

# O ENSINO SEMIPRESENCIAL DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEARÁ: REFLEXÕES PRÁTICAS A PARTIR DO PONTO DE VISTA DO DOCENTE

Bruno Alves de Sousa<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo aborda o ensino de Sociologia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrada no formato semipresencial, no estado do Ceará. O objetivo principal da pesquisa de natureza exploratória foi compreender como está prevista e como se desenvolve a prática do ensino de tal disciplina nessa modalidade. Valeu-se de uma experiência profissional como docente em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) do referido estado, localizado num bairro da periferia de Fortaleza. A atividade letiva se transcorreu durante o período compreendido entre fevereiro de 2019 e janeiro de 2020. Portanto, trata-se de um contexto prévio à pandemia do Corona vírus (Covid-19). Para tal empreendimento empírico, a coleta de dados fez uso de pesquisa bibliográfica (livros, artigos e dissertações), pesquisa documental (leis, resoluções, pareceres e outros atos normativos e dados oficiais), mas também de escrevicências (a saber, registros docentes de percepções cotidianas ao longo da prática profissional). Já a análise de dados foi eminentemente qualitativa, destinada à organização, à compreensão e à explicação a partir de uma perspectiva docentrada, isto é, centralizada no ponto de vista do professor. Em suma, pôde-se constatar um descompasso entre as expectativas legais previstas nos documentos normativos e as práticas cotidianas efetivamente realizadas no dia-a-dia da escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Educação de Jovens e Adultos, Ensino semipresencial.

## INTRODUÇÃO

Outubro de 2018. Conversando no ônibus com uma amiga sobre a prova recém-aplicada do concurso da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), compartilhei meu desejo de ter a primeira experiência docente. Ela me relatou que ensinava num CEJA e explicou que era Educação de Jovens e Adultos num formato semipresencial, sem aula. Ao ver meu entusiasmo, ela ressaltou dificuldades da modalidade. Ainda assim, fiquei fascinado com o relato do que ouvi. Bem diferente do modelo convencional a que estava acostumado. Eis meu primeiro contato com esse assunto, que me deixou instigado a conhecer melhor.

<sup>1</sup> Mestre pelo Curso de Antropologia da Universidade Federal do Ceará – UFC, [brunoalves.ufc@gmail.com](mailto:brunoalves.ufc@gmail.com)

O presente trabalho aborda o ensino de Sociologia na Educação Básica (Ensino Médio), especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no formato semipresencial, no Ceará. Trata-se do modelo de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A pesquisa foi desenvolvida com adaptações por conta da pandemia da COVID-19, que inviabilizou a realização de etapas presenciais em razão da adoção de medidas de distanciamento social em estados e municípios.

O cenário pré-pandêmico vinha sendo marcado por uma transição governamental após o controverso impeachment da Dilma Rousseff da Presidência da República e a assunção do mandato pelo vice-presidente Michel Temer em 2016. Desde então, foi implementada uma agenda de reformas que provocaram mudanças significativas na área da educação: aprovação do teto dos gastos públicos (inclusive na educação) durante vinte anos. Em 2017, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Apesar do discurso oficial de economia e modernização do Ministério da Educação (MEC), as alterações foram vistas como aceno para a iniciativa privada.

Também foi marcado por indefinições em torno do futuro da política pública da EJA na gestão presidencial de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, após a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no início do mandato. Tal órgão do MEC, criado em 2004 por demandas de movimentos sociais, era responsável pela EJA. Eis o background da pesquisa.

Diante desse panorama, essa investigação teve a seguinte pergunta de partida: como é possível desenvolver ensino de Sociologia no formato semipresencial da Educação de Jovens e Adultos? Guiado por essa indagação, o objetivo geral foi compreender como esse desenvolvimento é possível e valeu-se especificamente de experiência na rede pública cearense. O interesse pessoal pelo tema surgiu de minha atuação como professor temporário de Sociologia num Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que adota o formato semipresencial, durante os meses de fevereiro de 2019 a janeiro de 2020.

Reputo a importância desse estudo, pois as pesquisas sobre Sociologia na Educação Básica são recentes, têm pouco mais de uma década. Há eventos científicos específicos inclusive, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). No entanto, mesmo nesses espaços, observo pouco enfoque na modalidade da EJA, menos ainda no formato semipresencial. Tal pesquisa visa a tornar essa área menos lacunosa. Para tal, o artigo se organiza em quatro seções.

Na primeira seção (Metodologia), exporei o percurso metodológico da pesquisa. Na segunda seção (Referencial Teórico), apresentarei as literaturas e documentos consultados para a feitura do trabalho. Na terceira seção (Resultados e Discussão), centrarei a análise mais alongada do tema com análise de tudo o que foi levantado e observado na prática profissional. Por fim, na última seção, tecerei Considerações Finais sobre a divergência entre as previsões dos textos legislativos e a realidade do trabalho docente, apontando as dificuldades, mas também realçando potencialidades numa prática semipresencial de ensino de Sociologia.

## **METODOLOGIA**

Para tal empreendimento, a coleta de dados fez uso de pesquisa bibliográfica (livros, artigos e dissertações), tomando por base as contribuições teóricas nas áreas de ensino de Sociologia e de Educação de Jovens e Adultos.

Também foi realizada pesquisa documental (leis, resoluções, pareceres e outros atos normativos e dados oficiais), de forma a examinar algumas das principais legislações, políticas públicas e documentos oficiais, nos âmbitos internacional, nacional e estadual, sobre Educação de Jovens e Adultos e ensino de Sociologia na Educação Básica.

Por fim, foi utilizado o recurso de escrevicências (a saber, registros docentes de percepções cotidianas ao longo da prática profissional, a partir da perspectiva docente, ou seja, docentrada).

Já a análise de dados foi eminentemente qualitativa, destinada à organização, à compreensão e à explicação a partir de uma perspectiva docentrada, isto é, centralizada no ponto de vista do professor.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A prática da Educação de Jovens e Adultos não é recente, mas seu delineamento normativo nos planos internacional e nacional tem poucas décadas. Está intimamente relacionada à universalização do acesso à educação e a obrigatoriedade da oferta gratuita por parte do Estado. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 dispõe:

Artigo XXVI: Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (PAIVA et al, 2004)

Contudo, as atenções internacionais para essa modalidade educativa se intensificaram somente a partir dos anos 1990. Com a queda do Muro de Berlim e o novo arranjo geopolítico mundial, organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial foram importantes atores para trazer a agenda educativa para o centro dos interesses do capital. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2009).

Em 1997, foi pactuada a Declaração de Hamburgo (Alemanha) durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), um marco para a EJA. Elaborou a Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos (PAIVA; IRELAND, 2004, p. 12), modificando a perspectiva para “uma educação ao longo da vida”, independente da faixa etária. Além disso, frisa educação não só como direito, mas também um elemento de cidadania:

Item.2:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. (...). A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.

Item 9:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. (...). (PAIVA et al, 2004)

Seguindo esse espírito democrático de mudanças no ordenamento, em 1996, foi aprovada a Lei Federal nº 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu bojo, consta uma seção específica para a EJA. Reforça a ideia de tal modalidade não como um suprimento de escolaridade regular, mas como uma oportunidade educacional apropriada a que todos têm direito, levando em consideração seus interesses e particularidades, através de ações integradas e complementares, conforme o art. 37, §§1º e 2º da referida lei:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Todavia, o intento de integrar as ações em torno da EJA sempre encontrou resistências institucionais, recebendo tratamentos diferenciados de acordo com a gestão presidencial. Em 1990, o ex-presidente Collor extinguiu a Fundação Educar.

Em 2004, a criação da ex-SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) representou uma fixação da EJA na estrutura do Estado, com um status mais relevante. Antes, sua implementação ocorria sobremaneira por meio de parcerias público- privadas. Agora, vários programas seriam implementados com recurso públicos oriundos de dotação orçamentária específica. Em 2006, passou a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pela primeira vez. Em 2011, após reestruturação na pasta, passou a ser denominada SECADI, para incorporar o termo “Inclusão”.

Todavia, a extinção da SECADI em 2019 representou um duro golpe. Com isso, inviabilizou-se alçar a Educação de Jovens e Adultos a um patamar de política de Estado. Mesmo com essas mudanças legislativas nos âmbitos nacional e estadual, ainda hoje não há uma política efetiva de financiamento da EJA. Apesar dos insumos destinados em governos anteriores e do retorno da pasta em 2023, o caráter acessório de tal modalidade permanece na visão de muitos gestores.

Agora dedicarei a abordagem ao ensino de Sociologia. Apesar da importância de pensar e fomentar senso crítico para o desenvolvimento do indivíduo na vida em sociedade, as disciplinas de Sociologia e Filosofia nem sempre estiveram presentes no currículo escolar. Em 1996, a LDB já previa que o concluinte do Ensino Médio deveria demonstrar conhecimentos nessas áreas, conforme redação original do art. 36, §1º, III:

Art. 36 Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

(...)

II – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996)

Apesar disso, muitas escolas divergiam. Não ofertavam disciplinas por se entender desobrigadas. Difundiam como temas transversais por meio de outras

disciplinas preexistentes e amparavam sua autonomia para construção dos projetos pedagógicos no art.12 da mesma lei:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I – elaborar sua proposta pedagógica (...)

Finalmente, a confirmação legal de seu ingresso enquanto componentes curriculares ocorreu em 2008, através da Lei Federal nº 11.684/2008. Portanto, as disciplinas caçulas na BNCC tornaram-se obrigatórias no Ensino Médio há pouco mais de quinze anos. No mesmo ano, foram emitidos o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, de 08/10/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 18/05/2009, que assinalavam a compulsoriedade de oferta em todos os anos do Ensino Médio, os prazos para implementação no currículo e a necessidade de professores qualificados, a partir da edição da Lei federal que alterou a LDB. Dispõe-se que:

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso;

II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Art. 3º Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento. (BRASIL, 2009, p. 25)

Esse *boom* demandou momentaneamente elevado número de profissionais qualificados com a licenciatura específica. Ocorre que não havia à época contingente suficiente. Mais cursos de licenciatura precisaram ser criados. Observa-se ainda hoje uma carência. Prova disso é o elevado número de professores sem formação adequada (GONÇALVES, 2013).

A despeito da pouca idade, em 2017, tais disciplinas sofreram uma tentativa de supressão da BNCC, por meio da estratégia de diluição de conteúdos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, após pressão popular, a Lei nº 13.415/2017 fez constar que estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia serão obrigatórios no Ensino Médio. Portanto, uma história também de busca por se firmar na institucionalidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fevereiro de 2019. Passando próximo ao CEJA, aproveitei para conhecer tal escola. Notei um edital na parede. Estava em curso uma seleção temporária para Sociologia, com carga horária de 20 horas, no turno vespertino. Senti que era um sinal. Precisava tentar a vaga, pois vinha mapeando seleções no portal da SEDUC e não obtinha êxito. Conversei com uma coordenadora sobre o processo seletivo e fui embora com o compromisso de me inscrever.

Tratava-se de seleção pública para atender necessidades temporárias da escola, em razão de licenças (gestante, tratamento de saúde, etc). Era conhecida como “artigo 4º”, uma vez que estava embasada no referido art. 4º, §1º, da Lei Complementar nº 22, de 24/07/2000. A seleção simplificada tinha duas etapas: análise de currículo vitae e entrevista com Núcleo Gestor e Conselho Escolar. Exigia licenciatura em Ciências Sociais ou Pedagogia com habilitação em Sociologia, contudo previa excepcionalmente portadores de diploma de bacharel com 180 horas no currículo referentes à disciplina de Sociologia. Era o meu caso.

Apesar de não ter experiência de trabalho docente, tentei compensar tal lacuna com cursos de capacitação e uma pós-graduação. Consegui me sobressair na entrevista, demonstrando interesse e habilidade comunicativa. Além disso, fui perguntado se teria condições de orientar Filosofia, caso necessário. Disposto a trabalhar, sinalizei que sim, apesar de não ser minha formação. Fui aprovado e iniciei as atividades docentes dias depois. Assinei um contrato com a SEDUC. A escola funcionava nos três turnos, ininterruptamente, das sete da manhã às dez da noite. Outros dois professores temporários atendiam nos demais turnos.

Compareci à coordenação e recebi orientações da coordenadora pedagógica no primeiro dia. Ela me apresentou um folheto da escola, cujo lema era “Uma escola diferente” e cuja missão era “abrir caminhos que possibilitem o crescimento do educando e o tornem capazes de exercer seus direitos e deveres de cidadão”. Explicou que o público-alvo abrange estudantes que não obtiveram êxito em alguma disciplina na escola de origem ou que desejavam atualizar seus estudos para prestar concursos. Atenderia maiores de idade no Ensino Médio, a priori.

Antes de se matricularem no CEJA, os alunos participavam de uma reunião em que se explicava toda a metodologia diferenciada. Pode-se matricular a qualquer época do ano. No tocante à flexibilidade do formato semipresencial do CEJA, a avaliação é

positiva. Na visão do aluno, favorece a possibilidade de jovens e adultos trabalhadores concluírem seus estudos exercitando um certo nível de autonomia intelectual. Outros fatores apontados são: ‘possibilidade de superação do tempo perdido pelo aluno’, acesso, estímulo e valorização do aluno para concluir seus estudos, respeitando o seu tempo (BRITO, PEREIRA, 2013).

Não havia salas de aula, mas laboratórios. Tampouco havia regência de turma, mas atendimento. O discente seria acompanhado pelo professor individualmente. Não havia chamada nominal, mas ficha de controle de atendimento, em que o docente atestava todos os atendimentos mensais, e a ficha individual do aluno, em que registrava os atendimentos ao aluno. Uma burocracia medonha para iniciar um atendimento, não informatizado.

Sociologia ficava no laboratório de Ciências Humanas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. Não havia sala de atendimento individual. O laboratório era compartilhado, adaptado para que quatro professores pudessem atender simultaneamente. Sem isolamento acústico, o barulho de um colega involuntariamente atrapalhava minha orientação.

Jovens negros desempregados, moradores de bairros periféricos. Eis o perfil mais comum de estudantes que atendi ao longo do ano. Somam-se a eles outros tantos jovens exercendo a mais variada gama de atividades: vigia, jogador de futebol, revendedor de perfume, atendente de motel, etc. Vi mães estudando nos corredores, desdobrando-se para dar atenção aos livros e aos filhos. Mas não deviam ser vistos como “coitadinhos”, conforme ouvi certa vez.

Os alunos com quem pude trabalhar ao longo do ano buscavam conseguir uma colocação no mercado profissional ou simplesmente se manter no emprego atual. Chamou-me atenção que a imensa maioria desejava fazer o concurso da Polícia Militar do Ceará. Não por afinidade com a área da segurança pública, mas pela oportunidade de conseguir um cargo público diante do razoável número de convocações por parte do governo estadual. Desejavam, pois, aplicação imediata do que aprendiam. E a obtenção de certificados em tempo hábil.

A EJA está cada vez mais rejuvenescendo. Esse fenômeno vem sendo denominado como a juvenização da EJA (BRUNEL, 2004). Por tabela, esse maior contingente de jovens na EJA denuncia sua evasão do ensino regular. É preciso estudar mais as razões tanto de sua saída do ensino regular quanto de seu retorno, contudo não serão objeto desse trabalho.



Quanto aos professores, eis o cenário apontado por Di Pierro (2003): profissionais sem formação específica em EJA, lotados nos CEJAs para complementar jornada. Alta rotatividade devido a contratos temporários.

No mecanismo “leva o módulo, estuda e faz prova”, não havia aula em sala, mas atendimento em laboratório. Deve-se estudar e realizar os exercícios em casa, e comparecer à escola. O sistema era autoinstrutivo, não se exigia frequência diária.

Quando o aluno comparecia para avaliação, registrava-se orientação. Ainda que o aluno afirmasse “Vim só fazer a prova”, deveríamos corrigir exercícios, tirar eventuais dúvidas a título de orientação antes de encaminhar para avaliação. Por ser autoinstrutivo e exigir muito do aluno, penso o ensino semipresencial como terreno fértil para metodologias ativas. Persiste, porém, um modelo tradicional na avaliação.

Na disciplina de Sociologia estavam previstas cinco avaliações, sendo duas relativas a assuntos do 1º ano, uma referente ao 2º ano, e duas concernentes ao 3º ano. O estudante precisava auferir nota 6,0, senão esperaria três dias para realizar nova prova. Havia até cinco modelos por prova, sem margem para eu aferir conhecimentos que julgasse importantes. Seguia o script. Durante a correção, fazia uso de gabaritos. O aluno não ficava com a prova.

A prova escrita é o instrumento de avaliação do CEJA. Verificava se o aluno aprendeu, atribuía nota e, ao final, concedia certificação escolar, ou seja, havia uma ênfase no resultado. Enquanto docente, sentia-me compelido a direcionar minhas explicações não para a formação cidadã como nos diplomas legais, mas para questões da prova.

Uma de minhas atividades de planejamento, foi elaborar uma prova. Fui orientado a fazer algo bem simples, para quem tivesse mais dificuldade (provas especiais). Eis uma barreira institucional à minha atuação. Pergunto-me como seria se os docentes tivessem mais liberdade dentro dos planos pedagógicos dos CEJAs: eis um tema a ser aprofundado em pesquisas futuras.

Observava que os alunos tinham dificuldade em compreender “Estado”, “sociedade civil”, os tipos de ação social de Max Weber, os três poderes da República. Nessa avaliação, os alunos não poderiam contar com ponto adicional de atividade presencial e as questões do livro destoavam muito de competências exigidas na prova. Decidi elaborar um TD de Reforço, com mapas mentais, já que os alunos têm dificuldade de compreensão de texto. Dispunha conceitos e definições em conjuntos sendo ligados por retas. Socializei-o com colegas, que incorporaram o material. Não

averigui a eficácia com todos, mas nos meus atendimentos o distribuí. Após o exame, corrigia a avaliação e perguntava se o material havia ajudado a frisar os conceitos. As respostas foram muito positivas. Não obstante, ressalto que a didática estava orientada para a prova.

O livro de Ciências Humanas possuía 33 capítulos, abrangendo História, Geografia, Sociologia e Filosofia. No entanto, para Sociologia só cinco capítulos: “A imaginação sociológica”, “O trabalho e suas metamorfoses” (etapa 1); “Cultura e sociedade” (etapa 2); “Política, cotidiano e democracia no Brasil” e “Cidade e relações sociais” (etapa 3). Apresentava déficit nas questões e a linguagem era de difícil compreensão. Fazia uso de palavras como “coerção”, “absorto”, “arrabalde”, sem explicá-las. Ampliar o vocabulário é essencial, mas a ausência de glossário dificulta. Não esqueço o dia em que explicava o fato social de Durkheim e o aluno perguntou o que era “exterior”. Meu chão caiu.

Outra observação é a forma como as teorias são obliteradas, dando-se preferência a conceitos e sua ligeira associação a temas. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão vira senso comum, conversa de botequim. Também há de se cuidar, pois a teoria hermética gera desinteresse nos alunos (SARANDY, 2012, p. 29-30). E a adesão do aluno é essencial para o sucesso na EJA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À primeira vista, a EJA semipresencial pode fascinar e assustar. A prática da Sociologia, com aparição curricular diminuta, ainda vive o fantasma da autoafirmação de sua presença no Ensino Médio. Examinando legislações e documentos da EJA e do ensino de Sociologia, notam-se avanços. Mas há percalços nessa caminhada rumo à efetivação da EJA como política de Estado e à estabilização curricular da Sociologia na BNCC. Diante da discrepância entre previsões normativas e a prática, é importante lançar reflexões sobre expectativa e realidade.

Faço coro com Paulo Freire, cujo legado tem sido injustamente atacado nos últimos anos. Criador do método revolucionário das palavras geradoras que ensinaram brasileiros não só a ler e escrever, mas a problematizar questões sociais nos anos 1950 e 1960, dispõe nosso Patrono da Educação Brasileira que o momento crucial na prática docente é a reflexão crítica sobre ela. É necessário pensar sobre a prática antiga ou atual para aperfeiçoar a próxima (FREIRE, 1996, p. 39). Eis o intuito desse trabalho.

Saliento, porém, a importância de “beber” da fonte do ideal freireano, sem “se embriagar”, conforme ressalta Silva (2007, p. 54). Mesmo as reflexões freireanas não comportam fundamentalismos nem devem ser consideradas em absoluto, sem adequações, dada a incompletude do ser humano, defendida pelo autor.

Espero que o recurso das escrevivências (inspiradas nas *escrevivências* de Conceição Evaristo) e o exercício da escrita docentrada estimulem professores a registrarem suas experiências, repensem suas práticas, lancem novos olhares ora parcimoniosos, ora críticos. Reputo potência nessa visão que emerge das margens das políticas públicas, onde as leis e os documentos, por erro de paralaxe, não conseguem alcançar. O contexto era eivado de incertezas em virtude da pandemia da Covid-19.

Entretanto, se pode ser apontada uma potencialidade do ensino semipresencial de Sociologia ministrado no CEJA foi sua maior capacidade de adaptação às exigências de distanciamento e de suspensão de atividades presenciais. Apesar da evasão e abandono que assolou a todas as modalidades, arrisco que a EJA semipresencial sofreu um pouco menos impacto com a pandemia, em comparação a outras que não estavam preparadas para exigir autonomia dos educandos. São questões que ficam em aberto e demandam novas pesquisas sobre esse pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). DOU de 18/5/2009, Seção 1, p. 25. MEC - Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica

BRITO, C. M. M.; PEREIRA, S. Programas de Educação de Jovens e Adultos e Desafios para a Efetivação do Direito à Educação: o caso de Fortaleza. in: CAVALCANTE, M. J. M. História da educação comparada: missões, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRUNEL, C. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. Presença pedagógica, Belo Horizonte. V.3, p. 53-61, set./out.. 1997.

DI PIERRO, M. C (coord.). Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M. B.; SCHNEIDER, L. (Org.). Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, D. N. (Org.). Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, J; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. Educação para todos e reprodução do capital. In: Revista Trabalho Necessário, ano 7, nº 9, 2009.

SARANDY, F. O trabalho com temas e conteúdos no ensino da Sociologia. In: CARNIEL & FEITOSA (Orgs.). A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base Editorial, 2012.

SILVA, J. A. Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana na prática de alfabetizadores. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.