Atenta às explicações sobre o que fazer, bem como, focada no seu processo criativo, Bia inicia a apresentação dizendo que aquele momento estava sendo a primeira vez que ela se via. “Olhei para mim pela primeira vez e fiz isso de uma forma que gosto muito que é desenhar e que não fazia isso há muito tempo!”, e segue explicando cada um dos elementos que compõem seu Brasão com um olhar fixo e uma voz trêmula.

Bia nos explica que o formato de capa de seu Brasão representa proteção. “É como se eu pudesse vesti-lo para me cobrir, me proteger, entende?!”.

O animal escolhido por ela é a águia pois “É um animal observador, autossuficiente, vive em lugares distantes sozinho ou apenas com seu par. Ele também é objetivo e certo, consegue ver as coisas bem longe... muito distante mesmo.”

O lema de vida de Bia traduz e corrobora a representação que ela faz de si, através da águia e diz: "Supere-se. Objetive seu depois. Eleve-se.". Estas ideias revelam o atual momento em que ela se encontra:

*Hoje eu quero terminar os meus estudos. Tenho me permitido sonhar. Ter sonhos é bom. Eu estava tão desestimulada em tudo que fazia. 2017 e 2018 foram anos difíceis, perda de pessoas queridas, que era meu suporte. A situação financeira é de mal a pior. Mas no começo desse ano resolvi ter mais atitudes. Voltei a estudar e já estou terminando o ensino fundamental. E começar o Ensino Médio aqui no CEJA mesmo e trabalhar também. (Bia, 18 anos)*

Aproveitando a ocasião sobre o seu planejamento de vida, perguntamos qual dos símbolos do brasão representa o sonho realizado. Ela nos diz que o coração está no alto da figura, com duas alianças, mas não nos revelou o que significava. Insistimos em perguntar outra vez e não obtivemos resposta. Decidimos não insistir, mas ao ser questionada sobre um sonho a realizar, ela olha para Artur e os dois riem e falam quase simultaneamente, ser mãe de gêmeos. “Uma menina e um menino. Quero um casal”.

Para além desse sonho, Bia nos diz que sua ambição maior atualmente é ser engenheira química. Daí os objetos de laboratório científico no canto inferior direito do brasão. “Eu acho *da hora* de mexer com substâncias, fazer testes, fazer as coisas explodirem, jorrarem, espumar, pegar fogo, acender.”.

Para Bia, o símbolo que representa uma frustração é o desenho localizado abaixo do coração e acima dos balões afetivos. Conta-nos que ele está na capa de um álbum de banda local que ela gostava muito. “É o símbolo que está na capa de um CD de uma banda de música alternativa daqui de Juazeiro. Eu estava louca para ir em uma festa deles até que fui. Foi péssimo, o som estava dando defeito, o cantor estava xingando o baterista da banda. Foi frustrante!”

Sobre o item seguinte, Bia nos diz que seu sobrenome é “Superação”, ri e relata:

*Quando estava fazendo meu Brasão que chegou no símbolo de superação eu não sabia o que desenhar, qual das superações eu ia escolher. São tantas! Daí resolvi escolher uma que me marcou muito. Fazer parte de um grupo de skatista, por isso coloquei os “converses” [tênis] lilás no galho onde a águia*

*está segurando. Aprendi a me respeitar mais depois que conheci o pessoal do “Zona Sk8”<sup>30</sup>. Aprendi a andar de bike e de skate. Passei a sair de casa com mais frequência e perdi o medo de andar pela cidade. Bom demais! (Bia, 18 anos)*

Há no relato sobre superação as marcas de alguns de seus defeitos, conforme evidencia as palavras da estudante: “Eu não gosto muito de gente e nem de muita gente. Eu tinha dificuldade de fazer amizades. Na escola, por exemplo, só tive 3 amigos, melhor dizendo, 3 colegas. Fui crescendo sozinha, e hoje, sair com um grupo como esse é ver que todos podemos mudar.”, assim, “os dois balõezinhos trocando afetos representam tanto meu maior defeito que é pensar demais quanto minha maior qualidade que é ajudar outras pessoas, ouvindo e dando conselhos. Por ser calada e observadora consigo pensar muitas coisas ao mesmo tempo.”. Ainda sobre sua qualidade, Bia nos conta que, “[...] busca olhar as coisas positivas de tudo. Mesmo sendo pouco sociável e evitar muitos contatos de pessoas tem alguma coisa em mim que faz com que elas me procurem para desabafar. Já achei que fosse algo espiritual até.”

Finaliza sua apresentação dizendo que ela gosta muito de preto, embora, tenha algumas lembranças desagradáveis. “O preto predomina em meu Brasão – claro se tirar o branco da cartolina. A cor preta é clássica, combina com tudo, destaca, deixa mistério no ar e serve para ocultar o que sente, também.”, sobre este último aspecto, ela nos conta que certa vez entrou em uma loja popular local, dessas que tem em cidades grandes, para comprar uma camisa preta, sem ninguém para recepcioná-la ficou Tateando de seção em seção até encontrar uma parte que tinha várias camisas de super-heróis e heroínas, bandas de rock, indie, MPB, etc. Ao escolher dirigiu-se ao provador e quando estava retornando escutou quando umas das atendentes disse para outra: “Vou deixá-la só olhar, experimentar, porque dinheiro para comprar ela não tem. [...] Na hora eu fiquei sem reação alguma e perguntei se elas estavam falando de mim. Me responderam que sim, rindo! Fiquei acabada, tinha adorado a blusa preta, mas não comprei nem voltei mais a essa loja!”.

Ainda sobre a presença da cor preta em seu cotidiano, ela nos conta:

*Outra vez, estava vindo para cá, para escola eram umas 18h, passou um carro cheio de filhinhos de papai, bêbados, um colocou a cabeça para fora do carro e gritou alguma coisa sobre eu estar vestida de preto, no susto não escutei direito, só vi quando ele jogou um copo com cerveja em mim. Pegou em cheio em mim. Vim para escola podre a cerveja. Daí você deve imaginar o que é que os professores e os outros alunos deveriam estar pensando. “Uma menina nessa idade, bêbada uma hora dessas em plena terça-feira.”. Só pode! Se isso não tivesse acontecido tão próximo da escola eu teria desistido e voltado para*

---

<sup>30</sup> Nome fictício para o coletivo skatista local.

*casa! Acho que era isso que esses meninos queriam que eu tivesse feito. (Bia, 18 anos)*

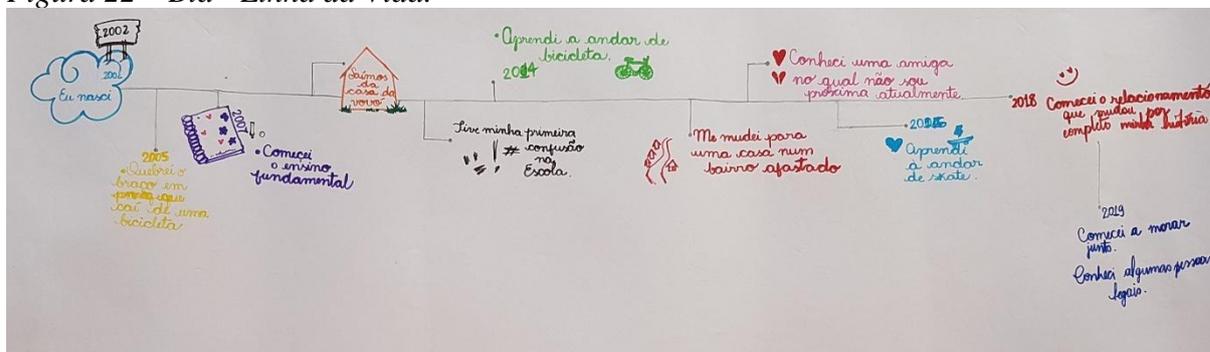
Ela conta que foi por estar vestindo de preto, mais especificamente, uma camisa de banda nacional preta, que conheceu uma integrante do coletivo de sk8 e ela os apresentou para todos. Em pouco tempo ela já fazia parte de tudo que eles faziam, inclusive sair à noite pelas ruas da cidade:

*Eu estava na praça aqui no centro da cidade, sentada, esperando uma colega sair do supermercado quando uma menina desse grupo de skatista se aproximou e começou a falar sobre a banda da minha camisa. Ela me levou até onde eles estavam reunidos, me apresentou e passei a tarde conversando com eles. No dia seguinte nos encontramos e foi assim até agora. Através deles eu conheci o Artur, que também ama roupa escura, e nesse dia estava de preto. Não nos demos muito bem no começo não. Ele estava calado e eu também tínhamos a impressão errada um do outro eu achava ele esnobe e ele (também) achava que eu era uma besta. (Bia, 18 anos)*

“Agora, pensando bem, por conta da cor preta, daquela blusa preta de banda, eu mudei tanto e para melhor”. As descobertas de si entusiasma Bia para aquilo que ela chamou de “próximo nível”, ou seja, o que iriamos realizar nos próximos encontros. E que estava sendo bom e ruim ao mesmo tempo. “A gente se vê, é como se passasse uma história na nossa mente. E isso me deixa deslocada, sem jeito e mais confiante, também.”. O que corrobora com as ideias de Josso (2011) ao afirmar que olhar para si, pensar e refletir sobre a própria história de vida é um exercício formativo.

#### 5.4.2 Linha da Vida - Bia

Figura 22 – Bia - Linha da Vida.



Fonte: dados da pesquisa.

Mais introspectiva, Bia chega à Reunião Formativa diferente. Mais calada e contemplativa. Participa das atividades timidamente. Conversa e pergunta o básico com os colegas do grupo e fica o tempo todo próximo ao seu companheiro, Artur. Sem que soasse invasivo da nossa parte, perguntamos se estava tudo bem. Rindo ela respondeu que sim! E dado

os comandos, Bia concentrou-se para a realização de tal forma que não percebeu o tempo passar. Cada ponto de marcação da sua história de vida gerava muitas expressões e reações. Muitas delas parecia que ela estava em um diálogo profundo consigo mesma.

Ao iniciar sua apresentação ela faz uma pausa e lentamente vai se trazendo à tona. Problemas de ordem familiar vinha atrapalhando seus estudos e ela estava tentando se organizar. Insistindo em ficar e apresentar sua linha da vida nos diz: “Eu prefiro ficar aqui, são coisas que estando em casa ou não, não consigo mudar. Estão fora das minhas possibilidades.”.

Entre risos e seriedade, abrupta, ela nos conta que “das três dimensões uma ela não tinha muito o que falar não, vida profissional, as outras era tranquilo demais!” e começou a narrar sua infância até nos dias de hoje:

*Eu nasci em 2001. Tive uma infância bem normal, sem emoções fortes. Lembro que eu brincava o tempo todo, não tinha isso não de só brincar com meninas. Eu brinquei de tudo que você podia imaginar! Em 2005, numa dessas brincadeiras eu quebrei o meu braço. Fui chutar uma bola andando de bicicleta, caí e quebrei o braço. Lembro da demora no hospital para me atender e depois do desconforto que era o gesso no braço. (Bia, 18 anos)*

Continua nos contando que, “nesse período eu ficava só em casa com a irmã mais velha, que tinha por volta de 14 ou 15 anos na época e com a avó.”. E essa é sua a recordação que tem da infância. Como ela não teve oportunidade de estudar em uma escola de Educação Infantil, outras recordações só vão aparecer no Ensino Fundamental.

Expõe-nos que em 2007, ao começar a estudar em uma escola de Ensino Fundamental que ficava no caminho do trabalho da sua mãe, tinha que acordar mais cedo que os outros colegas e ficava até mais tarde. “Eu era a primeira a chegar e a última a ir embora. Eu ia com minha mãe, ela me deixava no banco da escola às 06h30min e ia trabalhar, voltava sempre perto das 14h, me deixava em casa e já ia para casa de outra pessoa fazer faxina. Foi assim do 1º até o 4º ano do Ensino Fundamental.”

Ainda sobre o seu percurso formativo ela nos conta que mudou de escola no 5º ano do Ensino Fundamental. “Minha mãe foi demitida e começou a trabalhar mais longe, ela achou melhor que eu estudasse em uma escola perto de casa porque dava para eu ir sozinha. Passei a acordar, me arrumar e ir para escola sozinha. Por mais que eu tivesse uma irmã mais velha, ela sempre tinha uma rotina muito diferente da minha, pela questão da diferença de nossas idades.”.

A nova escola era um desafio para ela, totalmente diferente da outra que estudou, essa faltava tudo, inclusive o portão da escola. “Quando começou as aulas que eu cheguei na escola e vi o porteiro arrastando um tampão de madeira que fechava a porta de entrada e eu fiquei com muito medo. Lembro que as salas eram escuras e fediam bastante. Fiquei pensando como as

outras crianças gostavam de estar ali.”. Em suas reflexões, para além das questões materiais, faltava afeto entre os professores e os estudantes. “No meu primeiro dia de aula a professora faltou, ficou doente e passamos a semana tendo aula com uma professora que até hoje me pergunto se ela era de fato professora.”. Continua afirmando que, “Não recorro de nada que tenha aprendido ou algo interessante dessa escola. Briga o tempo todo. Era mãe com professor, professor com aluno, aluno com a aluno tinha brigas todos os dias. Até eu briguei nessa época.”, e conclui lembrando que havia contado essa história no primeiro encontro.

Cabe aqui refletir sobre a violência na escola. De acordo com Miriam Abramovay Maria das Graças Rua (2002), este fenômeno não é uma marca da contemporaneidade, muito pelo contrário, e afirmam as autoras que este é algo antigo não só no Brasil, mas em todo o mundo e se configura como um grave problema social. Para Abramovay (2015, p. 7):

A violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e diversificada. Certamente, no universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada. Adotou-se uma concepção de violência que incorpora as ideias de brutalidade, de utilização da força ou intimidação e também noções mais relacionadas com as dimensões socioculturais, a “microviolência” ou aquela violência que acontece no dia a dia das escolas. As diversas violências, utilizam-se no plural para mostrar os diferentes significados da violência e como afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas de todos os que frequentam a escola, têm efeitos relacionados com a repetência, a evasão, o abandono escolar.

Segundo Antunes e Zuim (2008), a diversidade de conceitos existentes que envolvem a violência na escola, além dos citados acima por Abramovay (2015), à conduta antissocial, distúrbio de conduta e bullying, conceitos estes decorrentes de estudos realizados em diversas partes do mundo, revelando ser esta uma das grandes preocupações contemporaneamente.

Ainda sobre este aspecto Bia conta-nos: “Eu me esforçava tanto para ser a primeira da sala, nesse tempo. Mas aí vai acontecendo tantas outras coisas que fazem com que a gente vá desencantando.” as violências se aglomeravam. Ela nos conta que nessa “escola me apelidavam de tudo que você podia imaginar, várias vezes cheguei em casa chorando. Voltava no outro dia pensando ‘hoje vai ser diferente’, para tentar não desistir. Consegui pensar assim durante todo o 5º ano do Ensino Fundamental, quando cheguei no 6º ano explodi. Briguei, xinguei, foi baixaria!”.

Esses dois anos para Bia foram teste de resistência e para ela sobreviver precisou abandonar os estudos! “De tudo eu passei: **passaram corretivo<sup>31</sup> em mim, para eu ficar branca.**”; “Deixavam frascos de condicionadores vazios e sabonetes usados dentro da minha

---

<sup>31</sup> Material escolar líquido de coloração branca usado para corrigir/cobrir erros e rasuras de canetas em papéis.

mochila, enquanto saía de sala para merendar.”; **“Me chamavam de lésbica. E eu nem sabia o que era! De aviãozinho do capeta, por morar na Vila Redinha e ser negra.”**.

Em um suspiro de alegria ela lembra de algo muito importante, nesse período caótico. “Algo que para mim foi incrível nesse período aconteceu em 2014. Antes de abandonar de vez a escola costumava faltar às aulas para ficar jogando bola, andando com minhas colegas no centro da cidade, e numa dessas andanças o namorado de uma das minhas colegas me ensinou a andar de bicicleta.”. Para ela, isso era a superação de um trauma e realização de um desejo de infância. “O namorado dessa minha colega foi incrível, me fez perder o medo de andar de bicicleta que eu tinha desde a infância e ainda me ensinou a andar. Para mim isso foi libertador porque aos poucos comecei a ter mais segurança e perder o medo de andar nela nas ruas da cidade. Hoje vou para todo canto com ela [a sua bicicleta].”.

No que diz respeito à dimensão pessoal, Bia nos fala muito pouco da dinâmica e composição familiar. Entre 2015 e 2016 ela e sua família mudam de casa e nos dizem: “Passamos a morar em um bairro mais distante do centro. Muito mais distante do centro, de tudo!”. Em um tom jocoso fala “Sabe onde Judas perdeu as botas? Duas vezes mais longe!” e ri.

Essa mudança foi “boa”, entre aspas, como gesticula Bia ao falar sobre ela – a mudança. “Aqui conheci uma pessoa muito importante para mim. Ela foi por muito tempo meu ponto de apoio, minha confidente. Hoje estamos mais distantes. Mas ainda tenho muito carinho por ela.”.

Foi nesse período que ela passou a fazer parte de um coletivo e aprendeu a andar de skate e completa afirmando:

*Aqui eu escutei tanta coisa sem noção que eu aprendi a fingir demência para não me intoxicar. De “olha lá agora vai ser uma lésbica completa, de roupa e atitude”, a “não falta mais nada agora, assumiu ser maconheira”, “vagabunda”, “analfabeta”, “maloqueira”, escutava quase todo tempo. Inclusive de uma professora quando tentei voltar para escola nessa época. (Bia, 18 anos)*

Mas foi através desse grupo que ela encontrou alguém que passou a ressignificar sua vida: Artur. Ela nos diz que em 2018: “comecei o relacionamento que mudou por completo minha história.”. Timidamente ela nos conta que eles já se conheciam do tempo de escola, aquela que ela havia sido expulsa. Tinha feito algumas coisas juntas como participantes do “grêmio estudantil”. “Ele não gostava de algumas pessoas do grupo de skatista. E uma dessas pessoas era eu.”, nos conta Bia, rindo! “Ele era uma das milhões de pessoas que achavam que eu era esnobe, lésbica e barraqueira! Mas aos poucos fomos descobrindo que tínhamos mais

coisas em comum que diferentes. Ele me ajuda a ter mais paciência, ser mais centrada e sonhadora também!”.

Ela finaliza a apresentação da sua linha da vida agradecendo o momento e diz:

*É tão bom fazer isso, aqui. Eu entrei cheia de problemas e saio vendo o quanto eu sou forte, sou resistente. Não me via **mulher negra**, embora soubesse que eu sou. É difícil enxergar tantas formas de diferentes situações que me fizeram enxergar quem eu sou e não ficar triste. Mas isso é bom para que eu continue olhando para trás e planejando um futuro diferente. (Bia, 18 anos)*

Em suas reflexões, o CEJA oportuniza a convivência com a diversidade humana e de suas culturas e afirma: “Hoje eu consigo entender por que eu entro e saio daqui [CEJA] e não me sinto mal. Aqui a gente consegue ver de fato a diversidade de alunos, tem de todo jeito, tipo, cor, credo e ninguém é melhor que ninguém nem muito menos ruim. Estamos todos na mesma situação. Se estamos aqui, muito se deve às coisas que aconteceram nas escolas [de ensino regular].”

No entendimento de Bia, muita coisa precisa ser modificada no ensino regular. Para ela, o modelo de escola que se tem hoje não desenvolve o aluno. E conta, “não sei se são todas as escolas daqui da cidade, mas muitas precisam fazer isso que estamos fazendo aqui, entendendo sobre nós mesmos. Talvez isso toque em algo, mude algo, como fez comigo.”.

## **5.5 Um olhar interseccional das histórias de vidas dos estudantes do CEJA Cariri**

Diante do quadro das narrativas autobiográficas apresentadas e analisadas nas subseções anteriores, buscamos aqui, tecer considerações acerca do desenvolvimento da pesquisa e seus desdobramentos. A partir das narrativas dos estudantes percebemos alguns marcadores em comum e outros mais singulares. Não temos a pretensão de realizar comparações. Conforme discussão estabelecida na seção 3 deste trabalho, a interseccionalidade se constitui como um conjunto de teorias e conceitos da apreensão de assimetrias de identidades e desigualdades (sociais, econômicas, jurídicas) de forma articuladas, interligadas. Ou seja, evita-se o engessamento e hierarquização dos marcadores sociais que amparam e tornam visíveis as diferenças sociais, tais como gênero/sexualidade/sexo, classe, raça, etnicidade, territorialidade, nação, idade, deficiência, escolarização.

Percebemos que as assimetrias de gênero, territorialidade e idade são comuns aos interlocutores e vivenciadas de formas diferenciadas nos contextos/espços de relações familiares, escolares e de trabalho – profissionais (cf. WARSCHAUER, 2017b). Retomando algumas das suas narrativas temos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Horizontalização das narrativas de vida dos estudantes.

CONTEXTOS	OS PRINCIPAIS MARCADORES SOCIAIS PRESENTES NAS NARRATIVAS DOS(AS) INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA <sup>32</sup>			
	Rita	Artur	Vitor	Bia
Experiências Familiares	Classe social Gênero Geracional	Classe social Geracional Raça Territorialidade	Classe social Gênero Geracional	Classe social Gênero/Sexualidade Geracional Raça Territorialidade
Experiências Escolares	Geracionais	Classe social Geracional Territorialidade	Dimensão não informada	
Experiências Profissional	Dimensão não informada	Dimensão não informada	Dimensão não informada	

Fonte: dados da pesquisa.

O pensamento interseccional (AKOTIRENE, 2018; BRAH, 2006; COLLINS, 2016, PISCITELLI, 2008) vai além do simples reconhecimento das dinâmicas dos sistemas de opressão que opera a partir de marcadores sociais, seu enfoque maior reside na compreensão das **inter-relações e interações das diferenças** na produção e na reprodução das assimetrias das identidades e desigualdades. Vejamos como isso se estabelece nas falas dos nossos interlocutores.

### 5.5.1 Rita e as marcas da interseccionalidades na sua história de vida

*[...] me agrediu primeiro na escola e depois no meu local de trabalho. Fiquei com muita vergonha, como medo dele fazer de novo e pedia as contas para minha patroa. Ele me humilhou e eu sei disso hoje, na época não, nem me tocava. Quando as agressões foram ficando mais sérias eu só podia aguentar, não tinha para onde ir. Minha mãe dizia que fazia parte de todo casamento. Que era para eu ter paciência. Depois que me separei só saía de casa para resolver alguma coisa em lotérica, pagar contas, essas coisas, sabe?! Um dos motivos era por conta do pai da minha filha, tinha medo de deixá-la sozinha e ele tirar ela de mim, outro era porque tinha vergonha de sair mesmo, estava com 29 anos, não tinha terminado os estudos, estava desempregada, com uma filha para criar, essas coisas. [...] Voltei a estudar porque quero terminar a escola para arranjar um emprego e fazer concurso. Não é fácil ser mulher, mãe, desempregada.*

O gênero e a classe tornam-se elementos fundamentais para entender as condicionalidades do processo de sociabilidade da nossa interlocutora que, como mulher,

<sup>32</sup> Para evitar pré-noções de interpretações hierarquizadas das desigualdades sociais, optamos em apresentar os marcadores sociais da diferença em ordem alfabética.

passou por muito tempo enxergando a violência conjugal como uma condição natural matrimonial. Sobre este aspecto, nos lembra Araújo *et al.* (2019, p. 33) que:

Por intermédio de intermédio de uma longa aprendizagem diversas instâncias sociais e culturais, comportam-se dentro da sociedade de acordo com as determinações dirigidas a cada gênero. Portanto a maneira como andam, brincam, sentam, mostram o corpo, dançam, namoram, sem como se inserem em determinadas ocupações ou são responsáveis por determinadas atribuições dentro da família, passa pela clivagem das expectativas sociais.

A autora supracitada também assinala que as narrativas das trajetórias das mulheres em situação de violência retratam elementos de suas subjetividades e os significados construídos em torno das violências sofridas, como as marcas nos seus corpos, marcas simbólicas e psicológicas, portanto:

Nos dão pistas para compreender as múltiplas formas de reação, resistência e enfrentamentos utilizadas por essas mulheres. [...] as estratégias utilizadas para fugir do ciclo da violência, os caminhos percorridos para buscar ajuda e quais as dificuldades e entraves encontrados seja a nível pessoal ou institucional. (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 101)

Diante de tais aspectos percebe-se que “ser mulher, adulta, mãe, desempregada.” se inter cruzam condicionando e viabilizando a exclusão social a qual a nossa interlocutora estava inserida.

#### 5.5.2 – Artur e as marcas juventude, negritude e direito à cidade.

Jovem negro, skatista e morador de um bairro popular da periferia. Traz no corpo e nas atitudes as marcas das desigualdades. “Eu uso o skate por diversão e como meio de transporte. Mas, não é toda hora e em todo lugar que posso andar.” Depois de um certo horário as intervenções policiais cerceiam direitos fundamentais de garantia da dignidade humana. “A gente costuma andar das 18h até as 22h, dá uma parada e volta às 01h da madrugada porque tem muito policial andando e principalmente no nosso bairro. Contou-nos que quando trabalhava, tinha que chegar em casa antes das 23h porque:

*Depois desse horário tinha batida policial e se eu fosse parado pelos policiais eu sabia que ia ter que passar meia hora falando sobre minha vida. Passei isso uma vez e não foi bom, até tapa eu levei. Escutei repetidas vezes de um policial - que era mais escuro que eu -, que eu era um negrinho malandro que não ia longe na vida, morando onde eu morava eu ia virar funcionário de traficante. Não é em todo lugar que a gente pode andar de skate.*

As marcas das diferenças sociais anunciadas anteriormente corroboram os apontamentos de Silvio Almeida (2018) e Ribeiro (2018) sobre a territorialidade como aspecto importante do debate sobre racismo no Brasil. A territorialidade do racismo se evidencia nos espaços de moradia de predominância negra que são as periferias. Sobre este aspecto explica Marielle Franco (2014, p. 60-61)

Algo relevante a ser considerado são as políticas de controle social implicadas nas propostas administrativas da organização democrática. Estas viabilizam ou forjam as dimensões do Estado. Projetos institucionais de enquadramento do “anormal”, nos termos impostos por uma espécie de controle da “saúde coletiva e individual”, transmitem na base das estratégias do Estado para lidar com o novo problema: o paradigma da participação na gestão da população favelada. Grande parte da população é marcada por percepções segundo as quais as favelas são vistas como territórios, em oposição ao conjunto da cidade. Tal fato tem grande interferência na vida dessas comunidades, pois com frequência o papel do Estado é legitimado pelo senso comum, o que reforça as incursões policiais e uma atuação diferenciada dos territórios da cidade. Decididamente, o Estado cumpre um papel de agente para o mercado e não agente de cidadania. Existe negligência e abandono desses territórios, de modo a que grupos criminosos armados – o tráfico ou as milícias – acabem por impor a sua própria ordem, seja com a complacência ou com a indiferença do conjunto da cidade.

Para o fenômeno de militarização e da força repressiva que advém das ideias de periferia perigosa e passíveis de intervenções civilizatórias da colonização contemporânea é nas palavras de Franco (2014, p. 191-) um reforço para:

[...] uma distinção no trato político no que concerne ao conjunto da cidade. Choque de Ordem, ocupação das favelas, criminalização do modo de vida e à cultura popular são as marcas características do poder público para as regiões ocupadas. O que amplia a desigualdade territorial, expulsando os pobres para áreas distantes do Centro, através da remoção forçada de várias favelas. [...] A luta pela desmilitarização da sociedade, do Estado, em suas três esferas – Municipal, Estadual e Federal – se tornou uma prioridade para os que sonham com um mundo onde a vida está acima do lucro. A desmilitarização da PM, com desvinculação da polícia das forças armadas, fim do estatuto militar, concessão de direitos civis e políticos aos servidores da segurança pública, como o direito à sindicalização dos policiais, e construção de um novo modelo de polícia de caráter civil são necessários e urgentes.

Há de se observar, contudo, que jovens negros têm sido vítimas deste processo e que amplia nos cruzamentos ou sobreposições das desigualdades que transitam nestes espaços. Tais sobreposições se evidenciam na imagética sobre ser jovem negro morador dessa localidade: em “[...] eu era um negrinho malando que não ia longe na vida, morando onde eu morava eu ia virar funcionário de traficante.”. Sobre estes aspectos Tina Hilgers e Laura Macdonald (2017, p. 34-35) assinalam que:

A pobreza atravessa as dimensões raciais, étnicas e de gênero [...] à visão de desconfiança em relação aos pobres, a de eles são irracionais e imprevisíveis, uma força latente que ameaça a ordem e a estabilidade e que precisa ser contida. Por mais

que os pobres tenham direitos de cidadania e sejam beneficiários de um grande número de políticas públicas e de estratégias de combate à pobreza, eles são excluídos da sociedade por meio da criminalização da sua condição social.

Há, aqui, evidências das desigualdades e dos sistemas de exclusão social que permeiam as diferenças sociais e, sobretudo, econômicas que tornam os grupos e identidades vulneráveis a generalizações depreciativas e estigmatizadas.

### 5.5.3 – Vitor e as marcas geracionais no desejo e retorno à escolarização.

Sua esposa pergunta o que ele queria no meio de um monte de jovem quando ele decide voltar a estudar e diz: “Já não bastava levar eles [os jovens] para escola? Que horas você irá estudar se trabalha manhã, tarde e noite?”. A idade, gênero e a condição de trabalhador tencionam a ideia de retorno à escolarização. As falas de sua esposa evocam alguns questionamentos sobre os quais constituem os imaginários sobre direito à educação, aprendizagem ao longo da vida, sobre o que é para quem é a escola, condições materiais de acesso e permanência do estudante nos espaços escolares, sobre condições de escolarização. A questão de ser um homem adulto e trabalhador emerge como entraves para o retorno à escola. Para além desse aspecto, percebemos a presença dos apontamentos de Arroyo (2005) sobre a Educação de Jovens e Adultos como direitos ainda não consolidados. Entendemos que sua consolidação possibilita a superação dos processos de exclusão social que possibilitam não só acesso a bens (sociais e culturais) e serviços, mas, também a segurança, justiça e cidadania.

O retorno de Vitor aos estudos como forma de ressignificação da sua trajetória traz à tona as contribuições dos espaços de escolarização como direito ao longo da vida, preconizados pela LDB nº 9.394/96 e que estabelece a obrigatoriedade da sua oferta pelo sistema público de ensino.

O retorno à escola na condição de homem adulto e trabalhador “identifica a tensão entre cultura hierárquica plasmada na normatividade da vida social e a experiência das opressões, discriminações e exclusões.” (TELLES, 2013, p.81). O retorno de Vitor aos espaços escolares na condição de estudante, os motivos que o levam à escola para “se formar” nos remetem àquilo que Freire (2014b, p. 18) sinaliza ao dizer que “A nossa experiência, que envolve condicionamentos mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos.”.

#### 5.5.4 – Bia e a intersecção de gênero, geração e territorialidade

Jovem negra, Bia somatiza um conjunto de desigualdades. Seu jeito de ser desafia os padrões da normatividade, padronização dos corpos sociais.

Eu gosto de andar com roupas masculinas, folgadas. Sabe, são mais confortáveis. Na minha casa constantemente diziam que eu era lésbica e até apanhei por conta disso. Na escola passaram corretivo em mim, para eu ficar branca.”. Deixavam frascos de condicionadores vazios e sabonetes usados dentro da minha mochila, enquanto saía de sala para merendar.”. “Me chamavam de lésbica. E eu nem sabia o que era! De aviãozinho do capeta, por morar na Vila Redinha e ser negra.”. Em uma aula de Educação Física, uma colega de sala jogou a bolsa em mim e disse que eu iria ser empregada dela porque era negra, pobre e morava na Vila Redinha. Como eu morava em bairro bem perigoso, meus colegas da escola e até mesmo alguns professores me olhavam de forma diferente, sabe?! Cortar os cabelos, vestir preto e andar com skatistas condicionava seu gênero e sexualidade ao ponto de seus familiares afirmarem “uma lésbica completa, de roupa e atitude”, a ‘não falta mais nada agora, assumiu ser maconheira’, ‘vagabunda’, ‘analfabeta’, ‘maloqueira’. Na época que desisti de estudar, as coisas apertaram lá em casa e eu fui atrás de um emprego. Claro que não achei! Quem iria contratar uma menina de cor, masculinizada, de 15 anos, skatista, sem estudos e que morava onde eu morava. Preta e pobre. Ao se envolver em um conflito no trabalho interpela: Quem foi a funcionária demitida? – Eu, “a preta, machuda da favela!”

O relato de Bia desvela aquilo que Akotirene (2018, p. 42) chama de avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado e diz: “É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e ‘mulheres de cor’ na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.” (AKOTIRENE, 2018, p. 43, grifos da autora). Sobre isso, Lorde (2018, p. 243-244) nos diz que: “Recusar-se a reconhecer a diferença torna impossível enxergar os diferentes problemas e armadilhas que nós, mulheres, enfrentamos. [...] o tecido de nossa vida é costurado com violência e ódio [...], a violência permeia a rotina de nossas vidas.”.

Entre os relatos de Bia sobre a sua identidade sexual/gênero, classe social e territorialidade não visualizamos recusa em falar ou preocupação em negá-las pela mesma, os conflitos reativos – ou seja, brigas e discussões que participou por ser provocada- descritos na sua trajetória de vida aparecem quando sua colega de sala e de trabalho a colocam em situação de subalternidade, inferiorização por possuí-los. Consciente ou não, a postura da nossa interlocutora evoca aquilo que o pensamento feminista negro, no campo político e epistemológico institui de fundamental na e para a teoria interseccional. Ela emerge como forma de sociabilidade na luta contra olhares e sensibilidades seletivas, mais bem explicado nas palavras de Lorde (2019, p. 236):

Os ataques cada vez mais frequentes a lésbicas e homens gays são só o estopim para os ataques cada vez mais frequentes a todas as pessoas negras, pois onde quer que as formas de opressões se manifestem neste país, pessoas negras são vítimas em potencial. [...] Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para as pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão. [...] Não tenho como achar que estar livre da intolerância é um direito de apenas um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você.

As reflexões de Bia sobre a sua história de vida e sobre o CEJA, elucidam questões de duas ordens: de “educação não normalizadora” e “uma aprendizagem pelas diferenças” que segundo Richard Miskolci (2016, p. 55), é:

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas, ou mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquias entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

Consideramos com isso, ao final destas análises que, a abordagem das histórias de vida dos estudantes da EJA ganha novos contornos – necessários e urgentes para o trabalho docente nos dias de hoje -, na medida em que os marcadores identitários se pluralizam, se inter cruzam e desvelam as condições socioculturais e históricas mas se inscrevem, produzem. Tais ideias fortalecem o pensamento pedagógico progressista emancipador que se fazem em comunhão no reconhecimento da complexidade e assunção da experiência histórica, política, cultural dos indivíduos e dos grupos sociais (FREIRE, 2008).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Conceber a vida como espaço de formação implica colocar-se em situação de aprendizagem onde quer que estejamos, durante todas as suas fases.”, Warschauer (2017a, p. 19).

Após todo o percurso da pesquisa, olhar para algumas ideias introdutórias faz-se necessário para entender aonde chegamos e o que aprendemos. Isso significa tornar visível e dizíveis as nossas “experiências formadoras” (JOSSO, 2010, p. 149). Posto isso, retomamos algumas premissas que nortearam nossa investigação. Imbuídos, assim, de suspeitas que “as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas são a prova íntima do nosso conhecimento, sem a qual nossos trabalhos de campo constituem em um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio” (SANTOS, 1986, p. 20).

As matrizes teóricas que nortearam o percurso de construção, desenvolvimento e análise da nossa pesquisa, também, ressignificam, politizaram, somaram à nossa experiência de vida. Ora essas teorias nos tranquilizam e confortam, ora elas alimentam nossos anseios, dúvidas, indignações e nos estimulam a querer mais, “ser mais” no sentido freireano, e a levar mais gente conosco. E não poderia ser diferente no campo da Educação de Jovens e Adultos, através do olhar afetuoso, esperançoso, firme e potente de Freire (2014a, 2014b, 2013a, 2013b, 2008 e 2003), e, com a educação de pessoas jovens e adultas a nossa pesquisa ganhou tons de dever político e social; a partir dos pressupostos de Arroyo (2005, 2017) Di Pierro, Vóvio e Andrade (UNESCO, 2008) e Nobre (2015) desvelaram de forma segura a intensidade e complexidade da realidade da EJA em nível nacional e localmente.

Ao analisarmos como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de Educação de Jovens e Adultos no contexto do Cariri cearense, mais que as marcas de desigualdades sobrepostas em suas trajetórias, experienciamos sensações, sentimentos dos mais variados possíveis, sentimos afetos. Através das reuniões formativas vivenciamos as narrativas autobiográficas, construímos laços, parcerias.

Com relação à proposição inicial de identificar quais marcadores sociais da diferença estão presentes nos estudos sobre o alunado dos Centros de EJA, nos debruçamos sobre cento e doze produções sobre o alunado dos Centros de EJA na revista *Brasileira de Educação de Jovens e Adultos* e cento e quatro publicados na *Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Debate*, destes duzentos e quatorze trabalhos apenas três versavam sobre o tema supracitado; em relação aos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED dos trezentos e um trabalhos publicados apenas um abordava diretamente o alunado

dos centros de EJA, no entanto, outros três trabalhos merecem atenção pois tangenciava a discussão sobre os estudantes desta modalidade de ensino; já acerca das publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e constatamos uma incipiência da produção de conhecimentos do nosso objeto pesquisa, onde apenas três trabalhos se debruçaram sobre o alunado dos CEJA. Buscamos nessa investigação mapear aspectos que oferecessem subsídios a nossa investigação, como aspectos teórico-metodológicos, no entanto o que evidenciamos foi a invisibilidade da invisibilidade, uma vez que a pouca expressividade dos estudos da EJA evidenciaram a incipiência ainda maior de estudos sobre o alunado dos CEJA.

Ao analisar de modo interseccional os marcadores sociais da diferença presentes nas histórias de vidas de estudantes de um CEJA no Cariri cearense percebemos que as assimetrias de gênero, territorialidade e idade eram comuns aos interlocutores e eram vivenciadas de formas diferenciadas nos contextos/espacos de relações familiares, escolares e de trabalho, o que reforçou as premissas sobre interseccionalidades cunhadas por Kimberlé Crenshaw (2002; 1989), Linda Alcoff (2016), Patrícia Hill Collins (2017a, 2017b), Audre Lorde (2018) e Carla Akotirene (2018). Consideramos, deste modo, que o olhar construcionista social, pós-estruturalista, de unidade teórica advindas das lutas e reflexões das experiências revolucionárias do Pensamento Feminista Negro nos ensinou a perceber as identidades de modo ainda mais complexo, conflituoso e político.

Temos, deste modo, um trabalho que amparado em técnicas de pesquisa em formação trazem à tona as histórias de vida, a ressignificação dos sujeitos e dos espaços de educação escolar (JOSSO, 2011), emergentes e necessárias na Educação de Jovens e Adultos conforme retificado por Arroyo (2005, p. 221) uma vez que, é nessa modalidade de educação que sob: “Os olhares tão conflituos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...”.

Outras questões se somam e ficam em aberto neste trabalho, tais como: que marcadores da diferença do alunado da EJA estão presentes nos documentos educacionais oficiais dessa modalidade? De que modo os conceitos de exclusão social, cidadania e pobreza conectam os discursos, diretrizes e normativas da EJA? Quando pensamos em exclusão social que limitações e entraves são trazidos à tona nas trajetórias de vidas desse alunado?

Diante destas considerações, concluímos que as diferenças constituem, demarcam e ressignificam os sujeitos da aprendizagem escolar, bem como, oferecem elementos para pensar e realizar uma educação que parte, assenta e privilegia conjeturas materiais e simbólicas. Para

além da percepção destes aspectos, retomar, olhar e pensar sobre o passado destes e destas estudantes, impulsiona e movimenta as noções e ideias que os estudantes possuem sobre si, suas identidades, sobre o conhecimento e autoconhecimento, superando visões polarizadas da educação escolar e da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Programa de prevenção à violência nas escolas violências nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_.; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. Tradução: Cristina Patriota de Moura. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: letramento, 2018.

ALTHOF, Flávia; MARTINS FILHO, Lourival José. Mapeamento do estudante de ensino médio da educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Santa Catarina: cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 37-51, 2016.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Boletim, 20 a 29 de setembro de 2004. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/eja-2-mandar.pdf> Acesso em: 20 out. 2019

ANPED. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas, Ipojuca, 23 out. 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_registro\\_cartorio\\_.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf). Acesso em: 27 nov. 2019.

ARAÚJO, Iara Maria *et al.* **Queixas, denúncias e conciliações: um estudo sobre a violência de gênero**. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2019.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 jan. 2019.

- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. v. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2016.
- BEZERRA, Ada Augusta Clementeino; SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos: colcha de retalhos: conhecimento, emancipação e autoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- BONETTI, Alinne de Lima.; ABREU, Maria Aparecida A (org). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- BOUTELDJA, Houria. Raça, Classe e Gênero: uma nova divindade de três cabeças. **Cadernos de Gênero e Diversidade**. v. 02, n. 02, p. 5-9, jul./dez., 2016.
- BRAH, Avtar. Difference, Diversity, Differentiation. In: BRAH, Avtar. *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. Longon/New York, Routledge, 1996, capítulo 5, pp.95-127. O comitê editorial dos cadernos pagu agradece as autorizações da autora e da editora para traduzir este capítulo. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp. 329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000a. Disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em 20 jan. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.
- BRASIL. Decreto Nº 7.499, de 16 de junho de 2011. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7499.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7499.htm). Acesso em 22 dez. 2019.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri**. MDA/SDT/AGROPOLOS. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio131.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio131.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARDOSO, Francilene do Carmo. **Razão Bruta: racismo e necropolítica como gestão de uma sociedade em ruínas**. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, p. 99-127. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**. Jan/Jun, 2017. V. 5, nº1, 2017a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em: 19 abr. 2019.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos**. 2018. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018\\_tese\\_cgcosta.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/37437/1/2018_tese_cgcosta.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

COURA, Isamara Grazielle Martins. Entre o medo e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos. Anped. 17 p. In.: 31º Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambu. **Anais...** 31ª Reunião Anual da Anped, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-4504-int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 21 Out. 2018.

\_\_\_\_\_. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Ano 10, 1º Semestre 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

CUNHA JR. Henrique. História e Cultura Africana e Afrodescendente: Pesquisa sobre os Conceitos, Métodos e Conteúdos. In.: **Mulheres Negras - do umbigo para o mundo**, [2003?]. Disponível em: [www.mulheresnegras.org/cunha\\_01.html](http://www.mulheresnegras.org/cunha_01.html)&gt;. Acessado em 08 jun. 2012.

CUNHA, Luiz Felipe Lopes; EITERER, Carmem Lúcia. Uma interpretação filosófica antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA. In. Silva, Isabel de Oliveira; LEÃO, Geraldo (Org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; BARBOSA, Daniele de Souza. "Turma ou panelinha": a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. In: SOARES, Leoncio; SILVA, Isabel de Oliveira e. (Org.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 237-268.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DELOY-MONBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biográfica e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. MC Di Pierro. **Educação & Sociedade**. V. 31. N. 112, jul.-set., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara.; VÓVIO, Cláudia Lemos.; ANDRADE, Eliane Ribeiro (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

DIAS, Fernanda Vasconcelos *et al.* (2011) Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leoncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82. (Coleção Estudos em EJA, 11)

DOMINICE, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DORNELES, Patricia Silva. Jovens, território e territorialidade: Experiências estéticas de engajamento nas ações culturais dos pontos de cultura da região Sul. **Políticas Culturais em Revista**, 2(7), p. 136-152, 2014 - Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/12575>. Acesso 01 dez. 2019.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n.30, p. 47-69, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a05n30.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristiane Völz . As temáticas gênero e sexualidades nas Reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 899-920, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade** [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2019. (Leituras filosóficas)

\_\_\_\_\_. Diálogo sobre o Poder, entrevista com estudantes de Los Angeles, Chez Foucault, Los Angeles: CircaBook, 1978. ps. 4-22. In. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003. p. 255-256.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. **Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8534/1/tese\\_11737\\_Tese%20Elizângela.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8534/1/tese_11737_Tese%20Elizângela.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

FRANCO, Marielle. **UPP – a redução da favela a três letras**: uma análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro. 2014. 135f. – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Programa de Pós-Graduação em Administração em Administração, Niterói (RJ), 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

GADOTTI, Maciar; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 95-121. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_.; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 11ª ed. Porto, 2013.

GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. **A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja**. 2012. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012. Disponível em: <http://neja.ufes.br/k%C3%AAnia-cristina-tinelli-guimar%C3%A3es>. Acesso em: 14 Jan. 2018.

HILGERS, Tina; MACDONALD, Laura. **As variações da violência: espaço subnacional, identidade e imersão**. In.: HILGERS, Tina; BARBOSA, Jorge Luiz (Org.). **Identidade, territórios e política em contextos de violência na América Latina**. Rio de Janeiro, Editora Observatório de Favelas 2017

<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20686/13991>. Acesso em: 13 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2017: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em 16 abr. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2016.

\_\_\_\_\_. **O que é?** - Índice de Gini. 2004. IPEA, Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28). Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Radar IDHM**: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017. – Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <http://relatorio.binn.com.br/relatorio-anual-pnud-brasil-2017.pdf>. Acessado em: 19 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

\_\_\_\_\_. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3ª ed. - Brasília: Ipea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 2ª ed. - Brasília: Ipea, 2006.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: educação de jovens e adultos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiências de vida e formação**. 2ed. Natal: EDUFRN, 2010.

KELCHTERMANS, Geert. Biographical methods in the study of teachers' professional development. *In*: I. Car Igren, G. Handal & S. Vaage (Eds.). **Teacher thinking and action in varied contexts**. Research on teachers' thinking and practice. Londres: The Falmer Press, 1994. p. 93-108.

KUHN, Angélica. **Tempos e espaços da Educação de Jovens e Adultos**: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018, Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-102642/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo, Atlas, 2017.

LEÃO, Geraldo; PIRES, Shirley Jacimar. Entre o direito à educação e a inclusão precária: dilemas de um programa social de transferência de renda para jovens. *In*: SOARES, Leôncio; Oliveira e Silva, Isabel de. (Org.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 269-292.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 6a ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 235-236.

\_\_\_\_\_. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b, p. 239-249.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; BEZERRA, Sarah. Formação, saberes e práticas avaliativas: um estado da questão. **Série-Estudos**, v. 23, n. 48, p. 91-109, maio/ago. 2018. Disponível em: [serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1111/pdf](http://serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1111/pdf). Acesso em 12 nov. 2019

MARINHO, Maria do Socorro Ferreira. **Letramento e práticas de escrita na Educação de Jovens e Adultos**: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS,) Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016.

MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: a contribuição do conteúdo e ensino de história e a visão dos jovens e adultos. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, Maria Isabel Alves de. **A educação de jovens e adultos: a motivação como fator de aprendizagem e inclusão social** - um estudo de caso sobre os alunos do ensino fundamental no centro de educação de jovens e adultos de Tubarão. 2003. 170f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Mestrado em Educação, Tubarão (SC) 2003.

MIRANDA, João Milton Cunha de. **Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto**. 2016. 205f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: uma aprendizagem pelas diferenças. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016..

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. Campinas: **Cadernos Pagu**, nº 42, p. 201-248. jan/jun, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100201&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100201&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 03 mai. 2018.

NASCIMENTO, Thalyta Vasconcelos do. **Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia**: móveis e sentidos na relação com o saber. 2017. 120f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores. 2015. 251f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, 2004.

NÜHRICH, Soraia Liége. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. A 'ausência-presença' das questões raciais na EJA e as desigualdades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. P.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação**: a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. 2006. São Paulo, v. 32, n. 2, 329-343, mai./ago. 2006.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, p. 263-274, jul/dez, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/5247/4295/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>. Acesso em 12 fev. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias**: 2017. Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510\\_desenvolvimento\\_humano\\_para\\_alem\\_das\\_medias.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo; Sueli Carneiro; Polén, 2019. (Coleção: Feminismos Plurais)

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Educação Estética: a dimensão esquecida nos processos formativos. In: BEZERRA, Ada Augusta Clementeino; SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**: colcha de retalhos: conhecimento, emancipação e autoria. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 19-37.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. (Série Métodos de Pesquisa)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para o êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: Soares, Leoncio (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-38.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **A cultura do medo no cotidiano da escola**: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal. 2014. 206f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre idas e vindas**: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, Pedro de Souza. **A História da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da educação de jovens e adultos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-135221/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2007.

SILVA, Jaqueline Mendes da. **As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro da Silva”**. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019.

SILVA, Rosemary Cristina da. **Produção científica em Sociologia da Educação: estudo bibliométrico do Banco de Teses da Capes**. 2013. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Rosemary Cristina da. **Scientific production in Sociology of Education: a bibliometric study of the CAPES Theses Database**. 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2327>. Acesso em 12 nov. 2019.

SOARES, Andreia Cristina da Silva. O diurno na Educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiana: Reunião Nacional da ANPEd, 2013. p.i.

SOARES, Leoncio (Org). **Educação de Jovens e Adultos**: O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11)

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_.; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v. 29, p. 25-39, 2005. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25389/14723>. Acesso em: 26 out. 2019.

SOUSA, Nayane Juvencio de. **A baixa permanência de alunos no Centro de Educação de Jovens e Adultos João da Silva Ramos: um estudo de caso.** 2019. 127f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Juiz de Fora (MG), 2019.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica das teses sobre letramento disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11286>. Acesso em 12 nov. 2019.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016).** 2019. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOUZA, Marcelo Andre de. Trajetórias de escolarização de jovens e adultos no Ensino Médio do Rio de Janeiro. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 25 jun. 2019.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In. \_\_\_\_\_. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** Centro Edelstein. Rio de Janeiro, 2013. p. 1-21.

\_\_\_\_\_. SPINK, Mary Jane P. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Centro Edelstein. Rio de Janeiro, 2010.

TAVARES, Daniella Riella Rodrigues; VERONESSE, Lauren; ALVES, Evandro. Produção de cinema, sentidos e aprendizagens: possibilidades educativas para educação de jovens e adultos. **Revista EJA em debate**, v. 5, n. 7, 2016.

TAVARES, Mara Lúcia Schroeder; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. A busca ativa para qualificar a oferta de cursos do PROEJA pelo IFSC - Câmpus Canoinhas. **Revista EJA em Debate**, v. 6, p. 1-21, 2017.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?**. Brasília/DF: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 10 out. 2019.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2002 a 2013**: desafios e potencialidades. 2018. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

WARSCHAUER, Cecília. **Roda e registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 5a. ed. Ver. Ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Entre na roda**: A formação humana nas escolas e nas organizações. 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. In. \_\_\_\_\_. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 01 ago. 2014.

**APÊNDICE A – ANAIS DE REUNIÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS DA ANPED**

<b>Reunião Nacional da Anped</b>			
<b>Edição</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>	<b>Site</b>
38 <sup>a</sup>	São Luís do Maranhão/MA	2017	<a href="http://38reuniao.anped.org.br">http://38reuniao.anped.org.br</a>
37 <sup>a</sup>	Florianópolis/SC	2015	<a href="http://37reuniao.anped.org.br/">http://37reuniao.anped.org.br/</a>
36 <sup>a</sup>	Goiânia/GO	2013	<a href="http://36reuniao.anped.org.br/">http://36reuniao.anped.org.br/</a>
35 <sup>a</sup>	Porto de Galinhas/PE	2012	<a href="http://35reuniao.anped.org.br/">http://35reuniao.anped.org.br/</a>
34 <sup>a</sup>	Natal - RN	2011	<a href="http://34reuniao.anped.org.br/">http://34reuniao.anped.org.br/</a>
33 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2010	<a href="http://33reuniao.anped.org.br/">http://33reuniao.anped.org.br/</a>
32 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2009	<a href="http://32reuniao.anped.org.br/">http://32reuniao.anped.org.br/</a>
31 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2008	<a href="http://31reuniao.anped.org.br/">http://31reuniao.anped.org.br/</a>
30 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2007	<a href="http://30reuniao.anped.org.br/">http://30reuniao.anped.org.br/</a>
29 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2006	<a href="http://29reuniao.anped.org.br/">http://29reuniao.anped.org.br/</a>
28 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2005	<a href="http://28reuniao.anped.org.br/">http://28reuniao.anped.org.br/</a>
27 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2004	<a href="http://27reuniao.anped.org.br/">http://27reuniao.anped.org.br/</a>
26 <sup>a</sup>	Poços de Caldas/MG	2003	<a href="http://26reuniao.anped.org.br/">http://26reuniao.anped.org.br/</a>
25 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2002	<a href="http://25reuniao.anped.org.br/">http://25reuniao.anped.org.br/</a>
24 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2001	<a href="http://24reuniao.anped.org.br/">http://24reuniao.anped.org.br/</a>
23 <sup>a</sup>	Caxambu/MG	2000	<a href="http://23reuniao.anped.org.br/">http://23reuniao.anped.org.br/</a>

**APÊNDICE B - REFERÊNCIAS ESTADO DA QUESTÃO – DISSERTAÇÕES E TESES<sup>33</sup>**

<b>TIPO DOCUMENTO/ANO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Dissertação (2017)	Thalyta Vasconcelos do Nascimento	Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia: móbeis e sentidos na relação com o saber
<b>REFERÊNCIAS</b>		
<p>CHARLOT, Bernard. <b>Da relação com o saber: elementos para uma teoria</b>. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. <b>Democratização da escola pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos</b>. São Paulo: Edições Loyola, 1986.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. <b>Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política</b>. São Paulo: Cortez, 1987.</p> <p>_____. <b>História das ideias pedagógicas no Brasil</b>. Campinas: Autores Associados, 2008.</p>		

<b>TIPO DOCUMENTO/ANO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>
Dissertação (2013)	Jaqueline Mendes da Silva	As práticas e as concepções de corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Licínio Monteiro da Silva”
<b>REFERÊNCIAS</b>		
<p>BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 03 de 15 de Junho de 2010. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2010</p> <p>BRASIL. Ministério da educação. Educação Física na educação de jovens e adultos. Brasília: A Secretaria, 2002.</p> <p>BRASIL. Ministério da educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 9394/96). Brasília, 1996.</p> <p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Art. 208 (Emenda Constitucional. n. 14, Parágrafo I e II de 1996). Brasília, 1996.</p> <p>DAÓLIOS, J. <b>Da cultura do corpo</b>. 9. ed. Campinas- São Paulo: Papyrus, 1995</p> <p>DAÓLIO, J. <b>Educação física e o conceito de cultura</b>. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2004.</p> <p>DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. <b>Educ. Soc.</b>, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em: <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a>.</p>		

<sup>33</sup> As referências estão tal e qual os textos de origem.

DI PERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 3.

\_\_\_\_\_. Lições de Freire. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, dez - jan. 1997

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 5. ed. Campinas- São Paulo: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2012.

SANT'ANNA, D. B. A insustentável visibilidade do corpo. **Labrys estudos feministas**, n.4 ago/ dez. 2003.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. **Corpo e história**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

SANT'ANNA, D. B. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos PAGU** (14) 2000: p.235-249.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. 3. ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

TIPO DOCUMENTO/ANO	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO
Tese (2016)	João Milton Cunha de Miranda	Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto.
<b>REFERÊNCIAS</b>		
AGUIAR, A. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. Paidéia: <b>Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais</b> , Belo Horizonte, ano 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009.		
ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Penitenciário do Ceará? <b>Educação &amp; Realidade</b> , Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013.		
ANDRIOLA, W. B. Avaliação da formação de Agentes Prisionais do Ceará em Educação de Jovens e Adultos (EJA). <b>Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</b> , Madrid, v. 9, p. 78-92, 2011.		

ANDRIOLA, W. B. Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, n. 8, v. 4, p. 65-82, 2010.

ANDRIOLA, W. B.; HOLANDA, Z. M.; VITORINO, G. T.; MACHADO, R. C. C.; BARBOSA, M. J.; MAIA, M. G. Projeto Educando para a Liberdade: a educação prisional em foco. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em prisões da América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 39- 57.

ANDRIOLA, W. B.; HOLANDA, Z. M.; VITORINO, G. T.; MACHADO, R. C. C.; BARBOSA, M. J.; MAIA, M. G. Proyecto Educando para la Libertad: la educación em establecimientos penitenciarios bajo el análisis. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación em prisiones latinoamericanas**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. p. 43-60.

DI PIERRO, M.C. Trajetória recente da educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#VqeuvcvkrKHw>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

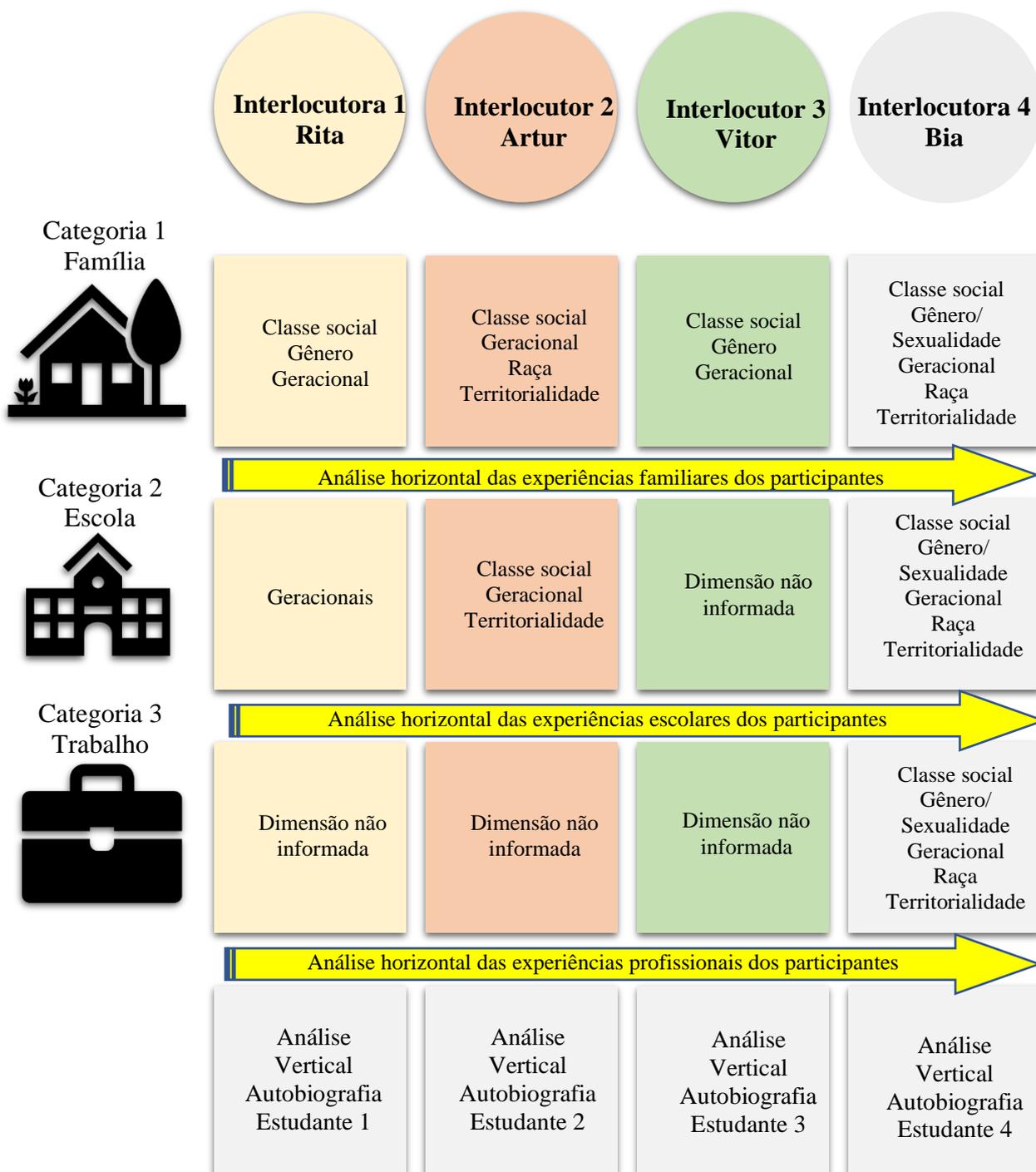
GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. Diretrizes nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 119-129.

RIBEIRO, N. F. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. In: SILVA, R.; MOREIRA, F.A. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFScar, 2011.

VERONESE, J. R. R. O Sistema Penitenciário: seus conflitos e paradoxos. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 3, n. 5, p. 31-44, 1997.

**APÊNDICE C – ESQUEMA DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS UTILIZADAS NA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES CONTIDAS NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO ALUNADO DO CEJA CARIRI**



Fonte: dados da pesquisa.

**APÊNDICE D – CADERNO DE FORMAÇÃO: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS  
E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Luiz Carlos Carvalho Siqueira  
Cicera Nunes  
Eliacy dos Santos Saboya Nobre**

**CADERNO DE FORMAÇÃO**

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS  
E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Produto Educacional vinculado à dissertação *Interseccionalidades nas Histórias de Vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense.*

**Crato/2020**



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU**

Luiz Carlos Carvalho Siqueira  
Cicera Nunes  
Eliacy dos Santos Saboya Nobre

## **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

(Caderno de Formação - Ano 1 - Vol. 1. Crato, janeiro de 2020)

Produto Educacional vinculado à dissertação Interseccionalidades nas Histórias de Vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense

1ª edição Crato, janeiro de 2020

**Universidade Regional do Cariri – URCA**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP**  
**Mestrado Profissional em Educação – MPEDU**

**Organização e Coordenação Editorial**

Cicera Nunes, Luiz Carlos Carvalho Siqueira, Eliacy dos Santos Saboya Nobre.

**Capa e Ilustrações**

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

**Projeto gráfico e diagramação**

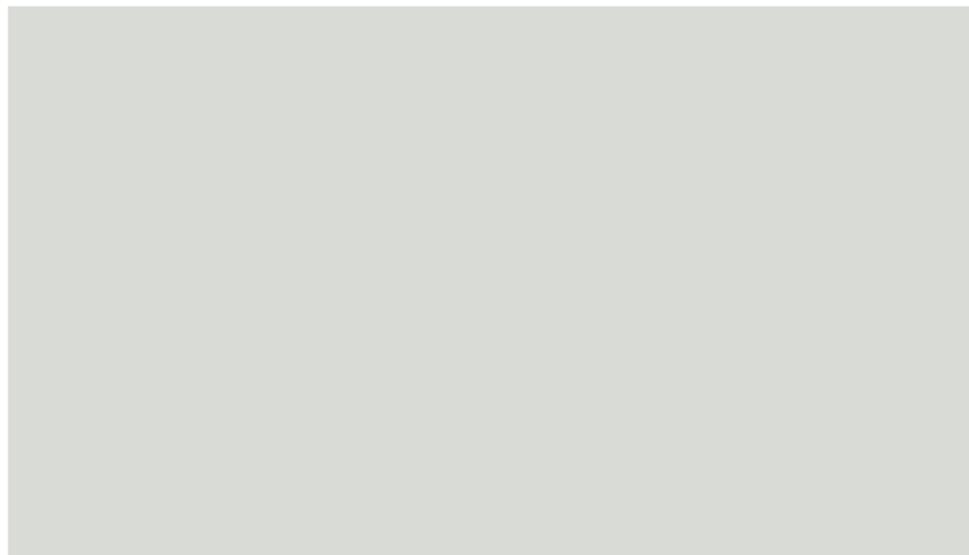
Luiz Carlos Carvalho Siqueira

**Imagens**

© 2021 Todos os direitos reservados, Canva®

**Revisão linguística e ortográfica**

Adalucami Menezes Pereira,



Autorizamos, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

## APRESENTAÇÃO

Este Caderno de Formação é o Produto Educacional vinculado à dissertação intitulada Interseccionalidades nas Histórias de Vida de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri Cearense. É um trabalho que trata de um recurso teórico-pedagógico acerca do reconhecimento da educação e enfatiza a aprendizagem ao longo da vida. Compartilhamos aqui o desejo de fortalecer ou possibilitar práticas docentes que reconheçam a centralidade das experiências sócio-históricas e culturais nos processos de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas.

O caderno aqui apresentado é um recurso de apoio pedagógico para o planejamento e a prática docente, bem como explana orientações de estudos acerca dos saberes socioculturais de referências das(os) participantes em contextos de ensino e aprendizagem, que neste material preferimos chamar de Círculos de Cultura. Este termo cunhado pelo patrono da educação brasileira, o professor Paulo Freire (2008), que, ao problematizar a passividade do educando na escolarização tradicional e nas práticas de ensino escolares, reestabelece em todos os instantes da ação educativa uma visão de mudanças e reconstrução da realidade, na medida em que estimula senso crítico, leva à conscientização das desigualdades em suas multidimensionalidades.

Os Círculos buscam (re)criar contextos pedagógicos sob a perspectiva da educação escolar democrática e libertadora, na qual a ação docente recusa a fragmentação dos conhecimentos escolares e da vida social, bem como contrapõem-se à visão elitista de educação e fundamentam-se em uma concepção educativa humanística. Eles têm por base a visão integral do ser humano como produtor e produto das relações sócio-históricas e querem posicionamento crítico sobre as múltiplas vivências em determinado contexto. Além disso, promovem a horizontalidade da relação pedagógica, dos saberes do educador-educando, assim como a valorização das culturas locais, da oralidade (FREIRE, 2015), sendo estes, portanto, princípios indispensáveis que norteiam a proposta e construção do presente Caderno de Formação.

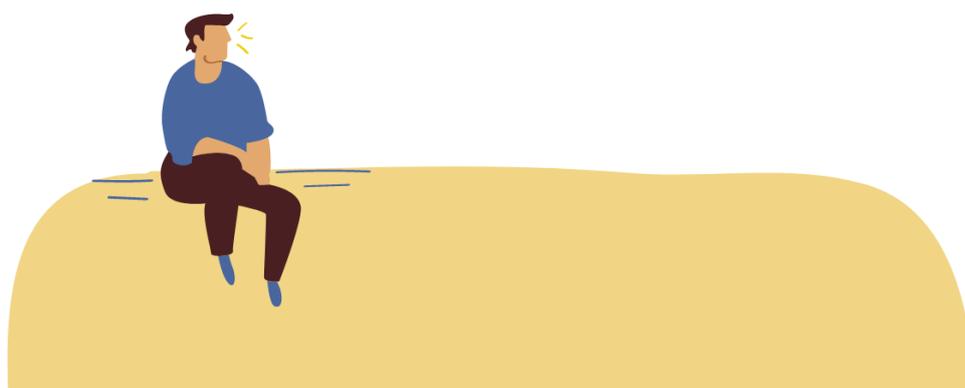
Iniciamos com poesia e música, Entre Mundos. Temos, aqui, A Nossa História Acontecer e Cante Lá, que Eu Canto Cá, sendo, respectivamente, a primeira uma música de Almino Henrique, que ficou conhecida como Hino do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/Brasil), e a segunda uma poesia de Patativa do Assaré, poeta popular, compositor e cantor cearense. Nas seções seguintes, tecemos alguns apontamentos sobre a complexidade da educação de pessoas jovens, adultas, idosas e história de vida.

Finalizamos este caderno com uma seção que versa sobre a estrutura e organização dos Círculos de Cultura, na produção de narrativas (auto)biográficas, por meio de métodos como Brasão e Linha da Vida, assim como dos roteiros de registros e reflexões. Tais aspectos reforçam aquilo que Boaventura de Sousa Santos (1986) ressalta sobre as trajetórias de vida pessoais e coletivas, ao dizer que elas são “[...] a prova íntima do nosso conhecimento, sem a qual nossos trabalhos se constituiriam em um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”. (SOUSA SANTOS, 1986, p. 20).

As atividades aqui propostas podem ser realizadas por diferentes condutores, tais como, professores, educadores, facilitadores, mediadores, seja nos ambientes escolares ou espaços mais amplos de relações socioeducativas, ou em movimentos sociais emancipadores. De todo modo, requerem das pessoas responsáveis pela realização: organização participativa, planejamento inclusivo, estudos críticos, reconhecimento prévio dos espaços de sua realização e das(os) interlocutoras(es). Isso porque durante as rodas de troca de saberes, ou oficinas temáticas, será exigido da pessoa condutora um posicionamento ético e reflexivo sobre todo o processo formativo, inclusive, este se iniciará na adesão da participação, na produção das narrativas e verbalização das histórias de vida individuais e coletivas das(os) participantes.

Respeito pelas(os) participantes(es) e escuta atenta são essenciais para realização dos Círculos de Cultura em Narrativas Autobiográficas e Educação de Jovens e Adultos, pois muito provavelmente serão trazidas à tona questões sobre: agravamento das desigualdades; injustiças e exclusões sociais, econômicas, culturais e históricas; (des)politização da sociedade; valores humanos; e o lugar/papel da escola frente a todas essas questões. Por isso, a relevância de propor e elaborar este caderno de formação, para que, assim, possamos seguir juntos (re)conhecendo, desvelando, anunciando uma ciência e uma educação em favor da vida, da emancipação humana.

**Forte abraço e boa leitura.**



# Sumário

<b>1 ENTRE MUNDOS: A NOSSA HISTÓRIA ACONTECER &amp; CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ</b>	<b>6</b>
<b>2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Escolarização básica de Jovens e Adultos</b>	<b>11</b>
<b>3 DO VIVIDO AO VIVENDO: O LUGAR DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>22</b>
<b>3.1 História de Vida em Formação (HVF)</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Brasão e Linha da Vida</b>	<b>25</b>
<b>4.1 O desvelar do brasão: narrando nossa história de vida.</b>	<b>29</b>
<b>4 CONFECCIONANDO SEU BRASÃO</b>	<b>30</b>
<b>4.1 O desvelar do brasão: narrando nossa história de vida.</b>	<b>29</b>
<b>5 CONSTRUINDO SUAS LINHAS DA VIDA</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>39</b>

## **1 ENTRE MUNDOS: A NOSSA HISTÓRIA ACONTECER & CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ**

Esta seção objetiva tecer considerações introdutórias sobre a arte como elemento indissociável da vida humana e das relações sociais, pois emerge do nosso olhar sobre diferentes momentos e espaços de construção da pesquisa de mestrado, e ainda de releituras dos registros das observações de campo nos diários de campo da investigação que deu origem a este Caderno de Formação.

Adicionamos esta seção ao final da elaboração do Caderno, pois sentíamos falta de algo que ultrapassasse a racionalidade técnica-metodológica de uma ciência eurocentrada, engessada. Busca-se, deste modo, humanizar aquilo que se pretende ser emancipatório, ou seja, uma prática docente formativa, educativa, que versa sobre narrativas autobiográficas de jovens, adultos e pessoas idosas, com – e por meio de – duas expressões da arte cotidiana: música e poesia.

Para isso, convém ressaltar dois acontecimentos marcantes que só fizeram sentido quando burilamos os registros da pesquisa e nos atentamos às notas de rodapé do caderno de registro da trajetória da pesquisa, aquelas informações que fazemos, sem sentido imediato e óbvias intencionalidades. São dois casos simples, corriqueiros, que emergem da participação em evento acadêmico, e outro da observação de conversas de estudantes durante a pesquisa de campo. Ambas descritas a seguir.

Era abril de 2019, estávamos em Fortaleza, no I Colóquio de Pesquisadores da EJA do Ceará, entre mesas redondas, apresentação de trabalhos, grupos temáticos de debates, trocas de ideias horizontalizadas entre pesquisadores, professores, estudantes dos diversos níveis educacionais. Estudantes e professores do ensino básico e do ensino superior apresentavam suas trajetórias, concepções e visões sobre a EJA. Em um dos momentos apontados anteriormente – no grupo temático de debate – um jovem levantou o braço e pediu a palavra, logo em seguida, propôs que escutássemos uma canção que era muito importante para ele, estudante recém-egresso da EJA local e que tinha uma profunda relação com o que iríamos conversar naquele momento.

### **A Nossa História Acontecer**

Autor: Almino Henrique (MOVA-Belém)

Vamos ler o mundo  
Escrever o mundo  
Juntos fazer a nossa história acontecer!  
Acontece que o movimento cresce  
É um ato plural e coletivo  
É a luta de homens e mulheres

Paulo Freire pra sempre estará vivo!

Conquistar o direito da escrita  
Da leitura é tornar-se um cidadão  
Que transforma, que fala de política  
Que critica, que faz revolução.

Naquele momento, ele havia nos ensinado que mais que uma reunião técnica de elaboração de propostas e encaminhamentos, era possível fazê-la de uma forma diferente. Da música à ressignificação das ideias e realidade da Educação de Jovens e Adultos.

-----

Era agosto de 2019, e fazíamos observações sobre o cotidiano do Centro de Educação de Jovens e Adultos, no Cariri cearense. Observávamos as relações entre as(os) estudantes, professoras(es) e demais funcionárias(os). Em um final de tarde de terça-feira, estávamos sentados em um sofá localizado logo na entrada, próximo à sala do gestor e da recepção da escola-campo da pesquisa. Havia cerca de nove estudantes, em diferentes lugares nesse espaço. Enquanto fazíamos registro do que observávamos, duas estudantes sentaram-se ao nosso lado, enquanto aguardavam a recepcionista chamar “o próximo” para pegar o material e seguir para a sala de orientações dos professores.

Segurando o Livro de Patativa do Assaré, recitava a jovem estudante e lia:

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 jan. 2019

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto Cá**: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

BEZERRA, Ada Augusta Clementeino; SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**: colcha de retalhos: conhecimento, emancipação e autoria. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000a. Disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 20 nov. 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2\\_ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2_ed.pdf). Acesso em 20 jan. 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. MC Di Pierro. **Educação & Sociedade**. V. 31. N. 112, jul.-set., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara.; VÓVIO, Cláudia Lemos.; ANDRADE, Eliane Ribeiro (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO)



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**  
**Centro de Educação - Departamento de Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO)

Luiz Carlos Carvalho Siqueira, estudante do Mestrado Profissional em Educação da URCA - Universidade Regional do Cariri, está realizando a pesquisa intitulada *Interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense*, que objetiva analisar como determinados marcadores sociais da diferença se intersectam na vida de estudantes de Educação de Jovens e Adultos no contexto do Cariri cearense. Portanto, busca-se: identificar as contribuições da Teoria Interseccional para a Educação de Jovens e Adultos; identificar quais marcadores sociais da diferença estão presentes nos estudos sobre o alunado dos Centros de EJA; produzir narrativas autobiográficas por meio de reuniões formativas em História de Vidas em Formação com estudantes de um CEJA no Cariri Cearense. analisar de modo interseccional os marcadores sociais da diferença presentes nas histórias de vidas de estudantes de um CEJA. e como desfecho da pesquisa pretendemos produzir um caderno de formação em Narrativas autobiográficas e Educação de Jovens e Adultos, com relatos, textos e imagens dos materiais confeccionados pelos participantes da pesquisa.

Para tanto, está desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas:

#### *Etapa I - Aspectos formais da pesquisa:*

- *Estudos teóricos sobre Educação de Jovens e Adultos, Interseccionalidades e Histórias de Vida em formação.*
- *Sondagem e autorização da escola de Educação de Jovens e Adultos;*
- *Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da URCA/Plataforma Brasil.*

#### *Etapa II – Inserção no campo de pesquisa/coleta de informações:*

- *Observação do cotidiano dos estudantes da escolar EJA;*
- *Realização de reuniões formativas em História de Vida com estudantes da EJA;*
- *Transcrições e tratamento das informações;*
- *Análise dos resultados.*

*Etapa III – Sistematização e fechamentos da pesquisa:*

- *Elaboração de relatório parcial e final da pesquisa;*
- *Produção um livro digital sobre Histórias de vida em formação na Educação de Jovens e Adultos.*

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. Sua participação consistirá na participação em três oficinas temáticas sobre História de Vida em Formação, ministradas em formato de aula expositiva colaborativa e entrevistas coletivas - pesquisador e interlocutores(as) da pesquisa - e versará sobre as trajetórias de vida das(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos como momentos de trocas de saberes e construção de conhecimentos. Aqui iremos produzir e apresentar um Brasão e uma Linha da Vida que representam de forma lúdica e simbólica - através de desenhos, colagens, textos -, as experiências e vivências dos participantes. Na reunião temática sobre os Brasões serão realizadas produções e socialização de desenhos representativos com estudantes da EJA. Os temas facilitadores dessa atividade são: a) um lema de vida; b) um animal; c) um sonho realizado; d) sonho a realizar; e) uma frustração; f) uma superação; g) um defeito; h) uma qualidade; i) uma cor; e, j) uma forma para o Brasão. Na reunião formativa seguinte, os(as) participantes irão confeccionar e apresentar de forma criativa e autoral suas Linha da Vida, dando ênfase a três momentos que são: suas experiências de vida escolar, profissional e familiar podendo ser estendido para sua vida comunitária, outros espaços/momentos marcantes e outros que possam emergir dos interesses dos(as) participantes. Para isso os(as) participantes poderão usar fotografias, desenhos e recortes de jornais, revistas, músicas etc. para representar suas experiências. Todos os momentos serão gravados em formatos audiovisual e áudio. Também, serão realizados registros fotográficos da sua participação e da sua produção artística/escrita. Durante as oficinas os(as) participantes interlocutores(as) da pesquisa poderão escolher apresentar suas produções escritas finais para o grupo ou individualmente, neste último caso, o(a) interlocutor(a) participante da pesquisa poderá apresentar em uma sala isolada e reservada excepcionalmente para esta finalidade, com/sem a presença dos mesmos recursos audiovisuais. As produções elaboradas pelas(os) participantes colaboradoras(es) comporão portfólio da pesquisa, álbum analítico, descritivo do estudo.

Sendo a interseccionalidade a categoria principal de análise e teoria explicativa das sobreposições das desigualdades provenientes de marcadores sociais da diferença ou das clivagens identitárias de classe social, gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, territorialidade, nacionalidades, entre outras, estas serão mapeadas, classificadas e explicadas a partir da análise vertical e horizontalmente (KELCHTERMANS, 1994). A primeira delas, análise dos dados verticais, consiste na composição e identificação das categorias “vida familiar”, “vida escolar” e “vida profissional” nas narrativas autobiografias. No segundo momento de análises das informações, a horizontalização, identificamos e discutimos os principais marcadores sociais da diferença presentes de forma interseccional nas histórias de vida das estudantes constituir-se um conjunto de unidades de sentido que no presente trabalho serão: “Vida Familiar”, “Vida escolar” e “Vida profissional” de cada participante da pesquisa.

As(os) participantes colaboradores da pesquisa irão ter sua identidade salvaguardada, e em nenhum momento será mencionado seus nomes e serão utilizados nomes fictícios escolhidos por elas/eles mesmos, ou pelo pesquisador. Todas as informações que o(a) Sr.(a)

nos fornecer será utilizada somente para esta pesquisa. Suas respostas e dados pessoais serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) materiais de registro tais como arquivos de áudio e vídeo e nem quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado as oficinas formativas e entrevistas (semiestruturada coletiva/individual).

O(s) procedimento(s) utilizado(s) através de técnicas de produção do Brasão e da Linha da Vida poderá trazer alguns desconfortos à sua participação, seja por questões de envolvimento emocional ou interativos – visto que se trata de formas simbólicas de narrativas autobiográficas. O tipo de procedimento apresenta um risco o grau de risco é mínimo podendo envolver: cansaço ou aborrecimento ao responder as questões/temas norteadoras; constrangimento ao realizar e se expor durante as oficinas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Estes riscos serão minimizados mediante o esclarecimento, conversas em espaços reservados e desistência da participação sem quaisquer justificativas – mediante apenas comunicação dela-, sob a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento da pesquisa.

Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu, Luiz Carlos Carvalho Siqueira, a profa. Dra. Cicera Nunes, e Profa. Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre seremos os responsáveis pelo encaminhamento ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER Departamento de Educação – URCA, para mediações e encaminhamentos, inclusões e suspensões das atividades.

Os benefícios esperados com o estudo são: a) valorização da história de vida e a presença da(o) estudante nos espaços de formação escolar em Educação de Jovens e Adultos do Cariri cearense; b) oportunizar momentos de formação crítica nos espaços escolares e educativos em Educação de Jovens e Adultos; c) participar de intervenções educativas – reuniões formativas em formato de minicurso -, visando reflexões sobre as interlocuções e articulações dos diversos marcadores sociais da diferença, sobre a sociedade e direito à educação..

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar: Luiz Carlos Carvalho Siqueira, 86luiz@gmail.com; Dra. Cicera Nunes; e, Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre, nos seguintes horários: 07h30min às 10h30 e 13h30 as 17h00, de segunda-feira a sexta-feira. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88)3102.1212 ramal 2424, Crato CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

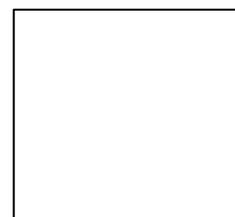
**ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Crato-CE., \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
ou Representante legal



Impressão dactiloscópica

\_\_\_\_\_