

**OS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEARÁ:  
CAMINHADA EM TEMPOS DE CRISE E DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

***CENTROS EDUCATIVOS DE JÓVENES Y ADULTOS EN CEARÁ: CAMINANDO EN  
TIEMPOS DE CRISIS Y DEFENSA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN***

***YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTERS IN CEARÁ: WALKING IN TIMES OF  
CRISIS AND DEFENSE OF THE RIGHT TO EDUCATION***

Elisangela André da Silva COSTA<sup>1</sup>  
Ana Cláudia Lima de ASSIS<sup>2</sup>  
Bruno Miranda FREITAS<sup>3</sup>

**RESUMO:** A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que carrega marcas identitárias específicas, relacionadas ao público a que se destina, cujas histórias são atravessadas por processos de exclusão diversos. No Ceará, os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA se configuram como importantes espaços formativos para a população pouco ou não escolarizada, com idade superior a 15 anos de idade, e como espaço de defesa do direito à educação. O cotidiano desses centros, em decorrência da Pandemia de Covid-19, teve suas formas de funcionamento afetadas. O presente estudo, de abordagem qualitativa, objetiva identificar, através de entrevistas realizadas junto a professores, os limites e possibilidades das estratégias desenvolvidas por um CEJA cearense visando a permanência e o sucesso dos educandos. Os resultados apontam para a dialogicidade freireana como referência fundamental para a (re)organização do trabalho do CEJA pautada na humanização e na defesa da educação como direito.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. CEJA. Avaliação. Planejamento. Dialogicidade.

**RESUMEN:** *La Educación de Jóvenes y Adultos es una modalidad de enseñanza que porta señas de identidad específicas, afines al público objetivo, cuyas historias son atravesadas por diversos procesos de exclusión. En Ceará, los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos - CEJA son importantes espacios de formación para la población con poca o ninguna escolaridad, mayores de 15 años, y como espacio de defensa del derecho a la educación. El día a día de estos centros, a raíz de la Pandemia del Covid-19, vio afectadas sus formas de funcionamiento. El presente estudio, con enfoque cualitativo, tiene como objetivo identificar, a través de entrevistas realizadas con profesores, los límites y posibilidades de las estrategias desarrolladas por un CEJA de Ceará con el objetivo de la permanencia y el éxito de los estudiantes. Los resultados apuntan a la dialogicidad de Freire como referente fundamental*

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção – CE – Brasil. Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. Pós-doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-1637>. E-mail: [elisangelaandre@unilab.edu.br](mailto:elisangelaandre@unilab.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9988-6697>. E-mail: [claudiassis2003@yahoo.com.br](mailto:claudiassis2003@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1698-123X>. E-mail: [bmfbruno91@gmail.com](mailto:bmfbruno91@gmail.com)

*para la (re)organización del trabajo del CEJA a partir de la humanización y la defensa de la educación como derecho.*

**PALABRAS CLAVE:** EJA. CEJA. Evaluación. Planificación. Dialogicidad.

**ABSTRACT:** *Youth and Adult Education is a teaching modality that carries specific identity marks, related to the target audience, whose stories are traversed by various exclusion processes. In Ceará, the Youth and Adult Education Centers - CEJA are important training spaces for the population with little or no schooling, over 15 years of age, and as a space for the defense of the right to education. The daily lives of these centers, as a result of the Covid-19 Pandemic, had their ways of functioning affected. The present study, with a qualitative approach, aims to identify, through interviews carried out with teachers, the limits and possibilities of the strategies developed by a CEJA from Ceará aiming at the permanence and success of the students. The results point to Freire's dialogicity as a fundamental reference for the (re)organization of the work of CEJA based on humanization and the defense of education as a right.*

**KEYWORDS:** EJA. CEJA. Evaluation. Planning. Dialogicity.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que carrega em sua história inúmeros desafios. O primeiro e mais evidente diz respeito aos educandos, cujas trajetórias de vida são marcadas por processos de exclusão diversos que culminaram na negação do direito à educação, traduzido na impossibilidade de início ou de continuidade dos processos formativos desenvolvidos no âmbito escolar. O segundo desafio ou conjunto de desafios, de ordem mais complexa e velada, relaciona-se ao ato de lidar com as relações entre a igualdade de direitos, respeitadas as diferenças entre os sujeitos. Tal tarefa não é simples e implica muito mais que a ação específica dos professores, individualmente, no contexto da sala de aula. Diz respeito ao reconhecimento dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados como sujeitos de direitos e à inclusão desta modalidade de ensino na pauta de políticas educacionais, com efetiva garantia dos investimentos necessários à oferta de uma educação de qualidade socialmente referendada.

A segunda metade do Século XX foi um período marcante, no contexto brasileiro, para a Educação de Jovens e Adultos. Nele, presenciamos a disputa de concepções e práticas educativas, originadas a partir das tensões e contradições que emergiram de diferentes projetos de sociedade. Por um lado, tivemos o legado freireano, de defesa da educação de adultos pautada como um ato político alicerçado no diálogo e na leitura crítica da realidade. Por outro, tivemos influências conservadoras que pensavam a educação numa perspectiva

acrítica, autoritária e meramente reprodutora, não só dos conteúdos constituintes dos currículos escolares, mas das próprias relações poder assimétricas, socialmente construídas ao longo da história do país.

A partir da leitura dialética desses embates, realizada pela sociedade civil organizada, por intelectuais vinculados a diferentes espaços de ação coletiva e por representantes políticos, a educação foi, finalmente, reconhecida legalmente como um direito público e subjetivo na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA como uma modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394 (BRASIL, 1996). Outros aspectos que merecem registro, nesse recorte histórico, dizem respeito à publicação de instrumentos normativos que passaram a orientar a estruturação de projetos educativos voltados à EJA, como Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), Proposta Curricular para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002).

Convém destacar que os avanços elencados não foram cercados por condições objetivas de desenvolvimento de propostas formativas, como ocorrera no ensino classificado como regular. Somente no final da primeira década do Século XXI, a EJA passou a ser contemplada com fonte contínua de financiamento, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, instituído pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), recentemente revogada pela Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020).

Os avanços de ordem legal convivem cotidianamente com desafios de ordem prática, que podem ser visualizados de forma mais explícita através do decréscimo no número de matrículas dessa modalidade de ensino ao longo das últimas décadas. Tais indicadores foram significativamente afetados, de modo negativo, ao longo dos últimos anos, pelas múltiplas crises vivenciadas no contexto brasileiro: política, econômica e sanitária.

No Ceará, assim como em outras unidades da federação, o conjunto de desafios apresentados se faz presente. No entanto, destacamos a presença dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pela Secretaria de Educação Básica do Estado, como um conjunto de instituições que tem colaborado, desde a década de 1990, com a defesa e a garantia do Direito à educação para a população jovem e adulta pouco ou não escolarizada.

O cotidiano desses centros teve suas formas de funcionamento afetadas pela Pandemia de Covid-19. A gravidade da doença, sua rápida proliferação, a ausência de medicamentos voltados à imunização e ao tratamento demandaram do governo estadual a publicação de decretos estabelecendo a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino e a reorganização das mesmas de forma remota emergencial. Esse conjunto de fatores, associado ao aprofundamento de desigualdades sociais, promoveu impactos significativos, como baixa

frequência e evasão escolar, acentuando, dessa maneira, os desafios vividos pelos CEJA para a inclusão educacional de seu público.

O presente estudo, de abordagem qualitativa, objetiva identificar, através de entrevistas realizadas junto a professores, os limites e possibilidades das estratégias desenvolvidas por um CEJA cearense visando a permanência e o sucesso dos educandos no contexto escolar, em tempos de Pandemia de Covid-19. Os dados produzidos foram analisados à luz de Freire (1967, 1987, 2000), Jardimino e Araújo (2014), Arroyo (2007), entre outros autores que se dedicam ao estudo da EJA. Os resultados apontam para a dialogicidade freireana como referência fundamental para a (re)organização do trabalho do CEJA pautada na humanização e na defesa da educação como direito.

### **A EJA como um direito no Brasil: dos velhos aos novos desafios**

A discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos direitos nos remete a questões contextuais mais amplas que dizem respeito ao público a quem se destina, oriundo da classe economicamente desfavorecida e que acumula, ao longo de sua trajetória de vida, experiências de exclusão diversas, dentre as quais está situada a negação do direito à educação. Desse modo, não há como pensar na EJA sem pautar reflexões relacionadas aos jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados e os desafios enfrentados pelos mesmos para a vivência dos direitos sociais.

De acordo com Arroyo (2007, p. 223) “A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte”. A elaboração de formas de materialização das ações voltadas a essa modalidade de ensino - quer de forma geral, no contexto de proposição das políticas educacionais, quer de forma específica, no chão da escola e da sala de aula -, não pode se dar distante das características que marcam as identidades dos educandos e suas condições objetivas de existência. Qualquer que seja a proposta elaborada sem atenção a essas referências distanciar-se-á do compromisso político-pedagógico de contribuir para a superação das diferentes formas de exclusão, através da apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e fundamentais à efetivação do conjunto de direitos sociais.

A leitura crítica da realidade é um movimento que permite a cada sujeito problematizar o lugar que ocupa no contexto das relações de poder estabelecidas socialmente (FREIRE, 1967) e regulamentadas através de diferentes dispositivos legais. Nessa perspectiva, Costa (2014, p. 49), ao analisar o conjunto das Constituições Brasileiras, destaca

que “a educação se constituiu como forma de distinção social, destinada, pela não garantia da gratuidade, àqueles que dispunham de recursos para financiá-la de forma privada”. Tal afirmativa coloca em pauta o modo obscuro como questões relacionadas ao financiamento, aspecto fundamental à concretização das ações voltadas à população, vêm sendo historicamente tratadas.

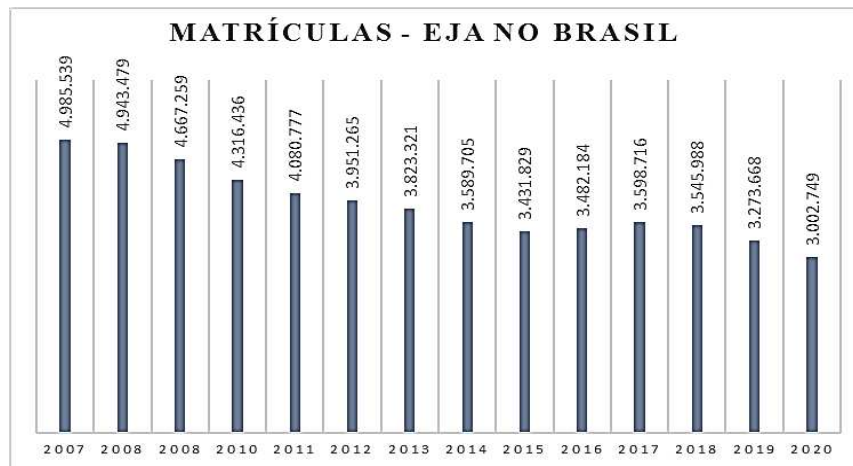
Sem a garantia efetiva do financiamento da educação pelo Estado, a classe trabalhadora ficou à margem dos processos de escolarização. Tal questão pode ser visualizada através dos índices de analfabetismo que se fizeram presentes no início do Século XX, quando no ano de 1900 correspondiam a 65% da população; e ainda se fazem presentes no Século XXI, que em 2019, mesmo com todos os avanços em termos de democratização do acesso, ainda corresponde a 6,5% do total de brasileiros com idade superior a 15 anos de idade (INEP, 2000; INEP, 2020).

São inquestionáveis os avanços originados a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (BRASIL, 1996), em termos da construção de uma identidade para esta modalidade de ensino. Tais avanços foram gerados a partir da luta de movimentos sociais se encontram registrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000a); nas Propostas Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental – Educação para Jovens e Adultos (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002); nas Diretrizes Operacionais para a EJA (BRASIL, 2010a) e nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b). Nesses documentos se encontra registrado o reconhecimento da negação histórica das condições de escolarização à classe trabalhadora e, como decorrência, definidas as funções da EJA, quais sejam: reparadora, referente à restauração dos direitos historicamente negados; equalizadora, relacionada ao acesso a bens sociais, visando mais igualdade, sem perder de vista as características específicas dos sujeitos a quem se destinam; e qualificadora, correspondente à possibilidade de atualização permanente de conhecimentos por toda a vida (2000b).

O conjunto de referências normativas mencionadas constituiu-se como um avanço, no sentido de superar a visão infantilizada da EJA, presente ao longo da história da educação do país; e a perspectiva de suplência e compensação, presentes na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 (BRASIL, 1971) que se sustentava na concepção de formação como acúmulo de informações e conteúdos descontextualizados, distantes dos desafios vividos pelos sujeitos e desconsideradas as suas identidades, trajetórias e saberes (JARDILINO; ARAÚJO, 2014; NERES; GONÇALVES; ARAÚJO, 2020).

É importante destacar, no entanto, que mesmo com este avanço nos referenciais normativos, em termos político-pedagógicos e teórico-metodológicos, permanece o desafio para a EJA, de superação da perspectiva do direito proclamado em relação ao direito vivido, sobretudo em relação ao financiamento, que é fundamental para o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao acesso, à permanência e ao sucesso dos educandos nos contextos escolares. Tal afirmativa decorre do descompasso existentes entre a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007; BRASIL, 2020) e a contínua retração de matrículas registradas no somatório do ensino fundamental e médio, conforme se encontra posto na figura 1.

**Figura 1 – Matrículas da EJA no Brasil (2007 a 2020)**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Censo Escolar – INEP

Como é possível visualizar através dos números, há, no contexto brasileiro atual, uma reedição piorada da negação do direito à educação aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Antes, registrava-se a ausência de fontes de financiamento, utilizada como justificativa para a manutenção desta modalidade de ensino através de programas e projetos de natureza pontual e descontínua. Hoje, verifica-se a existência de uma fonte orçamentária permanente, mas que vem sendo sistematicamente negada a esses sujeitos, pelo fechamento de salas, pela suspensão de programas de apoio aos estudantes como o Plano Nacional do Livro Didático para a EJA, entre outras situações de precarização do trabalho educativo.

Soma-se a esse conjunto de desafios, a emergência da Pandemia de Covid-19, que ceifou até a data de escrita deste estudo, cerca de 660 mil vidas no Brasil. Junto com esta catástrofe sanitária, surgem novas Situações-Limite (FREIRE, 1987) a serem enfrentadas por educadores e educandos, como Ensino Remoto Emergencial, o aprofundamento de

desigualdades de todas as ordens (SANTOS, 2020), associadas ao avanço de pautas conservadoras postas na Resolução nº 01 que ameaçam a perspectiva crítica e emancipatória da EJA, alinhando-a à Base Nacional Comum Curricular e ao Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2021).

No atual contexto, atravessado por múltiplas crises, os educadores e escolas apresentam-se, mais uma vez, como referências de resistência e de humanização dos processos formativos voltados ao público da EJA.

### **Os Centros de Educação de Jovens e Adultos no estado do Ceará: espaços de resistência e defesa do direito à educação**

A efetivação da EJA como um direito subjetivo vem se materializando na rede estadual de ensino do Ceará através da oferta da escolarização para jovens e adultos tanto nas escolas regulares de ensino médio, quanto nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Os CEJA são estabelecimentos de ensino que integram uma das categorias de Escolas que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado, formando um conjunto de 32 (trinta e duas) unidades geograficamente distribuídas no Estado, sendo 9 (nove) em Fortaleza e 23 (vinte e três) no Interior. Sua finalidade é a oferta de escolarização para jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria e desejam dar continuidade a seus estudos, sendo organizada de modo semipresencial, da seguinte forma: anos finais do ensino fundamental – (6ª ao 9º ano) destinado a pessoas com pelo menos 15 anos de idade; ensino médio, dirigido a pessoas com no mínimo 18 anos, que já concluíram todo o ensino fundamental. Além destas perspectivas, há a verificação da proficiência junto a alunos que não possuem a comprovação da escolaridade anterior, realizada através da realização de uma avaliação diagnóstica para posterior matrícula no nível de ensino adequado. Segundo o Censo Escolar, em 2021, os CEJA apresentaram uma matrícula de 37.940 educandos no formato semipresencial (INEP, 2021).

Ao longo de sua história, os CEJA vêm viabilizando a inclusão de todos que desejam retornar seus processos educativos formais, não apenas numa dimensão cartorial, de efetivação de registros de matrículas e emissão de certificados, mas com o compromisso de uma educação de qualidade socialmente referendada. Sua configuração curricular diferenciada é pautada no reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, na valorização dos saberes construídos ao longo de toda sua existência e reconhecimento destas

referências para a organização do percurso de escolarização. Assim, o CEJA pode ser considerado como fruto de uma das ações políticas que “refletem o desafio de reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promoveu a justiça social” (OLIVEIRA; MORAIS, 2020, p. 1356).

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

Outro fator que merece destaque é a estrutura dos CEJA, pois se diferencia das outras escolas da rede estadual devido ao formato de ensino, ao tempo de funcionamento e às estratégias pedagógicas utilizadas, formuladas com o intuito de melhor se aproximar das necessidades do público jovem e adulto. Esses Centros contam com uma lógica de organização do ensino que substitui a sala de aula convencional por outros ambientes pedagógicos, objetivando diversificar as oportunidades de aprendizagem e contribuir com a inclusão educacional dos educandos.

O formato de ensino é semipresencial e é oferecido em horários flexíveis que atendam os alunos conforme a sua disponibilidade de tempo e interesse. Seu funcionamento se dá de forma ininterrupta, entre os meses de janeiro a dezembro, de 2ª a 6ª feira, no horário de 7 às 22 horas. A matrícula dos novos alunos pode ser efetuada em qualquer período do ano, conforme as condições concretas dos estudantes para que esse retorno ocorra.

A avaliação do desempenho acadêmico do aluno se dá de forma processual, realizada pelo professor de cada disciplina e com o apoio do serviço de assessoramento pedagógico (SASP). Os processos avaliativos possibilitam, ainda, a atualização para jovens e adultos que já concluíram o ensino médio, mas desejam aprofundar seus conhecimentos ou revisá-los, com o objetivo de participar de concursos públicos e vestibulares. Os CEJA são responsáveis, também, pela emissão de certificados de conclusão do ensino fundamental dos candidatos aprovados no ENCCEJA.

As diferenças nas configurações didáticas também se evidenciam no sistema de atendimento, que ocorre de forma direta, onde aluno e professor fogem da disposição tradicional de um único professor para um contingente significativo de alunos. Neste caso o atendimento é individual, por ordem de chegada e os professores atendem um único aluno por



vez ou, no máximo, um pequeno grupo de alunos que estejam cursando o mesmo módulo da mesma disciplina, podendo estabelecer uma discussão compartilhada. Podem ocorrer, ainda, movimentos coletivizados de maior porte, como palestras, minicursos, oficinas, reuniões, aulas de campo, que são ofertados mediante planejamento e organização com o núcleo gestor.

### **A reorganização do trabalho educativo em tempos de Pandemia: o que dizem os docentes?**

A pesquisa de campo foi desenvolvida no CEJA Donaninha Arruda, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade entrevistas, realizadas junto a seis docentes. Destacamos que esta instituição faz parte do Sistema de Ensino Público do Estado do Ceará e se apresenta como o único nessa modalidade na região do Maciço de Baturité, constituída pelos municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

No que diz respeito às suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais com a EJA e com o CEJA, os sujeitos relataram:

*Meu encontro com a EJA se deu na graduação com a escrita do TCC. Foi paixão à primeira vista. Hoje leciono a disciplina de artes no CEJA. Lá está a minha realização profissional. Sou feliz e realizado por fazer parte dos estudantes que por algum motivo pararam de estudar e estão se permitindo, se dando uma oportunidade a vida escolar (Professor 1).*

*Minha vinda para o CEJA se deu pelo desejo de trabalhar com pessoas que deixaram de estudar e retornaram. Um desafio interessante. Comecei minha vida profissional como professor de EJA no antigo projeto da Fundação EDUCAR. Esse projeto buscava inserir agricultores e pessoa muito humildes no munda das letras. Naquela época falávamos muito em Paulo Freire e a fundação valorizou e apoiou o projeto. A minha vinda para o CEJA foi uma forma de retorno por onde comecei. Estou muito envolvido com o CEJA (Professor 2).*

*Estou na EJA há 15 anos. Vim para o CEJA em 2019, porém já tive contato com a EJA em outros momentos (Professor 3).*

*Em 2017, comecei a trabalhar no CEJA por meio de processo de seleção. Antes de entrar pensava que a EJA era algo superficial. Tinha um pré-conceito sobre a metodologia da EJA, pois só escutava o que as pessoas falavam. Só fui entender a metodologia da EJA e sua missão quando tive a oportunidade de adentrar ao CEJA. Aqui temos a oportunidade de aprender com alunos de várias faixas etárias, com muitas vivências e experiências (Professor 4).*

*Desde o 3º semestre do curso tive essa vivência. Fui convidada a lecionar em uma sala de EJA em Baturité. Fui me apaixonando! Com o Campus da UECE na cidade, os estudantes dos cursos de Ciências e Linguagens foram*

*convidados a colaborarem com o CEJA. O trabalho com histórias de vida, projetos, com a vida humana foi me envolvendo cada vez mais (Professor 5).*

*Meu primeiro encontro com a EJA foi ainda graduanda do curso de Ciências no campus Avançado da UECE no Maciço de Baturité – IMBA, onde fui selecionada para integrar a primeira turma de professores que iriam fazer da EJA na Escola Estevão Alves da Rocha e desde 2007 faço parte do grupo de professores do centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda - CEJA (Professor 6).*

Na fala dos docentes percebemos a compreensão que se tem da EJA e o caminho de seu próprio desenvolvimento, pessoal, formativo e profissional. Esses dados são importantes, pois são capazes de revelar experiências, aprendizagens e ampliação dos saberes a partir do contato com o currículo prescrito para a EJA, movimento que se configura, segundo Jardimino e Araújo (2014) como uma oportunidade de formação e de desenvolvimento dos educadores, enquanto pessoas e profissionais.

A partir da visão histórica da EJA, identificamos as inúmeras dificuldades já superadas e as que ainda persistem nesta modalidade de ensino. Assim, perguntamos aos professores quais eram, no período anterior à pandemia, os principais desafios enfrentados no contexto do CEJA. Em suas falas, os entrevistados apontam diferentes fases de processos de exclusão, como a juvenilização, a desvalorização dos professores, as precárias condições materiais de existência dos sujeitos, entre outros.

*A mudança de clientela; de 2015 para cá, o CEJA começou a receber alunos de 15 a 17 anos. Esses jovens são oriundos de algumas escolas da região do Maciço e por algum motivo vieram para o CEJA. Eles não conheciam a metodologia do CEJA, como era o atendimento, como fazer uma prova, uma atividade. Então eles não paravam para ouvir. (Professor 1).*

*A não compreensão da comunidade da importância do CEJA. As pessoas não conseguem compreender que o Estado promove uma nova oportunidade para eles. Falta de transportes públicos. Superar o cansaço dos estudantes trabalhadores. São desafios da instituição, mas também desafios da própria modalidade (Professor 2).*

*Fazer com os nossos educandos cheguem até a instituição, realizem sua matrícula e frequentem o CEJA e sintam-se acolhidos (Professor 3).*

*A evasão escolar que é histórico e estrutural por conta do público que recebemos, da vida pessoal. A falta de projetos voltado para a EJA. O material didático que não é contextualizado com o público da EJA. A Violência pelo contexto de vida de alguns alunos. O perfil de professor que muitas vezes não é formado para atuar na EJA (Professor 4).*

*A evasão escolar que ocorre por diversas formas, uma delas é a falta de transporte escolar; a estrutura física que é muito diminuta. São poucas salas*

*de aula para o CEJA. Outros desafios são os estudantes que possuem deficiência, até mesmo a intelectual (Professor 5).*

*Falta de motivação e baixa autoestima dos educandos, evasão escolar devido a fatores como: problemas familiares, falta de transporte, transferência ou procura de emprego etc.) (Professor 6).*

Os desafios que são postos não trazem nenhuma originalidade, considerando os diferentes estudos que fundamentam esta pesquisa. Esses fatores são denunciados por Jardimino e Araújo (2014) e por Arroyo (2007), quando tratam das identidades dos educandos da EJA, cujas trajetórias de exclusão os distanciam do direito ao conhecimento sistematizado e, por consequência, de outros direitos sociais, como trabalho, saúde, moradia, entre outros.

Percebemos, a partir de Freire (1987) que as condições em que vivem os estudantes da EJA revelam a sua condição de oprimidos, pois mesmo com o acesso a espaços formativos como os ofertados pelo CEJA, os estudantes continuam sem as condições ideais para frequentar as aulas e consolidar as aprendizagens. Desse modo, não conseguem alcançar o que buscam na instituição escolar e se evadem, entendendo como um dado natural a própria condição de opressão e de exploração por eles vividas, sem ter a oportunidade de compreender criticamente este processo e lutar por seus direitos.

Os desafios mencionados foram acirradamente agravados por conta da pandemia de *Sars-Cov-2*. Assim, os sujeitos foram convidados a sistematizá-los a partir das seguintes referências: estudantes, professores e gestão escolar. Os resultados encontram-se dispostos a seguir.

No que diz respeito aos desafios vividos pelos estudantes, as condições de inclusão digital obtiveram maior destaque:

*Muitos sem ter condições de ter aula on-line. Quando tinha um aparelho celular em casa era compartilhado, ou então não tinha a internet (Professor 1).*

*Quebra de rotina de estudos e adaptação de um novo processo de ensino. A falta de manuseio das tecnologias. A falta de acesso à internet e aparelhos de computador e smartphone (Professor 4).*

*O isolamento social, pois muitos não possuíam acesso à internet (professor 5).*

*Falta de equipamento (computador, notebook e celular) para ter acesso aos atenciosamente; Acesso à internet (muitos alunos não tinham internet em casa ou dados móveis suficientes para o acesso); Área de alcance da internet; se adequar as mídias para ter o acompanhamento escolar; não poder fazer prova por quase um ano, já que as diretrizes do CEJA não permitiam que as provas fossem feitas online (Professor 6).*

Em relação aos desafios vividos pelos professores, destacaram-se as questões relacionadas às lacunas de formação e às condições de trabalho:

*Nós professores tivemos que nos reinventar, correr atrás e procurar subsídios para que pudéssemos ir de encontro com os anseios dos nossos alunos que estavam em casa (Professor 1).*

*Medo de se contaminar com a covid-19 e/ou transmitir (Professor 2).*

*A adaptação do novo modelo de ensino. A aquisição de aparelhos para o ensino remoto emergencial para poder atender e levar o melhor para os alunos. O acompanhamento de atividades remota (Professor 4).*

*Não tínhamos recursos tecnológicos adequados e nem erámos treinados para trabalhar remotamente. A carga horária dos professores teve um aumento, pois era necessário um atendimento diferenciado pelo momento que vivíamos. A adequação da rotina doméstica com o trabalho remoto (Professor 5).*

*Se adequar as tecnologias para o acompanhamento dos alunos; contactar os alunos para que pudessem voltar aos estudos, mesmo que online; não ter sua carga horária de atendimento respeitada pelos alunos, que a todo momento queriam ser atendidos inclusive finais de semana e feriados (Professor 6).*

Em relação aos desafios vividos pela gestão, foram evidenciadas as questões relacionadas à motivação do coletivo institucional, que envolveu tanto os educadores, quanto os educandos:

*O Núcleo Gestor foi muito valente: nos encorajando, buscando alternativas. Tiveram aquela preocupação para saber como é que estávamos, como estava a família. Tanto com os professores e funcionários, como com os alunos. Esteve bem presente (Professor 1).*

*A preocupação da busca ativa, entrar em contato com os alunos, motivá-los (Professor 2).*

*A assistência a professores e alunos em um trabalho que antes era realizado na forma presencial (Professor 4).*

*A motivação de professores e alunos pelo momento pandêmico, além da sobrecarga que eles tiveram, pois a todo momento tinham que repassar dados para as instâncias superiores (Professor 5).*

*Acompanhar todos os professores com alcances e devolutivas; dificuldade de contato dos alunos; ver o aumento da evasão escolar (Professor 6).*

Os desafios expostos pelos sujeitos nos remetem à ideia sistematizada por Freire (1987, p. 137) a partir do termo “Situações-Limites”. Estas são “[...] geradoras de um clima de

desesperança, mas a percepção que os homens têm delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”. A pandemia pode ser, portanto, compreendida como uma “situação limite”, não só para os estudantes da EJA, mas para toda população de um modo geral, uma vez que freia as possibilidades de humanização e aprofunda as desigualdades sociais existentes.

Para além do desvelamento das situações-limite, nos importa conhecer também as ações pensadas e desenvolvidas para enfrentar e superar os desafios que emergiram do momento pandêmico. Sobre esta questão, os professores destacaram:

*As ações foram desenvolvidas e superadas dentro de um contexto: um professor ia auxiliando o outro; aqueles que tinham menos experiência procuravam um amigo que já sabia manusear <os equipamentos>. Um foi complementando o outro. Foram pensadas e desenvolvidas conjuntamente (Professor 1).*

*Produção de aulas síncronas e assíncronas, atendimento via Google Meet, via WhatsApp, ligações para os estudantes. Entrega de atividades (Professor 3).*

*As ações foram decididas conjuntamente entre professores e gestão. A busca ativa escolar. Visita e entrega de atividades a alunos que não possuíam acesso à internet. A nível estadual houve a entrega de chips com acesso à rede de dados móveis. Campanha de entrega de cestas básicas a alunos em situação de vulnerabilidade (Professor 4).*

*As ações foram pensadas e decididas em reuniões on-line, como a busca ativa, uso das ferramentas do Google, elaboração de provas e atividades para aplicarmos naquele momento, atividades impressas (Professor 5).*

*Busca ativa, acompanhamento de atividades e devolutivas e a oferta de cursos de desenvolvimento de ações pedagógicas (Professor 6).*

As ações desenvolvidas pelo CEJA nos remetem a Arroyo (2007) quando nos fala das condições dos estudantes. A forma como a pandemia chegou para os jovens e adultos matriculados no CEJA foi diferente. De uma forma geral, estes sujeitos são pertencentes à classe trabalhadora e economicamente vulnerável. Muitos deles perderam seus empregos devido à pandemia ou foram submetidos a condições precárias de trabalho, atuando na informalidade e distante dos direitos trabalhistas. Seu tempo disponível foi quase que completamente utilizado para buscar meios de manutenção da própria vida.

Além das dificuldades mencionadas, destaca-se, ainda, a exclusão digital, expressa através da precariedade de acesso às Tecnologias da Comunicação e Informação e a falta dos conhecimentos necessários para utilizá-las. As atividades realizadas pelo CEJA mostram a preocupação da instituição na consolidação dos estudos dos discentes, lutando assim contra a

evasão dos sujeitos. Neste contexto, as ações desenvolvidas pelo coletivo aproximam-se da perspectiva de EJA como um projeto de educação popular, que tem como função política e pedagógica colaborar com a defesa dos direitos sociais de jovens e adultos pouco ou não escolarizados (ARROYO, 2007).

Ao final da entrevista, pedimos aos docentes para falarem sobre os resultados das ações realizadas pelo CEJA:

*Foram positivos! Atingiram além de nossas expectativas. Muitos jovens conseguiram dentro da pandemia concluir os estudos (Professor 1).*

*Passamos a vivenciar a educação mais híbrida com uso de tecnologias educacionais. Os alunos começaram a compreender mais a Instituição. A parceira com outros CEJAs (Professor 3).*

*Foram ações necessárias e fundamentais, pois foi possível manter os alunos matriculados para eles perceberem que não foram abandonados novamente pelo sistema (Professor 4).*

*Acho que o resultado foi bastante positivo. A escola teve uma procura muito grande por matrículas e muitos alunos conseguiram terminar seus estudos e serem certificados. E sempre que aparecia uma dificuldade, novas estratégias eram traçadas. A escola nunca deixou de acreditar em seu papel de chegar até o aluno e contribuir para a sua transformação pessoal mesmo em tempos de pandemia (Professor 6).*

Ao final da entrevista, percebemos que as ações desenvolvidas foram importantes tanto para a manutenção de vínculos dos estudantes no CEJA, quanto para a adaptação dos professores para o ensino remoto emergencial. A dinâmica revelada pelas falas anuncia um movimento de concretização das funções qualificadora, equalizadora e reparadora da EJA (BRASIL, 2000), traduzidas tanto na continuidade das atividades mais corriqueiras, como os serviços de certificação, circulação, atualização e classificação de estudos, quanto em outras atividades educativas que buscaram envolver toda comunidade escolar na elaboração de estratégias de intervenção que culminassem na permanência, na aprendizagem e na conclusão dos estudos por parte dos educandos (TEBALDI; LEMES, 2021).

## **Considerações finais**

O presente estudo objetivou identificar, através de entrevistas realizadas junto a professores, os limites e possibilidades das estratégias desenvolvidas por um CEJA cearense visando a permanência e o sucesso dos educandos.

Quando revisitamos a trajetória histórica da EJA, percebemos, em sua identidade, as marcas dos desafios enfrentados pelos sujeitos jovens e adultos pouco ou não escolarizados para a vivência de seus direitos sociais, dentre os quais se insere a educação. Mesmo quando amparados pelos dispositivos legais elaborados a partir da Constituição de 1988, como a LDB 9394/96, os documentos orientadores dos currículos e os fundos voltados ao financiamento, a EJA ainda é marcada pela subalternidade, que culmina com a queda crescente do número de matrículas.

A oferta de escolarização da população jovem e adulta no contexto cearense, encontra nos coletivos dos Centros de Educação de Jovens e Adultos mantidos pela rede pública estadual de ensino, espaços de resistência e defesa do direito à educação, tendo em vista sua estrutura e funcionamento, elaboradas com referência nas demandas, características e necessidades dos sujeitos a quem se destina, superando, dessa maneira, a compreensão da EJA como suplência.

A partir do compromisso com a aprendizagem dos educandos e da busca de superação dos desafios históricos que se aprofundaram com a epidemia de Covid-19, estratégias distintas de reorganização do trabalho foram delineadas pelo coletivo do CEJA Donaninha Arruda. Na percepção dos sujeitos investigados, esta instituição fortaleceu-se como espaço de diálogo, de humanização, de acolhimento e de respeito às identidades, limitações e necessidades dos sujeitos e referência para a defesa da educação como direito, de inclusão social e educacional na região do Maciço de Baturité – Ceará – Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: [https://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](https://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

**BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

**BRASIL. Educação para jovens e adultos: Ensino fundamental: Proposta curricular - 1º segmento.** Brasília, DF: MEC, 2001.

**BRASIL. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

**BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

**BRASIL. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN22010.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

**BRASIL. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 mar. 2021.

**BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.

**BRASIL. Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional



de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 mar. 2021.

CEARÁ. **Resolução nº 438/2012**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: CEE, 2012. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COSTA, E. A. S. **A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação**: Concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014\\_tese\\_eascosta.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8646/1/2014_tese_eascosta.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INEP. **Censo da Educação Básica – 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2022.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos**: Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

NERES, E. A.; GONÇALVES, M. C.; ARAÚJO, N. A. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14163. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14163>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. N. M.; MORAIS, G. A. S. A complexidade dos desafios das políticas curriculares em Educação de Jovens e Adultos na atualidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1350-1367, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14167. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14167>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

TEBALDI, E. L. P. R.; LEMES, S. S. Análise do ensino remoto emergencial numa microrregião do interior paulista. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2861–2885, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15361. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15361>. Acesso em: 9 abr. 2022.

### Como referenciar este artigo

COSTA, E. A. S.; ASSIS, A. C. L.; FREITAS, B. M. Os Centros de Educação de Jovens e Adultos no Ceará: Caminhada em tempo de crise e defesa do direito à educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022107, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17121>

**Submetido em:** 08/05/2022

**Revisões requeridas em:** 19/07/2022

**Aprovado em:** 27/08/2022

**Publicado em:** 01/09/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

