

# SABER ENSINAR NA EJA: DAS RELAÇÕES SOCIOFAMILIARES AO COMPROMISSO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

*Luís Carlos Ferreira\**

*Universidade da Integração Internacional da  
Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB*

<https://orcid.org/0000-0003-2695-6206>

*Messias Dieb\*\**

*Universidade Federal do Ceará*

<https://orcid.org/0000-0003-1437-791X>

## RESUMO

O trabalho tem o propósito de analisar a mobilização de professores para ensinar em turmas de EJA de pequenos municípios do Maciço de Baturité, no interior do Ceará. A base teórica para essa reflexão se concentra nas ideias de Bernard Charlot (2000) sobre a relação com o saber, de Jessé de Souza (2023) acerca dos impeditivos de acesso à cidadania e de Robert Castel (2013) a respeito dos homens e mulheres que ficam à margem da sociedade. A construção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras de EJA, as quais, na forma de conversa, narraram situações carregadas de significados atribuídos a sua prática docente. Os resultados mostram que a mobilização das professoras está centrada basicamente no prazer de alfabetizar adultos e idosos quase como uma retribuição e uma gratidão pela oportunidade que receberam de seus próprios pais e familiares. Em função disso, as professoras desenvolvem práticas que levam sempre em consideração a realidade difícil de seus estudantes, considerando os afetos como a base para o saber ensinar e aprender na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, relação com o saber, relações sociofamiliares, *locus* pedagógico, afetos.

<sup>1</sup> Respeitando os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, todos os sujeitos participantes deste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por ocasião da construção de dados que resultou no presente texto. No referido TCLE, enfatizamos os objetivos do estudo e as garantias de não divulgação de suas identidades. Portanto, como acordado, todos os nomes aqui apresentados são fictícios, para resguardar o anonimato em relação aos estudantes. Ademais, vale ressaltar, que não há nenhum tipo de conflito de interesses quanto ao conteúdo deste texto.

\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998), Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Bolsista de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização, pela Funcap - BPI 04/2022. É Professor Adjunto A da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, no curso de Pedagogia. E-mail: [luisferreira@unilab.edu.br](mailto:luisferreira@unilab.edu.br)

\*\* Pedagogo pela UVA. Mestre e Doutor em Educação pela UFC, onde também é professor e pesquisador do γραφή (graffi) - Laboratório de Estudos da Escrita. Realizou dois Estágios Pós-Doutorais em Educação: o primeiro, em 2015, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Charlot (Paris 8 / UFS), e o segundo, em 2016, com financiamento da CAPES pela Universidade da Califórnia - Santa Barbara (UCSB/USA), sob a supervisão do Prof. Dr. Charles Bazerman. E-mail: [dieb@ufc.br](mailto:dieb@ufc.br)

## ABSTRACT

### KNOWING HOW TO TEACH IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: FROM SOCIO-FAMILY RELATIONSHIPS TO THE COMMITMENT TO PEDAGOGICAL PRACTICE

This paper analyzes the mobilization presented by teachers in teaching in Education of Youth and Adults in small cities from a region called Maciço de Baturité, located in Ceará - Brazil. The ideas of Bernard Charlot (2000), about the relationship to knowledge, Jessé de Souza (2023), about the impediments to access to citizenship, and Robert Castel (2013), about men and women who remain on the margins of the society, were used to guide the reflection on that process of mobilization. Data of the research were constructed through a semi-structured interview with three teachers, who, in the way of a conversation, described situations rich of meanings involving their teaching practices. As a result, the mobilization of teachers seems to be basically centered on the pleasure of teaching young, adult, and elderly people to read and write, almost as a retribution and a gratitude for the opportunity they received from their own parents and relatives. Thus, teachers develop practices that always contemplate the arduous reality of their students, considering the affections as the basis for knowing how to teach and learn in Education of Youth and Adults.

**Keywords:** Education of Youth and Adults - Relationship to Knowledge - Socio-Family Relationships - Pedagogical Locus - Affections.

## RESUMEN

### SABER ENSEÑAR EN EJA: DE LAS RELACIONES SOCIOFAMILIARES AL COMPROMISO CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El objetivo del trabajo es analizar la movilización de docentes para impartir clases en la EJA en pequeños municipios del Maciço de Baturité, en el interior de Ceará. La base teórica de esta reflexión se centra en las ideas de Bernard Charlot (2000) sobre la relación con el conocimiento, Jessé de Souza (2023) sobre los impedimentos al acceso a la ciudadanía y Robert Castel (2013) sobre hombres y mujeres que permanecen al margen de la sociedad. La construcción de datos ocurrió a través de entrevistas semiestructuradas a tres docentes de la EJA, quienes, a modo de conversación, narraron situaciones cargadas de significados atribuidos a su práctica docente. Los resultados muestran que la movilización de los docentes se centra básicamente en el placer de enseñar a leer y escribir a adultos y ancianos, casi como retribución y agradecimiento por la oportunidad que recibieron de sus propios padres y familiares. Como resultado, los docentes desarrollan prácticas que siempre tienen en cuenta la difícil realidad de sus estudiantes, considerando los afectos como base para saber enseñar y aprender en EJA.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, relación con el conocimiento, relaciones sociofamiliares, locus pedagógico, afectos.

## Introdução<sup>2</sup>

Os crescentes avanços do estado do Ceará em relação à alfabetização influenciaram a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade. No entanto, apesar de tais avanços, o referido estado da federação brasileira ainda apresenta uma realidade histórica, bastante vergonhosa, que se materializa nos altos índices de analfabetismo, em específico entre pessoas acima dos 15 anos de idade. Essas pessoas são aquelas que geralmente, não tendo conseguido alcançar os objetivos do PNAIC, acabam compondo as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2022, o Ceará ocupa a quinta posição nacional em número de jovens e adultos analfabetos. Isso corresponde a 12% da população do estado, sendo mais do que o dobro da média brasileira que foi calculada em 5,6% (IBGE, 2022). Como se não bastasse essa dura realidade, tanto o Censo Escolar daquele mesmo ano como alguns veículos de imprensa de maior circulação em Fortaleza, capital do Ceará, mostraram não apenas uma queda crescente de matrículas na EJA como também o fechamento de inúmeras turmas de estudantes nessa modalidade (Viana; Araújo, 2022). Considerando que tais adversidades são encontradas na maior e mais rica cidade do estado do Ceará, vislumbramos, portanto, a necessidade de refletirmos sobre os desafios enfrentados em municípios de pequeno porte, e distantes da capital, para oferecer um mínimo de oportunidades aos estudantes na EJA.

Muitos dos estudantes da EJA já passaram

da fase juvenil e se encontram, frequentemente, na faixa etária de pessoas idosas, as quais retornam às salas de aula depois de longos anos de abandono escolar. O fato de pensar sobre as adversidades e desafios enfrentados na EJA nos faz lembrar, sem demora, as palavras de Charlot (2001, p. 12) quando afirma que “só continua estudando quem encontra uma forma de prazer no estudo; quem não encontra nenhuma forma de prazer não vai continuar estudando”. Nesse sentido, não é difícil inferirmos que, para continuarem engajados e mobilizados a frequentarem as aulas, esses estudantes de EJA precisam encontrar condições minimamente favoráveis, incluindo, sem dúvidas, a presença de um professor igualmente satisfeito e mobilizado em relação ao trabalho docente.

Assim sendo, com base nas afirmações de Charlot e considerando a viabilidade de resignificarmos suas reflexões sobre o prazer (mobilização) dos estudantes em continuarem engajados nos estudos, abrimos espaço para um mote de discussão, neste texto, perguntando-nos: de que maneira os professores também estão encontrando prazer e atribuindo sentido ao ensinar nas turmas de EJA em pequenos municípios do Ceará? Em que aspectos a posição social ocupada pelos referidos docentes e suas relações familiares se manifestam no saber ensinar na EJA? Como os professores expressam seus saberes construídos nas práticas pedagógicas desempenhadas na EJA?

A fim de respondermos a essas questões, realizamos uma pesquisa de campo em pequenos municípios do Maciço de Baturité<sup>3</sup>, no interior do Ceará, no qual são ofertadas turmas multisseriadas de EJA, no formato de turmas descentralizadas, ou seja, em que o sistema de aulas ocorre em outros espaços, como na casa do professor ou de algum dos estudantes. Nesse município, assim como em outros da região, temos desenvolvido um

2 Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa decorrente de um projeto maior desenvolvido durante estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob supervisão do segundo autor. Além disso, está vinculado a uma pesquisa financiada por uma Bolsa de Produtividade e Estímulo à Interiorização - FUNCAP, BPI 04/2022.

3 O Maciço de Baturité é uma formação geológica localizada no sertão central cearense, composta pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/>)

trabalho de assessoria pedagógica para a Secretaria Municipal de Educação na forma de encontros de formação para os docentes de EJA. Nessa condição, portanto, traçamos como objetivo, para a pesquisa e para o presente texto, analisar a mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA em pequenos municípios do estado do Ceará.

Ao traçarmos essa finalidade para o estudo, aqui relatado, consideramos que o conhecimento acerca dessa realidade em que se situa e atua o professor de EJA é útil, não apenas para a continuidade do trabalho de orientação pedagógica, no município em que realizamos a pesquisa, como também para o debate educacional, uma vez que qualquer professor, incluindo o de EJA, “tem que conseguir mobilizar os alunos em uma situação em que ele tem também que transmitir um patrimônio humano, social e cultural. Essa mobilização, portanto, é difícil e [...] quando o aluno não se mobiliza, o professor se desmobiliza” (Charlot, 2001, p. 15).

Passemos, então, a conhecer um pouco mais sobre a realidade da EJA na região mencionada neste texto, bem como os principais aspectos metodológicos relacionados ao trabalho de pesquisa em campo. Na sequência, apresentamos a análise e as reflexões motivadas a partir dos dados construídos junto aos professores de EJA com os quais trabalhamos e interagimos. Por fim, traçamos algumas considerações finais sobre o que essas reflexões podem sugerir acerca da realidade em que os professores de EJA têm desempenhado suas práticas.

## A relação do professor com o saber ensinar e um cenário cearense sobre a EJA

O debate educacional em torno da Educação de Jovens e Adultos tem sido motivado por inúmeras discussões preocupadas com a diminuição gradativa das matrículas ano a ano no Brasil. A problemática reside na constatação de uma

“redução por gotejamento” (Ferreira: Araújo, 2024) apontada, como já afirmamos, nos dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2023), de 2017 a 2023, como um encolhimento de um pouco mais de um milhão de matrículas na modalidade. Por isso, antes de prosseguirmos na descrição de um breve panorama da EJA no contexto aqui estudado, vale ressaltar que a análise da relação do professor dessa modalidade com o saber ensinar, no âmbito da teoria da relação com o saber, também implica entender o modo como esse professor se relaciona com o ensino em seu cotidiano, considerando seus desejos, seus medos, anseios e incertezas, entre outros aspectos, conforme sinalizam Charlot, Zanette e Stecanela (2022) para os professores de um modo geral.

Vale ressaltar que a relação de alguém com o saber implica sempre uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, e é composta de três importantes dimensões: epistêmica, identitária e social (Charlot, 2000). A primeira dimensão aponta para o fato de que o saber passa a existir na forma de um enunciado, que é, igualmente, a forma substancializada de uma atividade e de uma relação com o mundo. Na segunda dimensão, os sujeitos demonstram como “se viram” nas mais diversas situações do cotidiano, “driblando” as adversidades de sua condição social ou situacional. Por fim, na terceira dimensão, os sujeitos apresentam a importância que dispensam às relações com os outros, à imagem que constroem sobre si mesmos e à imagem de si que querem passar aos outros. Dessa maneira, todas as relações do sujeito fazem conexão com os processos, os lugares e as situações de aprendizagem, nas quais podem estar envolvidas também as mais variadas origens de pessoas, de percepções, culturas e visões de mundo.

Na perspectiva teórica da relação com o saber, o entendimento acerca das concepções de educação e de aprendizagem não pode estar dissociado dos conceitos de mobilização e de motivação, que são tratados por Charlot (2000) de maneiras distintas. Enquanto o processo de

mobilização se caracteriza como um processo interno, a motivação representa uma ação externa ao sujeito, que é sempre provocada por algo ou por alguém. Nesse sentido, para Charlot (2000, p. 55), mobilizar-se implica “pôr recursos em movimento [...] é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. Dito de outro modo, aprender é atribuir sentido, é colocar-se em situação de movimento por elementos de mobilização que exprimem um desejo, um sentido, um valor.

O êxito na análise que aqui apresentamos torna-se possível por não desconsiderarmos o fato de o professor de EJA também ser “um sujeito aprendiz, que se relaciona com o saber, ancorado em dimensões históricas, sociais e culturais, as quais perpassam singularidades e experiências do cotidiano escolar” (Charlot; Zanette; Stecanela, 2022, p. 3). Isso se justifica porque a Teoria da Relação com o Saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2006, p. 41). Portanto, não há como dissociarmos a experiência narrada pelos professores, acerca do que vivenciam na docência em EJA, de sua realidade social e, tampouco, de sua trajetória pessoal, com seus desejos e valores inerentes.

O contexto sobre o qual este texto se refere é o do estado do Ceará e, especificamente, entre os municípios do Maciço de Baturité, onde o cenário da EJA têm indicado um decréscimo vertiginoso de 3.306 matrículas no ano de 2017, chegando a 2.540 matrículas no ano de 2021, possivelmente, justificada pelo agravante da pandemia da Covid-19 e pelos descasos com a educação no País. No entanto, a mudança de governo - pós-Bolsonaro - indica que a região do Maciço de Baturité vem na contramão dos dados do Censo da Educação Básica, especialmente nos anos de 2022 e 2023, quando passaram a registrar uma recuperação na procura por matrículas na Educação de Jovens e Adultos

que, na discussão, demonstra alcance significativo nos números de matrículas<sup>4</sup>.

Em função disso, destacamos algumas estratégias para a permanência dos estudantes na EJA, adotadas por algumas secretarias municipais de educação, como: 1. A criação de classes/turmas multisseriadas; 2. A implementação de proposta pedagógica voltada para uma educação em domicílio; e 3. O investimento em matrículas de idosos na modalidade. Adiantamos que essas estratégias, reunidas, servem de base para nossa discussão acerca da mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA nas condições apresentadas e dos estudantes, ao continuarem engajados na permanência nos estudos.

A perspectiva de criação de classes/turmas multisseriadas como uma das estratégias políticas e administrativas e, não por acaso, também econômicas, para o alcance dos números e dos resultados na implementação da política de EJA, consiste no agrupamento de turmas com níveis diferentes de aprendizagem em uma única sala. Nesse sentido, a relação com o saber ensinar desses professores se constitui a partir de uma mobilização que os impulsiona à construção de saberes como um princípio pedagógico que os ajuda no alcance da permanência dos estudantes em sala de aula. Isso ocorre, sobretudo, na zona rural ou nas escolas do campo que deram origem à ocorrência dessa prática pelas políticas de educação.

No intuito de conter o número insuficiente de matrículas em turmas seriadas e reduzir os gastos públicos com manutenção, infraestrutura e de pessoal para implementação das turmas, ou seja, contratação de professores e profissionais, a multisseriação tem gerado demandas no crescimento da modalidade. Não obstante, a organização do espaço e do tempo e a diversidade de níveis de aprendizagem concentrados em poucas turmas, quase sempre, dificulta e/ou impede a efetividade da proposta

4 De acordo com os dados do INEP, os 13 (treze) municípios do Maciço de Baturité, no Ceará, apontam aumento de 3.278 matrículas na EJA no ano de 2022 para 3.809 matrículas no ano seguinte (2023).

curricular, considerada como resultado do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda estratégia, relacionada à implementação de uma educação em domicílio como proposta curricular, acontece em um formato de organização cujas salas de aula estão instaladas fora do espaço escolar, ou seja, nas residências de estudantes e professores. Essa forma de efetivar a política educacional, pautada no ingresso e na permanência do estudante em turmas multisseriadas num cenário distinto das salas de aula, pressupõe maior acolhimento e familiaridade dos jovens e adultos que buscam, na alfabetização, a realização do saber ler e escrever. Vale destacar que o processo de ensino deslocado para as residências, como *locus* de aprendizagem, teve como inspiração o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos<sup>5</sup> (MOVA) adaptado à realidade dos municípios rurais em que a maior parte dos estudantes idosos da região pouco são lembrados e/ou incluídos no processo de retorno aos estudos, embora carreguem muita vontade de restabelecer vínculos com a atividade escolar, desde a socialização até o reconhecimento da sua cidadania.

No entanto, entre as dificuldades encontradas, podemos considerar o deslocamento e a distância até as escolas, a falta de incentivo e a baixa autoestima em sair de casa para a finalidade de estudar, entre outras razões que justificam a estratégia política e pedagógica de mudança no cenário para as residências como alternativa para que essas pessoas se sintam acolhidas em pertencer ao ambiente de aprendizagem. As salas de aula migradas para os alpendres<sup>6</sup> das casas permitiu-nos

constatar a preocupação pedagógica com a adaptação das práticas e das metodologias de ensino às experiências de maior familiaridade entre as pessoas, principalmente, no resgate de valores humanos espelhados nos sentidos e significados à aprendizagem escolar. Ao transformarem as varandas das casas em cenários de sala de aula, vimos o papel que a afetividade exerce como um elemento mobilizador do princípio educativo que conjuga amorosidade, permanência e, possivelmente, sucesso na alfabetização escolar e na Educação Básica entre os adultos e idosos da EJA.

Porém, esse mecanismo de inclusão e escolarização de pessoas de municípios rurais com menos acesso à escola tem implicância em outras situações desafiadoras para o contexto educacional. No ensino regular, enquanto a relação do professor com o saber ensinar ocorre de forma aproximada do responsável imediato da criança e distanciada do convívio familiar; na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, pela estratégia política e pedagógica de inclusão dos adultos e idosos dos municípios do interior, as relações familiares tornaram mais visíveis algumas situações que, a princípio, estariam silenciadas nas salas de aula convencionais. Nesse caso, destacam-se problemas presentes no interior das relações familiares, como a violência doméstica envolvendo riscos de contato com drogas, bebidas, contato com facções, assim como precariedade e vulnerabilidade social ligadas à alimentação, infraestrutura, tecnologias entre outros.

É significativo refletir sobre uma concepção de educação escolar em ambiente intimista e de natureza reservada como no caso dos alpendres das casas do professor ou de algum estudante, pois revela uma ressemantização da relação docente com o saber ensinar, a qual passa a ser caracterizada mais fortemente pela afeição, pela amizade e, por conseguinte, pela possível transferência do olhar do professor em relação ao estudante que, agora, mais parece um ente familiar – pai, mãe ou um membro de casa – desse processo de ensinar e aprender.

5 O MOVA foi criado por Paulo Freire, no período de sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos anos de 1989 a 1992, com a finalidade de reduzir o analfabetismo no Brasil, garantindo inclusão social e direito humano à educação. Na proposta original, as salas de aula do MOVA aconteciam em parceria com os governos locais, entidades, associações comunitárias, sindicatos, igrejas, creches ou empresas que indicavam espaço físico, infraestrutura para a formação de professores e realização das aulas com alfabetizadores indicados pelas comunidades (Gadotti, 2008).

6 Significado de varanda coberta, segundo o dicionário virtual. <https://www.dicio.com.br/>

Em outras palavras, pressupomos que, em algum momento, a prática pedagógica de ensinar a ler e a escrever acaba sendo transmutada da relação de professor/a para o/a filho/a, mãe/pai. Nesse processo, a relação com o saber do estudante, em especial ao aprender sobre o sistema alfabético de escrita e seus usos sociais, engaja-se na concepção política de alfabetização que celebra a [trans]formação de homens e mulheres em cidadãos e sujeitos do mundo.

No interior dessas estratégias apresentadas, outro aspecto utilizado pelas políticas municipais de educação para ampliar a oferta da modalidade e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade do processo, adaptando-se às questões locais, tem sido a busca por pessoas maduras e idosas entre os matriculados nas turmas multisseriadas da modalidade. Entre os matriculados nas turmas dos municípios do Maciço de Baturité, destacam-se as mulheres com idades entre 30 anos ou mais, como maioria nas turmas de ensino fundamental, especificamente, as turmas de EJA I que trabalham com a alfabetização escolar. Com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2023), constata-se um aumento expressivo nas matrículas do ensino fundamental entre os municípios do Maciço de Baturité que, no contexto cearense, tem caminhado na contramão da redução no quantitativo de matriculados em outras partes do estado do Ceará, resultado do investimento das secretarias municipais da região, nos dois últimos anos (2022-2023), nas matrículas de pessoas maduras, sobretudo, acima de trinta anos de idade até idosos.

É possível dizer que a faixa etária selecionada de pessoas acima de trinta anos ou, aqui denominadas de “30+”, seja constituída por aquelas/aqueles que tendem a permanecer com maior interesse nas turmas e concluir os estudos com sucesso, razão pela qual as políticas de educação têm dedicado mais esforços na modalidade de ensino. Consideramos que a escola das muitas chances<sup>7</sup>, de modo recor-

rente, é conhecida por muitos que estão nas salas de aula da modalidade e que, por diversas vezes, retornam em busca da reconstrução da caminhada e conclusão da formação. Nesse contexto, os sujeitos da EJA recorrem a um tempo de produção de suas próprias existências, esperançosos pela educação escolar e pelo trabalho, o que sugere aqui discutirmos a concepção de uma cidadania marcada pela ausência no acesso aos direitos sociais ligados, sobretudo, à escolarização e ocupação profissional.

Sob um determinado ponto de vista, verifica-se que a falta de acesso destitui essas pessoas de sua cidadania plena, sendo relegadas, portanto, a uma subcidadania, conforme referenciado nas palavras de Jessé de Souza (2023). Percebe-se, então, que os sujeitos da educação de jovens e adultos não apenas buscam refazer suas histórias como vão se constituindo nas “franjas marginais do sistema” ou, nas palavras de Castel (2010, p. 303), como homens e mulheres, “sobrantes sociais” que se enfileiram no cotidiano das múltiplas ausências do Estado e herdeiros dos prejuízos destinados a essas pessoas. A lógica do insucesso nas condições de trabalho e de vida é alinhada ao racismo estrutural (Almeida, 2019), à discriminação de gênero, bem como a tantas outras situações de “inadaptabilidade” que compõem uma sociedade que determina “lugares de fala em classes estruturalmente dominadas” – por brancos, heteros, machistas etc. –, reserva, aos excluídos de sucesso, a escola das muitas chances.

Na realidade, a inadaptabilidade e/ou a exclusão mencionadas revelam-se na discriminação e culpabilização das vítimas da EJA em inúmeras situações de etarismo, reproduzidas em estereótipos de que os idosos: 1. retornam aos estudos tão somente para socialização; 2. analfabetos não terão condições de se apropriar dos códigos linguísticos; 3. restringem o ler e escrever para as situações de assinatura de seus nomes; entre muitas outras situações que impedem a superação das adversidades, sobretudo, porque, ao darem continuidade aos estudos, refazem per-

<sup>7</sup> Essa é a melhor expressão para explicar uma das marcas dos que recorrem à modalidade.

cursos e ampliam a formação escolar e humana. Nesse sentido, a escola desterritorializada de seus muros institucionais e ressignificada em um espaço mais familiar “carrega” a força e a expectativa de um passaporte de futuro que a torna um *locus* de múltiplas possibilidades percebidas entre os aspectos objetivos e subjetivos guardados no processo de formação de valores humanos, bem como nas perspectivas ligadas à geração de trabalho e renda.

Ao ser acionada, a escola dá lugar a um conjunto articulado de ações que integram, individual e coletivamente, os desejos por superação das condições de vida em meio à interação entre as pessoas que interagem com o processo mitificado nos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas desenvolvidas que extrapolam os limites do saber/conhecer. A lógica da superação dos modelos homogeneizadores de oferta em propostas educacionais diversificadas, como a que ocorre nos municípios da região do Maciço de Baturité, cumpre com a garantia do direito à educação escolar ao celebrar o respeito às especificidades desse público plural, no caso da população rural.

## Aspectos metodológicos para este estudo

No tocante à metodologia, a pesquisa seguiu orientada pela epistemologia qualitativa cujo processo de geração dos dados ocorre nas diversas situações ou fenômenos em interação com o ambiente de pesquisa ou contato com a cultura produzida entre os sujeitos sociais interessados em responder ao objetivo da investigação que, no caso, consistiu em analisar a mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA em pequenos municípios do Maciço de Baturité, no interior do estado do Ceará. Em função disso, recorreremos ao exercício do método descritivo-interpretativo na produção dos dados, *in loco*, com as professoras envolvidas na prática docente da EJA dos municípios da zona rural visitados no estudo. Diferentemente das salas de aula convencionais, os diferentes

espaços da prática docente foram migrados para os alpendres das casas das professoras ou dos estudantes, cozinhas com amplas mesas, transformadas em *locus* pedagógico que nos permitiram conhecer de perto as ‘salas de aula’ preparadas para os encontros letivos.

Os alpendres adaptados para darem lugar às carteiras e as mesas compridas das cozinhas, organizadas com o bom café com bolo ou com os almoços coletivos e compartilhados por cheiros, temperos e sabores, dão vida aos olhares da pesquisa. Desse modo, os registros a partir dos comentários, desabafos, olhares e gestos, visíveis e não visíveis às falas das professoras, interessam aos aspectos metodológicos em que vivem os “praticantes ordinários da cidade”, nas palavras de Certeau (2014, p. 159).

Seguimos a observação cuidadosa como primeiro passo no registro das percepções voltadas ao processo de conquista, aceitação e confiança das professoras que serviram não como suporte à descrição isolada, mas às relações possíveis geradas no encontro do individual com o social. Em seguida, avançamos da observação para a coparticipação das docentes na cena enunciativa de construção dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizadas como instrumento metodológico de acolhimento dos relatos das professoras na forma de conversas carregadas de significativos comentários espontâneos. Com isso, três professoras foram indicadas pelas coordenações da EJA dos municípios do Maciço de Baturité devido aos motivos, assim, informados: maior envolvimento com as práticas didáticas de alfabetização, facilidade na acessibilidade pedagógica, bom entrosamento com a Secretaria Municipal de Educação e, sobretudo, por atuarem com as turmas multisseriadas que são constituídas de estudantes em etapas e idades distintas na modalidade.

Essas professoras participaram e nos permitiram conhecer um pouco mais de suas realidades e vivências cotidianas em suas casas-salas de aula configuradas, assim, como espaços de ensino e aprendizagem. A primeira entrevis-

tada foi a professora Maria José, a qual atua em turmas multisseriadas e desenvolve suas aulas recebendo seus alunos na varanda de sua própria residência. Nesse espaço, ela nos conta que, quando criança, foi incentivada por duas tias, professoras, a aprender a ler muito cedo porque elas “ensinavam debaixo de uma árvore, cedinho, antes de ir para a escola” e começou a ter contato precoce com a leitura e a escrita.

A professora também destaca o prestígio social da profissão e o orgulho em seguir os passos de suas tias. Já em sua fase adulta, entre o sustento da casa e o sonho de ingressar em um curso superior, iniciou a graduação em Pedagogia com o sonho de cursar Psicologia. Essa professora conta que o seu pai era analfabeto, mas que sua mãe estudou até o oitavo ano do ensino fundamental na EJA. Portanto, a pouca escolaridade dos pais aliada às experiências com adultos na alfabetização parece alimentar o seu desejo de cursar Psicologia.

Para essa professora, o que ela aprendeu no curso superior e na vida, “hoje, serve de suporte acho que até psicológico para as pessoas e para eles [alunos]” e também serve de base para que a sua prática de ensino na EJA tenha sentido quando realiza a escuta, o acolhimento e reconhece as histórias de seus alunos. Isso revela o desejo que a mobiliza a estar na EJA por querer não apenas ensiná-los, mas, de forma inconsciente, também “devolver” os conhecimentos alcançados ao longo da profissão de professora, como gratidão aos seus pais.

A segunda entrevistada foi a professora Joana, a qual trabalha com turmas multisseriadas, pois reúne etapas e níveis de aprendizagem diferentes, dessa vez, na escola de um dos municípios da zona rural da região do Maciço de Baturité, interior do Ceará. A professora relata que, em sua trajetória como docente da EJA, teve a oportunidade de lecionar para seus pais analfabetos: o pai iniciou como aluno e veio a falecer, mas o seu nome ainda constava em seu diário de classe e, nas palavras dela, muito emocionada, “não tive esse prazer de alfabetizar o [meu] pai”. Sua mãe, por sua vez,

que também foi aluna da turma, conseguiu aprender a escrever o nome. Essa mudança do lugar de filha para ser a professora de seus pais mostra parte de uma relação com o saber ensinar na EJA, baseada numa “retribuição” inconsciente da gratidão aos seus pais que, nas turmas, se revela no empenho com as metodologias de ensino, no acompanhamento da aprendizagem dos adultos e, quase sempre, dos idosos que estão em sua sala de aula.

A última entrevistada foi a professora Maria de Fátima, que trabalha com alunos de turmas também de diversas etapas e fases do aprendizado nas classes multisseriadas da EJA, especialmente, com adultos e idosos de sua comunidade. Da mesma forma que as professoras anteriores, visita as casas dos alunos e os recebe em sua residência, especificamente, numa grande mesa posta na cozinha. Ela nos conta que sua experiência na docência começou como voluntária aos dezoito anos numa escola que hoje recebe, com orgulho, o nome de sua mãe que trabalhou na mesma instituição de ensino como merendeira, também voluntária.

Sua experiência revela o sentido da militância, atuando como representante sindical, e a sua posição quanto liderança religiosa, ao atribuir sua atuação na alfabetização de adultos idosos como um milagre e acreditar “ser um instrumento nas mãos de Deus para ajudá-los [os alunos] a ler”, inclusive, nas missas e cultos da igreja. Em acréscimo, ela desenvolve as práticas de letramento com o que gosta de fazer além de lecionar: que é o ato de cozinhar. Lá, além de inventar receitas, conduz suas aulas utilizando a escrita como instrumento de organização da tarefa de cozinhar, além disso, utiliza a leitura como algo lúdico para estimular a frequência nas aulas e o desejo por serem alfabetizados. Assim sendo, o móbil para ser professora da EJA consiste em promover as aulas diferenciadas, conhecer um pouco mais dos alunos que recebe e/ou ir às suas casas e proporcionar o que a escola regular, convencional, não conseguiu no período em que estiveram como crianças e jovens nas salas de aula.

Contar um pouco dessa história singular das entrevistadas é o que pode nos ajudar a compreender um pouco mais sobre suas atitudes como professoras de EJA no contexto em que atuam. Isso se justifica ainda porque compreendemos que o encontro da pesquisa, em questão, ocorre na coparticipação dos sujeitos envolvidos, ou seja, as professoras que, nas suas singularidades, refletem a autenticidade de um fazer original e singular em cada situação pedagógica. O contexto social, histórico, cultural e, sobretudo, geográfico envolvendo o cotidiano das professoras que se deslocam de casas distantes umas das outras e o traslado feito de bicicleta em ruas de barro e de difícil acesso dão subsídios para a discussão sobre a mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA. Desse modo, os registros capturados pelas gravações em áudio subsidiaram os trabalhos de descrição e interpretação a partir de perguntas norteadoras sobre o *ser professora* de EJA e as relações dessa prática com os vínculos sociofamiliares que marcaram sua identificação com a docência.

Na delimitação do *locus* da pesquisa, as residências de duas professoras e uma sala de aula forneceram pistas interpretativas do fenômeno da mobilização para ensinar nas turmas de EJA e os móveis para a realização das ações didáticas. O processo interpretativo exigiu a organização da análise em categorias: 1. *situações prazerosas na prática docente*; 2. *mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA*; 3. *saberes envolvidos no processo de ensinar na EJA*. Assim, a análise interpretativa em diálogo com a base teórica em Bernard Charlot (2000; 2001; 2022) fundamenta e explica o fenômeno social e pedagógico do saber ensinar das professoras envolvidas na EJA.

## A docência na EJA e a relação das professoras com o saber ensinar

Com base na análise das narrativas que nos foram concedidas pelas professoras, pudemos

delinear três blocos temáticos para serem discutidos, os quais foram direcionados, igualmente, pelas questões que levantamos na introdução deste texto. No entanto, esses blocos não serão aqui fracionados durante a análise, uma vez que eles se integram no todo da relação das professoras com o saber ensinar na EJA. Assim sendo, falamos acerca das *situações prazerosas relativas ao saber ensinar na EJA*, as quais estão carregadas de afetividade, entrelaçando esse tema com *a influência da posição social das professoras manifestada nas ações pedagógicas* que elas consideram relevantes e necessárias ao exercício da docência da EJA naquele contexto. Em acréscimo, discutimos, quando aparecerem, *os saberes envolvidos nesse processo e que atravessam o exercício da docência na EJA* como produções de sentido atribuídas a essa atividade.

Para darmos início a essa discussão dos dados, é bom lembrar que, em qualquer situação de aprendizagem, inclusive da docência, essa situação precisa fazer sentido para o sujeito que aprende. Em outros termos, segundo Charlot (2000; 2001), é necessário que ela possa produzir prazer e satisfazer um desejo do sujeito. Pelo que vimos nos relatos das entrevistadas, em processo de desenvolvimento profissional como professoras de EJA, essa satisfação é produzida, com maior clareza, no exato momento em que as professoras se sentem acolhendo os estudantes por meio de uma escuta atenta e da compreensão acerca dos problemas que os afligem.

Há muitos alunos que têm dificuldades por conta do trabalho o dia todo. Porque você sabe que aqui é agricultura mesmo. E ainda tem que vir para a aula. Muitas vezes, vem só para ver a tia. Eu quero só conversar com você hoje. Chorar comigo hoje. E eu tenho que estar aqui atenta a eles. E aquele chorar deles, muitas vezes, é desabafando o que acontece em casa. E a gente está aqui como um suporte. Para dar força, para que não desistam. Porque é uma batalha muito árdua. Muito árdua! [...] E o que eu estou aprendendo? A ser humana! Porque o aluno da EJA é totalmente diferente da realidade do aluno que vai pra escola todos os dias. A gente aprende a

escutar, primeiramente a escutar. A gente não está aqui como professor, a gente está aqui como *aprendedor*. Todos os dias a gente aprende um pouco com eles. Então, com as histórias de vida de cada um, no momento de dificuldade, o porquê que não estudaram no momento certo, as dificuldades que eles enfrentavam de vida. Muitos não tinham nem o que comer e ajudar os pais a trabalhar. Então, é um momento muito difícil. (**Professora Maria José**).

Esse trecho do relato da professora Maria José demonstra duas fontes de mobilização, ao menos para ela: a primeira tem a ver com o próprio sentido de ensinar na EJA, o qual se realiza por meio de sua compreensão e da escuta aos estudantes. Ou seja, para a professora, o docente que não faz isso, provavelmente, não entendeu ou não sabe o que é ensinar na EJA. Tal perspectiva tem a ver, portanto, com a ideia de uma certa humanização do ensino na modalidade EJA, uma vez que esta é particularizada pelo fato de que os estudantes, além de terem ficado longos anos fora da escola, não conseguem frequentar regularmente a instituição de ensino como os discentes convencionais no ensino fundamental.

A segunda fonte de mobilização para a professora é que essa compreensão, particularizada em sua história de vida, tem um forte vínculo com seu desejo (sonho) de cursar Psicologia. É esse talvez o desejo “inconsciente” que a mobiliza a estar na EJA e a aprender cada vez mais sobre como escutar os estudantes, já que essa escuta é a base de sua relação com o ensinar na EJA e é provavelmente o que ela imagina que um psicólogo faz como essência de sua atividade laboral. As dificuldades marcantes da posição social dos sujeitos, e que os levaram para a EJA, parecem continuar na escola, pois eles também enfrentam dificuldades como, por exemplo, não serem reconhecidos como estudantes iguais aos outros. Portanto, saber ensinar na EJA parece ensejar uma luta contra a invisibilidade social que é reproduzida, infelizmente, pelas práticas escolares em relação aos “sobrantes sociais” assinalados por Castel (2010).

Um dos aspectos mais interessantes que as entrevistadas revelaram é que a luta contra essa invisibilidade dos estudantes é igualmente uma luta delas contra a própria invisibilidade e descrédito que elas sofrem como professoras.

As nossas dificuldades ainda são muitas, até mesmo o olhar para nós dentro da mesma escola. O professor da EJA ainda é um pouco desprezado. Ele é desprezado. A gente não é visto como um professor. Nós estamos sentindo muita dificuldade nesses momentos. O acolhimento na diretoria, no momento que a gente precisa de ir até a escola atrás de uma atividade é como se a gente não fosse basicamente nada. E aí? Senhor, e aí? [...] Porque, assim como lá na escola funciona uma turma de alunos, a EJA também é uma turma de alunos que estão na batalha, que estão com as dificuldades deles, mas que, aos poucos, vão conseguindo. E é um momento que a gente precisa ser abordado e precisa ser trabalhado. Precisa muito ser trabalhado e eles mesmos se sentem. [...] Até eles dizem, por exemplo, no término agora do novo ano, eles foram a última turma. [...]. Eles receberam o diploma e as pessoas indo embora e no outro dia eles disseram: “Tia, o que foi isso que aconteceu? A gente recebendo nosso diploma e todo mundo indo embora. Ninguém viu a gente recebendo nosso diploma”. E aí a gente ficou sem saber o que dizer. (**Professora Maria José**).

Como podemos observar, é bem simbólico e notório para eles todos que estão sempre em segundo plano, seja no campo pedagógico, ao buscarem orientação e apoio da gestão, como nos espaços de convivência social. Conforme o relato, além de ficarem por último, na chamada das turmas, os estudantes ainda foram “deslegitimados” pelos presentes que começaram a sair na cerimônia de entrega de certificados. No entanto, a professora está atenta a essa questão e sinaliza como algo a ser revisto e analisado pela escola. Nesse sentido, saber ensinar na EJA implica igualmente encampar uma luta política pela própria legitimidade de sua existência como modalidade de educação.

Um fato também curioso que podemos notar nas falas da professora Maria José, assim como nas demais professoras, é o relato de que os estudantes as tratam como “Tia”. Isso implica

um retorno à escola e a uma infância adormecida no passado, mas que, ao ser retomada no presente, também traz à tona o tempo da “tia da escola”, daquela professora que se quer bem e, ao mesmo tempo, que transmite confiança, acolhimento, amorosidade e, principalmente, conhecimentos e valores necessários à formação humana. As professoras apresentam consciência de que sua ação é docente, mas que precisa caminhar, imprescindivelmente, lado a lado com a luta social, a qual implica uma postura política que tem como pano de fundo a própria luta social, que é fomentada a partir da luta de classes.

Porque a gente sempre diz: a gente ensina por amor, mas também ensina por dinheiro! Graças a Deus, hoje o professor está sendo reconhecido. Há 10, 15 anos atrás, a professora de zona rural era conhecida como a “professorinha”. Por que professorinha? Esse diminutivo? Porque eles davam a entender que uma professora da zona rural não sabia quase nada. Como ainda tem um preconceito na questão do professor da EJA. Hoje o preconceito não é mais só com a questão da professorinha, mas é que dizem que o professor da EJA faz de conta que ensina. Será que faz mesmo? Eu canso de dizer ao nosso coordenador da EJA: Será que todo professor, de dentro do colégio, tem coragem de andar numa quebrada? De parar para escutar um aluno e ver toda a situação desse aluno e depois ter que incentivar ele para ele pegar o gosto pela leitura, pela escrita e dar impulso à sua ação de estudo? Não é fácil. (**Professora Joana**).

Como podemos perceber, a professora Joana traz consigo as marcas de sua história de vida, na qual muitos de seus alunos adultos e, sobretudo, os idosos, fazem parte de sua infância como vizinhos, pessoas conhecidas da família. Essas marcas traduzem o posicionamento da professora na direção de “retribuir” às pessoas, conhecidas da comunidade, o conhecimento da leitura e da escrita ao alfabetizar e desenvolver práticas de letramento. Todas as questões aventadas nos excertos de fala anteriores acabam revelando o próprio sentido atribuído ao ensinar na EJA por essas professoras, o qual está associado com o objetivo de fazer com que os

estudantes se sintam valorizados, do mesmo modo que elas como professoras.

A gente precisa fazer com que eles se sintam melhores, porque eles já se sentem um pouco inferiores. Então, precisa de um olhar mais carinhoso, tanto com o aluno da EJA como para com os professores da EJA. [...]. A gente não é apoiada. Quando a gente tem um instrutor, um coordenador que batalha com nós, que batalha, é muito bom, mas, mesmo assim, parece que é só ele. Entendeu? (**Professora Maria José**).

Queria dizer pra você que as facilidades são boas quando eu posso contar com o apoio de pessoas grandes. Eu tenho bons formadores, como tem um formador da EJA, que vem desempenhando um papel lindo, ajudando a gente a se colocar melhor, a desempenhar melhor o nosso papel como professora de EJA. Ele levanta a minha autoestima como profissional. [...] Eu também disse para eles lá, para os meus alunos lá do outro município, que ele não existe, é assim um ser humano valioso! Ao abrir a boca, ele deixa a gente, assim, de queixo caído, porque é capaz de levantar o estímulo de qualquer profissional. Porque, como eu já disse antes, ser professora, nossa profissão de educadora, ela é árdua. E nós precisamos muito desse apoio, entendeu? (**Professora Joana**).

Nessas falas das professoras Maria José e Joana, podemos perceber as três dimensões da relação com o saber, definidas por Charlot (2000). A dimensão epistêmica se manifesta quando elas dizem o que os docentes precisam para exercer um bom trabalho com os estudantes, ou seja, quando elas afirmam que saber ensinar na EJA implica, primordialmente, escutar, valorizar e apoiar o estudante, assim como elas também precisam ser valorizadas. A dimensão identitária está exatamente na afirmação de que os professores também precisam dessa atenção, ou seja, no desejo de elas serem valorizadas como docentes em luta pela melhoria da EJA e por seu próprio reconhecimento como docente/professor. Por fim, a dimensão social se apresenta quando elas demonstram a luta quase solitária e desigual no ambiente escolar, no qual elas têm de vencer as adversidades impostas, inclusive,

pela hierarquia escolar. Portanto, toda ajuda é bem-vinda e celebrada, mesmo que seja a ajuda de uma ou de duas pessoas apenas, como é o caso, por exemplo, de um coordenador pedagógico e/ou um formador que decida se engajar na luta.

Com base em suas falas, podemos sugerir que as professoras consideram que a boa formação é aquela que começa alimentando e aumentando a autoestima, o que deve ser interpretado tanto em relação aos estudantes como em relação a elas como docentes. Assim, ensinar na EJA implica valorizar e alimentar a autoestima dos jovens e adultos, valorizando e reconhecendo, no outro, as capacidades positivas que os constituem como sujeitos capazes de aprender. É com esse apoio, e com uma formação que levanta a autoestima delas, que as professoras estão conseguindo construir seus saberes na relação com o ensinar na EJA.

Infelizmente, como a maioria é de idosos, eles não vêm só. Vêm um dia no mês. Eles vêm um dia no mês e a gente faz um movimento, um aulão diferente. Aqui, como eu sempre gostei de cozinhar, eu sempre invento novidades, inventei uma lasanha. Então, eles vêm e a gente prepara toda uma receita ali na mão, escreve, depois vamos procurar. A gente faz lasanha, faz bolo, faz doce e esse é o dia da aula que a gente estuda. Não são todos que vêm, mas grande parte vem e coloca a mão na massa mesmo e no caderno. [...]. É uma pena porque não é como o ensino convencional que eles têm que estudar toda a matéria, ou Inglês, a Matemática mais aprofundada, isso não tem. Mas, a minha preocupação é essa: se eles aprenderem as quatro operações, eles chegam em qualquer campo. E nessa questão, na prática, eu aprendo muito mais do que eles. Porque eles trazem banana, eles trazem uma coisa, eles trazem outra e a gente usa aqueles instrumentos na prática. Lá no Santo Exílio, a gente usava muito, eu costumava usar muito no dia que eles estavam tirando banana. Eu aprendi! Por isso que eu digo que aprendi: numa banana, um milheiro, eles botavam um furinho. Dois furinhos eram dois milheiros e assim por diante. Então, para mim, aquilo ali foi maravilhoso, eu aprendi daquela forma. E, assim, eu vou levando para outro lugar, como já trouxe para cá! O seu Edmar, que é esse que não

sabia ler, conta quantas sementes tem dentro do jerimum e, dali, ele faz a multiplicação, a divisão, rapidinho que você fica assim. E uma criança, um adolescente hoje na Matemática, ele só sabe quando usa essa maquininha. Então, é isso! É na convivência. Conviver na prática. [...]. Aprender, eu aprendo muito. Talvez eu aprenda muito mais do que é ensinado. Eu ensino de uma forma que... O que eu posso dizer em palavras? Bom, eu chego, coloco os livros e a primeira coisa que eu pergunto é qual é o assunto do dia. Eu não dou o assunto do dia. Primeiro, eu pergunto qual é o assunto do dia. Então, eu ouço primeiro. Às vezes, vem com a situação da família, violência, doença, e eu escuto. Passou aquele momento, a gente fala: *Ah, então, vamos para o momento da oração*. Quando a aula está mais leve, eu vou para a questão da gramática, que é o ler e o escrever. Mas, não é fácil. Não é todo dia que a gente pega eles prontos para querer ler e escrever. (**Professora Maria de Fátima**).

Eis um grande exemplo de como as professoras vêm desenvolvendo um saber sobre ensinar na EJA. Para elas, o saber ensinar só funciona a partir da vida, da experiência e dos conhecimentos que eles já acumularam ao longo dos anos. Nada de começar alfabetizando os estudantes, mas promovendo com eles práticas de letramento. A escrita é usada por elas como um instrumento de organização de tarefas, como, por exemplo, a de cozinhar. Ou seja, a escrita está sendo aprendida em pleno uso, sem falar do aspecto lúdico que a professora Jacinta busca proporcionar aos estudantes que frequentam as aulas. Portanto, ensinar na EJA implica promover atividades lúdicas nas quais os conteúdos da escrita e da Matemática são inseridos naturalmente.

Saber ensinar na EJA parece implicar, para as professoras, entrar na realidade dos estudantes e valorizar os seus saberes, ou seja, os conhecimentos prévios. Afinal, por serem estudantes de mais idade, trazem consigo muitos conhecimentos que não podem ser ignorados, sob pena de esvaziar o sentido de eles estarem na escola. Para elas, o professor de EJA também precisa estar aberto e disposto a aprender com os estudantes. É na troca que

o ensino se realiza e não na transmissão pura e simples do conteúdo.

Tem muitos deles que ainda não sabem nem escrever o nome. Eles ficam um pouco entristecidos porque tem aqueles que já sabem. Muitas vezes, ficam de cabeça baixa e dizem: *Aí, tá difícil, professora, porque eu não vou conseguir.* Aí, você tem que estar dando força: *Não, não, vamos conseguir! Vamos tentar esse outro jeito? Vamos montar a palavra e vamos recortar a letrinha do nome. Vamos colar, porque nós vamos aprender.* Nem mesmo a caligrafia. Ele não consegue nem segurar o lápis. Ele volta, ele se desliga. Você tem que dar força e também exige mais de um professor, né? Só tem que estar pensando em metodologias, né? Lendo, pesquisando. Até de madrugada, às vezes, para saber o que vai levar para atender, né? (**Professora Maria José**).

Esses são saberes que as professoras demonstram como sendo frutos de suas experiências. Elas compreendem que os estudantes precisam estar em uma situação favorável de receptividade aos conteúdos, senão as aulas passarão a ser apenas meros encontros formais, sem nenhum sentido para ambos: alunos e professoras. Por isso, o saber escutar é primordial para que o ensino seja viável.

Ademais, ainda que talvez nem tenham essa consciência, as docentes demonstraram que atuam bastante aproximadas ao princípio freireano de uma educação centrada no sujeito e em suas realidades sociais e culturais, sendo o ensino planejado a partir dessas realidades. O sucesso como professoras está em motivar os estudantes e não os deixar desistir. Esse parece ser um dos principais elementos de mobilização que impulsiona as docentes em suas práticas pedagógicas. Mobilização, inclusive, que as mantém engajadas em aprender mais sobre o saber ensinar na EJA, isto é, em criar estratégias de ensino para manter igualmente o engajamento dos estudantes.

## Considerações Finais

O propósito de analisar a mobilização dos professores ao ensinar nas turmas de EJA em pequenos municípios do estado do Ceará nos

mostrou o quanto a relação com o saber ensinar do professor da Educação de Jovens e Adultos não está dissociada de suas experiências pessoais e, mais ainda, de sua trajetória profissional envolvida por desejos e valores inerentes à formação humana. Diante disso, alguns questionamentos embasaram nosso estudo, ao nos perguntarmos: de que maneira os professores também estão encontrando prazer e atribuindo sentido ao ensinar nas turmas de EJA em pequenos municípios do Ceará? Em que aspectos a posição social ocupada pelos referidos docentes e as suas relações familiares se manifestam no saber ensinar na EJA? Como os professores expressam seus saberes construídos nas práticas pedagógicas desempenhadas na EJA?

A pesquisa realizada *in loco*, nos municípios rurais da região do Maciço de Baturité, no interior do estado, constatou que a estratégia utilizada por muitas secretarias municipais de educação remonta o programa de alfabetização de jovens e adultos – MOVA –, adotado nos anos de 1989 a 1992, cuja metodologia de ação do programa consistiu na busca por analfabetos das localidades pelos professores interessados em lecionar para a modalidade. Desse modo, tivemos a experiência de conhecer os docentes que atuaram em classes/turmas multisseriadas que foram implementadas pelas secretarias de educação e desenvolvidas nos alpendres das casas de professores ou de estudantes. Nesse sentido, a relação com o saber ensinar dos docentes está associada à criação e ao desenvolvimento de metodologias adaptadas aos diferentes níveis de aprendizagem dessas pessoas que, em sua maioria, estão na faixa etária de 30+ ou idosos.

De forma recorrente, constata-se que a experiência dos matriculados que estão nas salas de aula da EJA vem acompanhada de outras chances e tentativas de continuidade, ou seja, repetidas vezes estiveram matriculados e, por razões diversas, retornaram à modalidade como segunda [terceira, quarta] chance de retorno aos estudos. Ao mesmo tempo, a mobilização do professor para ensinar nas

turmas de EJA vai ao encontro dos estudantes motivados por aprender. Assim, o sentido da prática pedagógica reúne a satisfação e o prazer do professor em movimentar-se para o redimensionamento do espaço-tempo da escola, agora, nas varandas das casas, nas mesas das cozinhas de suas casas, que dão lugar ao desejo de alcançar significado na aprendizagem, resultante dos processos de acolhimento e de amorosidade desencadeados no cotidiano.

Não obstante, a transformação dos cenários das salas de aula adaptadas às pessoas de pouca escolaridade, como agricultores, trabalhadores das zonas rurais, também nos dá subsídios para a discussão das relações sociofamiliares entre os docentes e suas práticas pedagógicas com adultos e idosos. Em função disso, a relação com o ensinar a leitura e a escrita associada ao alfabetizar e desenvolver práticas de letramento nos adultos e idosos, em algumas situações, revela-se como uma retribuição da gratidão aos seus próprios pais ou familiares do professor.

Outros achados nos despertaram para o desafio dos professores em serem reconhecidos, social e profissionalmente, pelas práticas docentes voltadas à modalidade que, historicamente, carrega a invisibilidade dos governos e das políticas de educação. Na escola, não por acaso, o descrédito e a desvalorização cotidiana de lidar com um público que, quase sempre, é culpabilizado por seu fracasso e pela negação de sua cidadania corroboram para a discriminação e exclusão social dos discentes e também dos docentes que atuam nas classes/turmas da modalidade. Com base nas narrativas das professoras, a relação com o saber ensinar na EJA vem carregada de afetividade, razão atribuída ao sentido dado na prática do ensinar como no aprender.

Em outras palavras, a produção do prazer e da satisfação no ato de acolher o estudante revela-se numa “via de mão dupla” quando a professora é também recepcionada por muitos sentimentos de amorosidade. De um lado, temos a superação de estereótipos que estão

marcados pelo fracasso, *déficit* da aprendizagem, desistências constantes no retorno dos estudantes 30+ e idosos na EJA. De outro, podemos dizer que a retomada do tempo da escola recupera alguns comportamentos e convenções sociais do passado, na figura da “tia da escola”, da professora que “corrige os cadernos”, aquela que “pega no lápis” entre outros motivos que reverberam num misto de sentimentos de confiança, acolhimento, amorosidade na relação pedagógica.

Compreendemos que a migração do cenário das salas de aula para os alpendres das casas ou das cozinhas transformadas em espaços de ensino tende a mobilizar, de forma mais intimista, a escuta e a humanização dos que passaram pela escola e retornaram em busca de acolhimento e aprendizagem. Longe de encerrarmos a discussão, adiantamos a existência de uma nova [ou não tão nova] pedagogia presente nos *locus* diferenciados de ensino e aprendizagem, como nos alpendres das casas que servem de cenário para repensarmos alternativas teóricas e metodológicas ligadas aos adultos e idosos da EJA. Com isso, abrem-se caminhos para epistemologias e processos pedagógicos pouco debatidos no âmbito das culturas produzidas nesses cotidianos e que, nos pequenos municípios rurais, reacendem metodologias interdisciplinares e interculturais que sejam capazes de envolver afetos na relação com o saber ensinar e o saber aprender nessa modalidade de ensino.

## Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In. CHARLOT, Bernard. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios a uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr., 2006.

CHARLOT, Bernard; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; STECANELA, Nilda. A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-22, e-29415, abr./jun. 2022.

FERREIRA, Luís Carlos; ARAÚJO, Júlio. 'Muitos só querem aprender a assinar o nome': desafios e perspectivas da relação com o saber ensinar leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Triângulo**, v. 16, p. 56-75, 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Educação

2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: uma leitura alternativa do Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

VIANA, Theyse; ARAÚJO, Dahiana. Educação de Jovens e Adultos enfraquece e pelo menos 19 turmas são encerradas em Fortaleza. **Jornal Diário do Nordeste**. Fortaleza, set. 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/educacao-de-jovens-e-adultos-enfraquece-e-pelo-menos-19-turmas-sao-encerradas-em-fortaleza-1.3278717>. Acesso em: 23 fev. 2024.

*Recebido em: 15/05/2024  
Aprovado em: 07/02/2025*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.