



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCY TAISSA NUNES BARBOSA

**PEDAGOGIAS DE SUJEITAS PERIFÉRICAS EGRESSAS DA EJAI NO
TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, RE-
EXISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES**

**BELÉM-PARÁ
2024**

FRANCY TAISSA NUNES BARBOSA

**PEDAGOGIAS DE SUJEITAS PERIFÉRICAS EGRESSAS DA EJAI NO
TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, RE-
EXISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para avaliação de defesa de Tese do curso de Doutorado, Linha: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

**BELÉM-PARÁ
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Gerada automaticamente
pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B238p Barbosa, Francy Taissa Nunes.
Pedagogias de sujeitas periféricas egressas da EJAI no território da
Amazônia Paraense: histórias de resistências, re-existências e
transgressões / Francy Taissa Nunes Barbosa. — 2024.
176 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2024.

1. Sujeitas periféricas. 2. Interseccionalidade. 3. EJAI. 4.
Resistências. 5. Re-existências. 6. Transgressões I. Título.

CDD 370

FRANCY TAISSA NUNES BARBOSA

**PEDAGOGIAS DE SUJEITAS PERIFÉRICAS EGRESSAS DA EJAI NO
TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, RE-
EXISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - PPGED/UFPA
ORIENTADOR

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges PPGED/UFPA
AVALIADOR INTERNO

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição dos Santos Costa PPGED/UFPA
AVALIADORA INTERNA

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto PPGED/UEPA
AVALIADOR EXTERNO

Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado UFG
AVALIADORA EXTERNA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão PPGED/UFPA
AVALIADOR INTERNO SUPLENTE

Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira
/ Universidade Federal do Espírito Santo/ PPGE/UFES AVALIADOR EXTERNO
SUPLENTE

Prof. Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima- Programa Escola da Terra/UFPA
CONVIDADO ESPECIAL

BELÉM-PARÁ
2024

Dedico esta tese as/aos estudantes trabalhadoras/es ou filhas/os de trabalhadoras/es que resistem, re-existem e transgridem ao processo de exclusão, negação de direitos, violências e lutam pelo direito de estudar na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em especial, as sujeitas periféricas e a todas/os as/os profissionais que trabalham com a EJAI.

A minha filha Iasmin Pereira, que nasceu durante o processo de construção da tese.

A minha mãe Margarida Nunes e ao meu pai Francisco Barbosa (in memoriam), que sempre me incentivaram a estudar e me proporcionaram chegar até aqui.

Ao meu esposo Iraelson Pereira, que compartilhou comigo esse processo de construção da tese e segurou as minhas mãos desde o início até a finalização desse ciclo.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a **Nossa Senhora de Nazaré**, rainha da Amazônia e mãe acolhedora, que ouviu minhas súplicas, abençoou a aprovação no Doutorado e esteve comigo do início até a conclusão desta Tese, amparando e me guiando nos momentos mais difíceis.

Agradeço também a ancestralidade, **as forças da natureza, Santos, Santas e aos Orixás**, por toda proteção, bênçãos, livramentos e por me mostrarem os caminhos a serem seguidos na construção desta pesquisa.

A minha filha **Iasmin Pereira**, a flor mais linda do meu jardim, que nasceu em 21 de março de 2021, durante o processo de construção da Tese, para encher meu coração de esperança e com seu sorriso, abraços apertados e muito amor me conduziu até a finalização deste trabalho.

À minha mãe, **Margarida Nunes**, minha fortaleza, meu amparo, referência de superação, luta e coragem para enfrentar os desafios. Ela faz parte da minha rede de apoio e suporte diário nos cuidados com a Iasmin, para que eu conseguisse realizar a pesquisa.

Ao meu pai **Francisco Barbosa**, que faleceu em 2019, primeiro ano de doutorado e mesmo em outro plano espiritual me deu forças para seguir em frente e concretizar o seu sonho de ver a filha doutora, pois sempre disse que a única herança que podia deixar não era os bens materiais, mas sim os estudos.

Ao meu esposo, **Iraelson Pereira** por caminhar junto comigo ao longo desses doze anos juntos, por segurar as minhas mãos nos momentos mais difíceis, por seu companheirismo, sua compreensão e incentivo nesse processo de doutorado.

As minhas irmãs **Paula Nunes e Tainá Fernanda**, a minha sobrinha **Pietra Pinheiro**, meu cunhado **João Pinheiro** e meu tio **Márcio Araújo** por todo incentivo para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, professor **Salomão Hage**, que se tornou meu pai acadêmico e a quem eu admiro profundamente por todo seu acolhimento, compreensão, dialogicidade e coletividade.

Ao meu coorientador, **Marcos Lima**, pela sua paciência, dedicação, generosidade, dialogicidade, por todos os mais de vinte encontros em que esteve comigo, aos finais de semana, feriados, noites, madrugadas, desde o início até o fim dessa pesquisa segurou minhas mãos e não soltou até ver as últimas linhas das considerações finais serem concluídas, minha gratidão eterna.

As sujeitas da pesquisa, **Juliete Marques, Lúcia da Silva, Conceição de Souza e Rosângela da Silva** que foram minhas alunas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e gentilmente aceitaram participar das entrevistas e contribuíram significativamente com este estudo, meus agradecimentos especiais.

As minhas amadas amigas-irmãs **Dorilene Melo, Yandala Damasceno, Gisele Mota, Joana Machado** por todo apoio, escuta, incentivo, acolhimento, trocas, aprendizados e momentos inesquecíveis vivenciados durante esse processo, “eu sou porque nós somos”.

As/aos queridas/os amigas/os **Cristiane Rodrigues, Ângela Pantoja, Erick Gomes, Celso Oliveira, Fátima Moreira, Miguel Picanço**, por todas as vivências e troca de saberes na SEMEC, durante o tempo em que estive na coordenação da EJAI e do “Movimento Alfabetiza Belém”.

Às queridas amigas, **Ivanessa Solon e Marlene Sousa** que trabalharam comigo na EJAI da rede municipal e foram fundamentais na minha construção enquanto professora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A todas/os **amigas/os do PPGED UFPA**, em especial **Edilson Albarado, Ingrid Louzeiro, Rosilene Maués**, por todos os compartilhamentos de saberes.

Ao **coletivo do GEPERUAZ** que me estendeu as mãos e me acolheu no grupo de pesquisa.

As/aos **colegas do MPEJA** por todo acolhimento e trocas de saberes.

As amigas **Rafaela Lima e Élide Moura**, do Campus Universitário de Ananindeua-CANAN UFPA, pela força, apoio e torcida desde o começo até a finalização deste processo de doutorado.

As amigas desde a graduação em Pedagogia, **Sirley Araújo, Rosiene Silva** e minha afilhada **Manuela** pelo incentivo e torcida para a conclusão desta pesquisa.

À professora **Eula Nascimento**, por todo seu apoio desde o início do processo de seleção do doutorado até a conclusão da pesquisa. Nunca vou esquecer o que você me disse: “Taissa, você tem que se apaixonar por sua pesquisa”.

Aos professores **Conceição Santos, Margarida Machado, João Colares, Carlos Nazareno Borges, Edna Oliveira e Carlos Paixão** pelo aceite em participar da banca e por todas as contribuições desde a qualificação até a defesa.

RESUMO

BARBOSA, Francly Taissa Nunes. **Pedagogias de sujeitas periféricas egressas da EJAI no território da Amazônia Paraense: histórias de resistências, re-existências e transgressões.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

Esta pesquisa tem como campo de estudo a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), mais especificamente as pedagogias de sujeitas periféricas egressas da EJAI no território da Amazônia Paraense: histórias de resistências, re-existências e transgressões. Nesse sentido, buscou-se investigar a seguinte questão: se a escola historicamente tem sido um território de disputas, onde são negados direitos sociais, culturais, religiosos, políticos, geracionais, étnicos, territoriais e de gênero, questiona-se de que forma sujeitas periféricas, nos seus processos históricos de resistências, re-existências e transgressões demandam práticas e políticas educativas que atendam suas identidades interseccionais na EJAI? O objetivo geral foi compreender as identidades interseccionais das sujeitas periféricas e as estratégias do seu fazer cotidiano, para enfrentar diversas formas de violências simbólicas em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Os objetivos específicos foram: identificar práticas educativas nos processos históricos de resistências, re-existências e transgressões das sujeitas periféricas egressas da EJAI; localizar nas políticas públicas educacionais de EJAI referências à interseccionalidade das sujeitas periféricas e analisar as relações de poder que perpassam a interseccionalidade das sujeitas periféricas face a EJAI. A metodologia adotada tem caráter qualitativo, resultante de ações participantes – observantes, com registros de entrevistas semiestruturadas, com quatro sujeitas periféricas e da sistematização de narrativas orais de estudantes durante a vivência em sala de aula. Utilizou-se como ferramenta de análise a interseccionalidade para compreender de que forma as categorias de gênero, classe social e questões étnico-raciais se inter-relacionam e como as dimensões sociais das sujeitas periféricas, a saber: territorialidade, relações familiares, trabalho, educação, culturalidade, corporalidade, intergeracionalidade são atravessadas por essas relações de poder. Portanto, a tese que defendo é a seguinte: os processos de resistências, re-existências e transgressões vivenciados pelas sujeitas periféricas, no território da Amazônia paraense, são materializados de modo coletivo e solidário e o conjunto dos elementos que compõem as identidades dessas sujeitas podem denunciar diversos tipos de violências simbólicas nas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, pelas quais são oprimidas na sociedade racista, machista, misógina, capacitista, homofóbica e, a partir da denúncia dessas violências, sinalizam para constituição de políticas e práticas educativas, que visem pedagogias outras voltadas para a valorização dessas sujeitas, uma vez que o saber, fazer, sentir, pensar, resistir, re-existir, transgredir das sujeitas periféricas são educativos e suas identidades interseccionais precisam ser contempladas efetivamente nas políticas públicas específicas da educação pluriversal, na organização curricular da EJAI e, conseqüentemente, na formação de professoras e professores.

Palavras-Chaves: Sujeitas periféricas. Interseccionalidade. EJAI. Resistências. Re-existências. Transgressões.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Interseccionalidades das sujeitas periféricas a partir dos agentes produtores de dispositivos de poder	48
Figura 2: Interseccionalidades das Sujeitas Periféricas.....	51
Figura 3: Registro da entrevista com Dona Lúcia e Rosângela, na casa delas no bairro da Sacramenta.....	58
Figura 4: Registro da entrevista com Juliete, em sua residência no bairro da Pedreira	64
Figura 5: Registro da entrevista com Conceição, em sua casa, no bairro da Pedreira	65
Figura 6: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais idade.....	93
Figura 7: Busca ativa no bairro da Pedreira para matricular estudantes na EJAI	109
Figura 8: Protesto na frente da Secretaria Municipal de Educação de Belém contra o fechamento das turmas de EJAI no turno da noite e contra o fechamento das bibliotecas	112
Figura 9: Audiência pública na OAB/PA sobre a situação da educação pública no município de Belém: condições de acesso, permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos nas escolas da rede municipal de ensino.....	113
Figura 10: Sessão especial na Câmara dos vereadores sobre a situação da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJA) no município de Belém.....	114
Figura 11: Ato em frente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Belém exigindo a suspensão do retorno das aulas presenciais em setembro, diante da recomendação conjunta do MPPA, MPF, MPT que orientou o não retorno das aulas durante a Pandemia, sem as condições sanitárias adequadas.	116
Figura 12: Ato na frente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Belém, para denunciar o aumento de casos de covid-19 na rede municipal, exigir testagem dos servidores, higienização das escolas e suspensão das aulas durante a pandemia.	117
Figura 13: Ato em frente a uma Escola Municipal localizada no bairro da Pedreira, para denunciar o aumento de casos de covid-19 na rede municipal, exigir testagem dos servidores, higienização das escolas e suspensão das aulas durante a pandemia	118
Figura 14: Ato em frente ao TJE 5ª Vara da Fazenda Pública e Tutelas Coletivas para reunião com o juiz Dr. Raimundo Rodrigues Santana, para debater a questão da suspensão das aulas durante a pandemia de covid-19.....	119

Figura 15: Caderno de Orientações Pedagógicas, Volume 1 (1 e 2 totalidades da EJAI)	130
Figura 16: Caderno de Orientações Pedagógicas, Volume 2 (3 e 4 totalidades da EJAI)	130
Figura 17: Plano Municipal de Alfabetização, lançado em setembro de 2021	131
Figura 18: Primeira turma do Projeto Alfabetiza Belém com pessoas em situação de rua...	132
Figura 19: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento Alfabetiza Belém.....	134
Figura 20: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento Alfabetiza Belém.....	134
Figura 21: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização	135
Figura 22: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização	136
Figura 23: Gravação do vídeo da música “Ciranda de Sonhos” no Bosque Rodrigues Alves com o coletivo da SEMEC e presença do prefeito Edmilson Rodrigues	137
Figura 24: II Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização	138
Figura 25: Mosaico produzido no II encontro de divulgação do Movimento Alfabetiza Belém	140
Figura 26: Grupo Folclórico "Flor Morena"	141
Figura 27: Grupo Folclórico comandado pela jovem Ana Vitória.....	142
Figura 28: Texto motivador I do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM - 2023.....	148
Figura 29: Texto motivador II do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM - 2023	149
Figura 30: Texto motivador III do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM – 2023	149
Figura 31: Plenária da Educação do “Tá selado”, em uma escola municipal de Belém, com a participação da comunidade do bairro da Pedreira.....	154

QUADROS

Quadro 1: Pesquisa de dissertações e teses no portal da CAPES - Palavras-Chave: Interseccionalidade e EJA	39
Quadro 2: Pesquisa de dissertações e teses no portal da CAPES - PALAVRAS-CHAVE: Sujeitas periféricas e EJA	42
Quadro 3: Dimensões interseccionais que foram consideradas para convidar as sujeitas da pesquisa	44
Quadro 4: Observações na EJAI de violências situacionais no campo das dimensões interseccionais	106
Quadro 5: Quantitativo de escolas com oferta de EJAI no município de Belém, no período de 2013 a 2022	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CF** Constituição Federal
- CENPEC** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- EJAI** Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- ENEM** Exame Nacional do Ensino Médio
- ENCCEJA** Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
- FASEPA** Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
- FUNCAP** Fundação da Criança e do Adolescente do Pará
- GPERUAZ** Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia
- IES** Instituições de Ensino Superior
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IFPA** Instituto Federal do Pará
- MEC** Ministério da Educação
- MP/PA** Ministério Público do Pará
- MPF** Ministério Público Federal
- MPT** Ministério Público do Trabalho
- MPEJA** Movimento Paraense de EJA
- NEP** Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
- OAB/PA** Ordem dos Advogados do Brasil
- OMS** Organização Mundial da Saúde
- PNAD** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PSOL** Partido Socialismo e Liberdade
- SEMEC** Secretaria Municipal de Educação de Belém
- SINTEPP/Belém** Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Belém
- TJE** Tribunal de Justiça do Estado
- TRF** Tribunal Regional Federal
- UEPA** Universidade do Estado do Pará
- UFPA** Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
Interseccionalizando histórias de vidas periféricas na metrópole da Amazônia Paraense.....	14
INTRODUÇÃO	24
A interseccionalidade de sujeitas periféricas egressas da EJAI e suas resistências.....	24
A interseccionalidade de sujeitas periféricas como estratégia de pesquisa	35
1. A INTERSECCIONALIDADE DAS SUJEITAS PERIFÉRICAS QUE RE-EXISTEM NAS “BAIXADAS” DE BELÉM	52
1.1. A re-existência de sujeitas periféricas dos bairros Sacramenta e Pedreira.....	544
1.2. Interseccionalizando pedagogias outras: sentir, pensar, resistir e o fazer cotidiano de sujeitas periféricas egressas da EJAI	68
1.3 Identidades interseccionais de sujeitas periféricas egressas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Belém	75
2 AS POLÍTICAS DE EJAI FRENTE AOS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BELÉM.....	88
2.1 A concepção política e filosófica de EJAI e seus reflexos nas ações governamentais de educação frente as demandas sociais.....	89
2.2 A concepção política e filosófica de EJAI no município de Belém a partir da escola Cabana e suas contradições	98
2.3 Os conflitos socioeducacionais na interseccionalidade das sujeitas periféricas egressas da EJAI de uma escola municipal localizada no bairro da Pedreira	103
2.3.1 A pandemia de Covid-19 e o agravamento dos conflitos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos	115
3 INTERSECCIONALIDADES COMO ESTRATÉGIA DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS DAS SUJEITAS PERIFÉRICAS NA EJAI	123

3.1 Por uma nova política de EJAI como ato de re-existência no município de Belém.....	124
3.1.1 Construção política e filosófica no processo formativo de práticas freireanas na EJAI	128
3.2 A participação política das sujeitas periféricas em defesa de uma EJAI que reconheça os seus direitos interseccionais.....	143
3.2.2 Pedagogias outras a partir das interseccionalidades de sujeitas periféricas egressas da EJAI.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	172

PRÓLOGO

Interseccionalizando histórias de vidas periféricas na metrópole da Amazônia Paraense

Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não tem escolas, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser... (...) As marchas são andarilhagens históricas pelo mundo (Freire, entrevista 17 de abril de 1997).

As minhas “andarilhagens” começam no Bairro da Sacramenta, em Belém, capital do Estado do Pará. Meu pai era comerciante e minha mãe dona de casa, sou a quarta filha de sete irmãos e desde cedo aprendi a “marchar” contra a pobreza, a violência e a desigualdade social.

A identidade enquanto sujeita periférica começou a ser construída desde a infância na periferia de Belém, nas chamadas palafitas (casas construídas em regiões alagadas) em condições de precariedade tanto materiais quanto de ausências de políticas públicas, com carência de saneamento básico, onde o tráfico de drogas ilícitas era constante na passagem onde morava, o enfrentamento de gangues rivais, conflitos corporais e em situações mais extremas uso de armas de fogo, ensinaram-me a criar formas de re-existência por meio dos estudos para superação das dificuldades encontradas.

Sou filha da classe trabalhadora, mesmo com uma renda familiar precária, meus pais foram grandes incentivadores e investiram o pouco recurso que tinham na compra de materiais escolares, alimentação, transporte para que eu tivesse condições de concluir a educação básica para entrar na Universidade. Desde criança, a minha brincadeira favorita era ser professora. No ensino fundamental gostava de ser representante de turma, amava aquele ambiente de escola e tive educadores que viraram referência de humanidade, dialogicidade, amorosidade, então optei em cursar Licenciatura em Pedagogia.

Na graduação, novos desafios e experiências de vida me foram apresentadas por meio das disciplinas ministradas, eventos acadêmicos, projetos de pesquisa e leituras, principalmente das obras de Paulo Freire. Tive a sorte de encontrar pessoas militantes que me proporcionaram ter uma visão de mundo e ajudaram na construção da minha consciência de classe, formação política e no engajamento das lutas por melhores condições educacionais.

Aos poucos fui perdendo o medo de falar em público, comecei a ter mais criticidade e me interessar por debates relacionados a educação de jovens e adultos.

Ainda na graduação tive o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, a partir de pesquisas de iniciação científica na área da formação de professores. A pesquisa versava sobre o atendimento socioeducativo de jovens que haviam praticado ato infracional e estavam cumprindo medidas de internação em instituições da então Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP), hoje Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA).

Essa pesquisa está diretamente relacionada ao contexto sociopolítico, econômico e cultural que fez parte da minha infância, adolescência e vida adulta, pois convivi de perto com a realidade de jovens em situação de vulnerabilidade social, ligados ao tráfico de drogas, as gangues e ao mundo da criminalidade. Meus pais faziam de tudo para que o futuro das filhas fosse diferente, quase não tínhamos amizades na vizinhança, por muitas vezes meus pais me impediam de brincar na rua e, então, dediquei minha atenção totalmente para os estudos.

A minha história de vida se entrelaça ao meu sonho profissional, pois aos poucos fui confirmando algo que já era pulsante: a vontade de trabalhar ajudando a juventude, seja com projetos sociais ou com trabalhos voltados à Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, o desejo em trabalhar na EJA não foi incentivado no decorrer do curso de Pedagogia, uma vez que as disciplinas teóricas e de estágio curricular não contemplavam essa temática. Pelo contrário, a juventude periférica era silenciada e invisibilizada na nossa formação inicial. O único contato que tive com essa modalidade foi através do projeto de pesquisa sobre adolescentes em situação de vulnerabilidade social, já mencionado acima.

Devido a experiência de ter participado da pesquisa com esses jovens, optei por investigar no Trabalho de Conclusão do Curso, a seguinte temática: *Medidas socioeducativas de internação para a inclusão social de adolescentes em conflito com a lei na perspectiva dos educadores: um estudo de caso na FUNCAP da unidade do Telégrafo.*

Esta pesquisa trouxe muitas angústias por constatar que a violência tem cor, classe social e gênero. A maioria dos jovens que cumpriam medidas de internação eram meninos, negros, pobres e moradores das periferias de Belém.

Logo após a conclusão da graduação em Pedagogia, obtive a aprovação no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mais uma vez a vivência acadêmica proporcionou o encontro com a Educação de Jovens e Adultos. Dessa vez recebi um convite do grupo de pesquisa intitulado Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)

para participar do Projeto de Pesquisa e Extensão “Centro de documentação e memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia” (2010-2013), coordenado pela professora Ivanilde Apoluceno, da UEPA.

O objetivo desse projeto era a criação de um centro de documentação e memória da EJAI na Amazônia, para abranger resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Norte do Brasil.

A partir desse grupo de pesquisa, os laços com a modalidade da EJA foram se fortalecendo e o interesse em continuar pesquisando a temática ficou cada vez mais forte. Até então, não tive nenhuma experiência de estágio ou trabalho com turmas de estudantes jovens, adultos ou idosos, acumulava os conhecimentos compartilhados nos grupos de pesquisa desde a graduação.

Para aprofundar os conhecimentos sobre essa temática decidi que a dissertação de mestrado também teria como campo de estudo a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente o trabalho foi intitulado - *A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. A pesquisa confirmou que essa temática quase não aparece no currículo do curso de Pedagogia e que os estudantes gostariam que essa discussão tivesse um espaço maior na formação inicial.

Em 2012, logo após a conclusão do mestrado em educação, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) para o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental/EJA, porque o meu objetivo era ser educadora de jovens e adultos. No dia marcado para realizar a lotação e saber onde e com qual turma eu iria trabalhar, fui informada que não havia turmas de EJA disponíveis, o que me deixou frustrada naquele momento.

Após um ano na docência com crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, finalmente surgiu a oportunidade de trabalhar com jovens, adultos e idosos. Era a materialização de um sonho que vinha sendo construído desde muito jovem. Logo fui desafiada a buscar metodologias que pudessem alfabetizar sujeitas/os periféricas/os de diferentes faixas etárias, com diferentes sonhos, histórias de vida e saberes.

Nos meus primeiros contatos com a turma de alfabetização em EJA, o que chamava muita atenção era a questão da corporeidade. Enxergava naqueles olhares, naqueles corpos, muitas vezes maltratados pela vida difícil, uma mistura de sentimentos: alegria por estarem na sala de aula, orgulho por vestirem o uniforme, emoção ao receber caderno, caneta e um desejo imenso de aprender. Alguns estavam ali pela primeira vez, outros haviam parado de estudar

por muito tempo e retornavam à escola para aprender a ler a bíblia, o letreiro do ônibus, para ajudar os filhos e netos no dever de casa, para conseguir um emprego melhor, para concluir o ensino fundamental, cursar o ensino médio e chegar até a universidade.

Apesar de ser uma professora muito jovem, de vinte e quatro anos ministrando aula para pessoas jovens, adultas, senhoras e senhores, elas/eles tinham uma admiração tão grande por mim e um respeito que me surpreendia. A reflexão não podia ser outra: tenho que dar o meu máximo, preparar aulas que sejam relacionadas ao contexto em que vivem, porque elas/eles já chegam cansadas/os da rotina de trabalho durante o dia. Mas eu me questionava: Por onde começar a planejar as aulas? Como fazer com que as atividades fossem significativas para elas/eles?

Na escola, as/os educandas/os me procuravam nas horas livres, entre uma aula e outra para conversar sobre situações particulares de suas vidas, crises no casamento, situações de violências domésticas, problemas trabalhistas enfrentados com as patroas/ patrões, então foi a partir desse contexto que veio a ideia de começar a trabalhar com relatos de experiências para compreender quem eram essas/esses sujeitas/os, quais seus itinerários formativos, sonhos, desejos, saberes, com o que trabalhavam, quais as suas dificuldades e por que tinham se matriculado para cursar a EJA.

E foi a partir dos relatos de vida das sujeitas periféricas que comecei a compreender os seus contextos que as tornam singulares, bem como as especificidades das sujeitas que moram na periferia urbana de Belém. Elas são fazedoras de saberes, culturas, construtoras e reconstrutoras de pedagogias.

Aprendi que antes de qualquer planejamento que eu pudesse fazer para ministrar as aulas eu deveria ouvi-las e considerar preliminarmente o princípio da dialogicidade que foi tão bem defendida por Paulo Freire, ou seja, significava que eu deveria exercitar a minha empatia, sororidade, ao fazer parte da periferia do bairro da Sacramenta.

Entre os diferentes relatos ouvidos em sala de aula, ressalto alguns aspectos que tocavam o meu emocional, tal como as dificuldades de algumas estudantes se posicionarem no enfrentamento social e político, seja para garantir ou conquistar direitos tais como os de serem mulheres periféricas estudantes da EJA.

Outros fatores relacionados as questões de gênero me chamavam atenção, pois algumas estudantes não frequentavam as aulas todos os dias porque não tinham com quem deixar seus filhos, ou porque o marido as impedia de estudar, ou porque a patroa pedia para ficar até mais tarde no trabalho, por não ter dinheiro para o transporte e outros fatores que

fazem com que essas estudantes pensem em desistir da vida escolar, dificultam a conclusão dos estudos, mas elas resistem, re-existem e transgridem o sistema opressor, excludente, seletista, capacitista, machista, racista, homofóbico em que vivemos.

Nesse contexto, fui percebendo que a minha identidade plural enquanto professora, pesquisadora, militante, filha da classe trabalhadora, sujeita periférica se intersecciona com a identidade plural das sujeitas periféricas da EJA e que para trabalhar com essa temática era necessário trazer para o centro dos debates a interseccionalidade, ou seja, as múltiplas dimensões que perpassam a realidade sociopolítica, econômica e cultural dessas sujeitas.

Nessa caminhada de quase 10 anos como professora da EJA surgiram muitas dúvidas, incertezas, medos, frustrações e histórias de superação como educadora. Mas para além disso, confirmamos que não basta apenas exercer a docência, ministrar aula, é preciso militar em prol da EJA, pesquisar, realizar leituras, trabalhar de forma coletiva, e na medida em que ensinamos, também aprendemos todos os dias. Então, uma das primeiras lições ao trabalhar com essa modalidade é que ainda não estamos prontas, estamos nos descobrindo enquanto educadora de jovens, adultos e idosos.

Além de exercer a função de docente na SEMEC, trabalho no cargo de Pedagoga, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Ananindeua. Nesse ambiente da Universidade há um grande incentivo para formar mestres e doutores, então começou a aflorar ainda mais o desejo de cursar o doutorado em educação para continuar as pesquisas e militância pela EJA.

Na UFPA, tanto os docentes quanto os técnicos podem submeter projetos de extensão. Então, considerei importante fomentar essa discussão no Campus Universitário de Ananindeua e em parceria com o curso de Licenciatura em História organizamos o projeto intitulado: “*Elaboração de recursos didáticos para o ensino de história e educação ambiental de jovens, adultos e idosos (EJA) no município de Ananindeua-PA*”, o qual foi aprovado e realizado em uma escola municipal de Ananindeua, com a primeira etapa da EJA.

O produto final desse projeto foi a elaboração de um jogo de tabuleiro que explicava sobre os pontos históricos de Ananindeua, a importância da preservação ambiental e estimulava a ludicidade, o jogo, a memória e a interação entre os estudantes dessa modalidade de educação.

Além disso, a partir de 2018 comecei a integrar o grupo de pesquisa do Professor Salomão Hage, intitulado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz. Esse coletivo abrange pesquisas voltadas para as multiterritorialidades

da Amazônia e seus mais diversos sujeitos e suas formas de organizações - ribeirinhos e pescadores, assentados, indígenas, quilombolas, extrativistas, jovens, adultos e idosos.

Somado a isso, também integro o coletivo do Movimento Paraense de EJA-MPEJA. Este grupo foi criado a partir de 2017 por um coletivo de professores da UFPA, UEPA e SEMEC Belém, dentre eles Salomão Hage, Conceição Santos, Georgina Cordeiro, Eula Nascimento, Joana D'arc Neves, João Colares, Ivanilde Apoluceno, Dorilene Melo, Leticia Carneiro, dentre outros que sentiram a necessidade de fortalecer a EJA enquanto modalidade de educação, dando publicidade e chamamento para suas ações por meio de seminários, debates, reuniões com as/os sujeitos que o integram, haja vista que não conseguiram acessar as discussões sobre a modalidade por meio do Fórum Paraense de EJA, à época instalado na Secretaria de Estado de Educação. Não conseguindo dialogar, resolveram construir o Movimento para pautar a luta em defesa da EJA.

O Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos é constituído por docentes e estudantes das Instituições de Educação Superior, das escolas das redes públicas municipais e estadual da Amazônia Paraense e representantes dos movimentos sociais. Este grupo vem se organizando na luta em defesa do direito à educação, pelo acesso, permanência e condições de qualidade a jovens, adultos e idosos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, privados de liberdade, que estejam em espaços escolares ou não escolares.

Durante os estudos e debates sobre as/os sujeitas/os estudantes da EJA, começamos a problematizar a presença e a invisibilidade, nas políticas públicas educacionais, das/os sujeitas/os idosos que frequentam e estudam na Educação de Jovens e Adultos. A Partir destes debates, passamos a incluir a letra I na sigla da EJA, fazendo referência aos idosos estudantes desta modalidade e passamos a nos referir a essa modalidade chamando-a de EJAI.

Em 2018, fiz parte da comissão organizadora do primeiro Seminário do MPEJA intitulado: “*Os desafios da EJA no Estado do Pará*”, com o objetivo de analisar as dificuldades colocadas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores no estado do Pará a partir das diversas experiências educativas na Amazônia Paraense e construir uma agenda de trabalho coletivo para a luta em defesa da EJAI no estado.

Além disso, ao longo do referido ano estive na organização dos “Diálogos em EJA” nos meses de agosto, setembro e novembro que envolveu as temáticas: “Práticas educativas dialógicas como referência para reconceituar a Educação de Jovens e Adultos : Estudo de uma experiência do PROEJA no instituto federal do Pará/Campus de Castanhal”, ministrado pela

professora Darinez Conceição e “Juvenilização, esvaziamento escolar e algumas perspectivas da oferta de EJA em Belém-PA (2010-2017)” proferida pela professora Letícia da Conceição.

Em 2019 também participei da organização do segundo Seminário do MPEJA com o tema: *“Políticas, programas e pesquisa em debate”*. Esse evento teve uma abrangência ainda maior, porque foi realizado em dois dias em articulação com o Encontro Nacional de Pesquisadores de Jovens e Adultos que ocorreu em vários estados do Brasil.

Foi uma ação integrada com universidades federais, estaduais e institutos parceiros, envolvidos com a EJAI. O objetivo de organizar a semana comum de reflexões teóricas era dialogar sobre as negações de direitos aos estudantes dessa modalidade, com a intenção de dar visibilidade ao movimento de pesquisadores, demarcando uma atividade nacional, com a finalidade de mapear as ações e pesquisas sobre a temática.

Em 2020 havia um planejamento de ações itinerantes, ou seja, o MPEJA realizaria eventos em parceria com as instituições de ensino, movimentos sociais para organizar atos políticos integrados com programações que envolveriam rodas de conversa, oficinas e formações de professores. No entanto, com a pandemia de COVID-19 que se intensificou no Brasil a partir de março daquele ano as ações foram suspensas.

Nesse período pandêmico, os protocolos de distanciamento social pegaram todos nós de surpresa e fizeram com que as nossas vidas mudassem radicalmente. As escolas ficaram fechadas para aulas presenciais durante dois anos, perdemos parentes, amigos, colegas de trabalho. Quem podia ficar em casa, optava pelo isolamento social, mas e as/os estudantes? Elas/eles precisavam trabalhar, muitas vezes em empregos informais, precarizados, para sobreviver em meio ao aumento da insegurança alimentar, do desemprego, da inflação, do caos na saúde pública.

Mesmo sem aulas presenciais, mantinha o contato com as/os estudantes por ligação de celular ou troca de mensagens, indo na escola entregar material impresso, ou merenda escolar por meio de cestas básicas. Infelizmente devido a problemas financeiros, de saúde física e mental, alguns estudantes cancelaram as matrículas. Foi um período muito difícil para todos nós.

No final de 2020, quando as aulas retornaram de forma presencial, o reencontro foi inesquecível. A gente queria se abraçar, trocar afetos, pegar nas mãos uns dos outros, mas ainda não era permitido. As aulas voltaram, mas as cadeiras ficavam distantes umas das outras, precisávamos usar máscaras. Como foi difícil e ao mesmo tempo prazeroso esse retorno.

Recomeçar o ano letivo pós-pandemia foi o nosso maior desafio. O que trabalhar nesse recomeço? Como acolher as/os estudantes sequelados pelas perdas de entes queridos? Por meio do diálogo, da escuta sensível, para saber o que eles tinham vivenciado, como estavam se sentindo e como podíamos ajudar. Foram muitas histórias de luta e superação, o medo do retorno do vírus invisível e letal ainda era constante, mas nós precisávamos recomeçar as aulas, motivar os estudantes e rememorar os sonhos, acreditar no poder do esperar.

No ano de 2020 renasce outra esperança para educação em Belém, pois estávamos vivendo as eleições municipais. Como o país inteiro estava polarizado entre uma visão conservadora frente a outra progressista, na capital paraense não podia ser diferente. Por dezesseis anos a população de Belém vivenciou um governo de extrema direita, em que a EJAI não era prioridade. Resistimos contra o desmonte desta modalidade de educação que estava em curso com o fechamento de diversas escolas no turno da noite, perda de lotação dos professores da biblioteca, Atendimento Educacional Especializado e Projeto de leitura.

Travamos muitas lutas com protestos em frente à SEMEC, em frente às escolas Municipais, com audiência pública na Câmara Municipal de Belém, pelo não desmonte da EJAI e pelo não retorno das aulas presenciais no período de pandemia.

A EJAI era uma bandeira de luta que mobilizava companheiras da RMEB, dentre elas a professora Dorilene Melo, amiga, colega de trabalho e companheira de lutas e sonhos e junto as/os estudantes tentávamos trazer outras pessoas para a luta coletiva. Nos aproximamos do sindicato de professores de Belém e em parceria com o MPEJA começamos a ter algumas conquistas: conseguimos manter as escolas sem aulas durante o período de pandemia e evitamos o fechamento de turmas da EJAI no turno da noite.

Mas era preciso lutar também para tirar do poder quem estava sucateando a EJAI no município de Belém, o governo de desmontes, que durou dezesseis anos comandado por prefeitos da extrema direita. Em forma de protesto, ocupamos as ruas da capital paraense para fazer campanha e eleger um candidato da esquerda, pela valorização da educação como direito humano.

O candidato com perfil progressista foi eleito e Belém foi a única capital que conseguiu eleger um prefeito de esquerda. O novo governo teve o apoio de vários movimentos sociais que construíram um projeto político, no qual a pasta da educação foi fruto da construção de propostas elaboradas de forma coletiva, por meio de Grupos de Trabalho- GT. Junto com a professora Dorilene Melo trabalhamos num GT que elaborou o documento referente a

educação de jovens, adultos e idosos que fez parte da proposta de governo do Professor Edmilson Rodrigues.

Não tínhamos pretensão de assumir cargos no governo municipal, mas para nossa surpresa a professora Dorilene Melo foi convidada para ser a Diretora de Educação da SEMEC e me chamou para ser a Coordenadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos nesta secretaria. No primeiro momento ficamos em dúvida se deveríamos assumir, porque sabíamos que não seria fácil reconstruir a educação de Belém que foi sucateada durante dezesseis anos. Além disso, temíamos não ter tempo para a escrita da tese. Conversamos com nossos familiares, amigos próximos e nosso orientador e resolvemos aceitar.

O ano de 2021 foi, de longe, o ano mais desafiador das nossas vidas. Uma das primeiras ações foi recompor a equipe da coordenação de EJAI que tinha sido desmontada na gestão passada. Como esta modalidade não era prioridade, eles extinguiram a coordenação. Havia três professores que mesmo sendo retirados da antiga coordenação continuaram realizando formação e assessoramento. Então, logo que assumimos, convidamos essa equipe da resistência a recompor a coordenação e chamamos outros professores referência em EJAI para estarem conosco.

Em diálogo com a equipe resolvemos mudar a sigla que dava nome a coordenação. Em vez de Coordenação de Educação de Jovens e Adultos- COEJA, incluímos a letra “I”, passando a ser denominada Coordenação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos- COEJAI, para incluir os idosos na sigla, uma vez que essa inclusão representa a identidade, a visibilidade e a importância dos idosos nessa modalidade de educação.

Foi um ano desafiador, pois ainda estávamos em período de pandemia e nossa missão era expandir a oferta dessa modalidade para outras escolas da rede municipal, no entanto, mesmo fazendo busca ativa nos bairros, conseguimos passar de 33 escolas que ofertavam a EJAI para 34 escolas – abrimos três turmas dessa modalidade na escola Cordolina Fontelles, no bairro da Pratinha, em Belém.

Após a equipe da COEJAI ser retomada, sob a minha coordenação, trabalhamos exaustivamente para dar conta das demandas, realizar formação de professores e assessoramento às escolas. O ano de 2021 era uma marca da resistência, pois a nível nacional estavam sendo organizadas programações para celebrar o centenário do patrono da educação brasileira, Paulo Freire e estávamos empenhados em organizar várias ações articuladas ao programa de governo do prefeito que tinha como uma das metas prioritárias declarar Belém, cidade livre do analfabetismo.

Nesse contexto, assumimos a coordenação colegiada do grupo de trabalho GT centenário Paulo Freire, que tem como projeto prioritário de governo um amplo movimento de alfabetização, para tornar Belém capital livre do analfabetismo. Esse projeto foi assinado pela prefeitura de Belém em parceria com a SEMEC, Universidades, Movimento sociais e organizações da sociedade civil para criar turmas de alfabetização por todos os territórios de Belém com o objetivo de superar o analfabetismo.

Foi um ano de dedicação exclusiva a esse trabalho de duas coordenações voltadas à educação de Jovens, Adultos e Idosos. Tivemos alguns avanços, dentre eles: realizamos formações gerais, formações distritais e formações em serviço. Além disso, a equipe de trabalho visitava as escolas para realizar assessoramentos nas trinta e quatro unidades de educação que ofertavam essa modalidade de educação.

No que diz respeito ao movimento de alfabetização intitulado “Alfabetiza Belém”, fizemos círculos de diálogos com a comunidade escolar para divulgar o movimento de alfabetização nos distritos de Belém, implantamos uma turma piloto de alfabetização com pessoas em situação de rua e certificamos essa turma com a presença do prefeito.

Realizamos um ato em homenagem ao centenário de Paulo Freire em parceria com as universidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, estivemos envolvidos na organização de um edital para contratar educadores populares para as turmas de alfabetização e ainda realizamos o planejamento da formação desses educadores.

O trabalho à frente dessa coordenação da EJAI durou apenas um ano, porque em julho de 2021 descobri que estava grávida e no mês de setembro tive a surpresa em saber que seria mãe da flor mais linda do meu jardim, a Iasmin, que nasceu trazendo ainda mais alegria e forças para continuar a caminhada na ciranda da vida. Eu sabia que não seria fácil conciliar o trabalho na COEJAI com a maternidade e a construção da tese, então pedi afastamento do cargo em dezembro de 2021.

Diante dessas experiências que foram relatadas até aqui de forma sucinta, o campo de estudo da EJAI não foi escolhido nesta tese por ser apenas um “objeto” de estudo, pelo contrário, está para além disso. Se constitui num campo de investigação, prática docente e militância que está diretamente relacionada à minha história de vida, vivência profissional e luta por justiça social.

Então trazer a discussão sobre as histórias de resistências, re-existências e transgressões de sujeitas periféricas egressas da EJAI é também uma forma de lutar por uma

educação socialmente referenciada e fazer com que as vozes dessas sujeitas periféricas sejam reconhecidas como construtoras de pedagogias outras.

INTRODUÇÃO

A interseccionalidade de sujeitas periféricas egressas da EJAI e suas resistências

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2005, p.34).

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) tem um histórico marcado por exclusões, negação de direitos, discriminações que estão relacionadas a um conjunto de violências simbólicas articuladas principalmente pelo racismo estrutural, patriarcado, desigualdades socioeconômicas, territoriais e culturais que refletem no campo da educação.

A EJAI, enquanto modalidade da educação básica, se diferencia das demais por apresentar especificidades no que diz respeito ao público a ser atendido. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, em seu artigo 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 e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)”.

No entanto, questiona-se esse discurso de que há uma idade própria para estudar, uma vez que a educação e aprendizagem se dão ao longo da vida, não somente no território da escola, mas na família, nos espaços sagrados, nos espaços comunitários, nos espaços de lazer e de cultura.

No território da escola, essa modalidade de educação sofre processos de disputas no que diz respeito ao currículo, metodologias, práticas pedagógicas, formas de avaliação, as quais geram invisibilidades de grupos sociais e direitos humanos, em particular, de sujeitas que reivindicam o reconhecimento e a garantia de direitos como os da questão de gênero.

A discussão sobre gênero compreende para além de uma luta que proporcione uma educação mais igualitária entre homens e mulheres, ou seja, abrange aspectos importantes que

nascem nos movimentos sociais, tais como o movimento feminista, que se expandiu e incluiu debates sobre identidades e diferenças de gênero, cultura, desigualdade, violência, sexualidade e outros.

Essas questões pertinentes a uma concepção interseccional de gênero são pautas históricas e atuais, cuja demanda social indica a necessidade dessa temática fazer parte do currículo escolar, para que crianças, jovens, adultos e idosos participem de reflexões que problematizem a invisibilidade, os estereótipos, a desvalorização e os diversos tipos de violência contra a mulher.

Diante disso, a presente pesquisa está voltada para compreender a interseccionalidade vivenciada por mulheres, egressas da EJAI, a partir de suas dimensões no campo da EJAI. A modalidade se apresenta como território de disputas, necessitando de discussões para que esta pauta esteja na agenda das políticas públicas de governo, a fim de assegurar a criação de políticas de EJAI voltadas para os direitos de mulheres, no sentido de ofertar uma educação digna, que respeite as suas especificidades.

A feminista Negra, Carla Akotirene, faz uma importante reflexão na obra *Interseccionalidade*, de sua autoria, ao afirmar que:

A Interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma de suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente estejam explicitadas (Akotirene, 2023, p 43-44).

A pesquisa está voltada para as múltiplas identidades das sujeitas periféricas egressas da EJAI, que reivindicam a construção de políticas educacionais diferenciadas que considerem suas histórias de vida, suas lutas e as diferentes identidades sociais que carregam consigo, dentre elas: a condição do “ser” filha, mãe, companheira, trabalhadora, estudante, periférica, pobre, mulher, jovem, adulta, idosa.

Para realizar análises mais amplas e contextualizadas foi preciso historicizar a conjuntura social, política, econômica do recorte temporal da pesquisa, uma vez que vivenciamos um dos momentos mais difíceis da história do Brasil e do mundo e os acontecimentos têm impactos diretos na EJAI.

Esta pesquisa foi realizada predominantemente durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), o qual se caracterizou por um governo de desmontes em diversos âmbitos: social, educacional, ambiental, econômico e cultural.

Esse período foi marcado por retrocessos: cortes de verbas da educação, pesquisa, saúde e assistência social. O desemprego aumentou consideravelmente, o Brasil voltou para o mapa da fome, o aumento acelerado de queimadas na Amazônia foram notícia mundial, os conflitos e assassinatos de grupos indígenas, quilombolas cresceram, assim como a violência contra pessoas negras, as mulheres, pobres, periféricas.

A situação foi agravada com a crise sanitária de COVID-19 de proporções globais, que vitimou mais de 600 mil pessoas no Brasil e o governo negacionista do presidente de extrema direita atrasou a compra de vacinas, se negava a fazer uso de máscara e a tomar vacina no período de pandemia. De acordo com Malheiros (2023,p. 72-73) na obra “Geografias do Bolsonaro”:

A pandemia do novo coronavírus revelou uma espacialização do negacionismo no Brasil que coincide com uma geografia do bolsonarismo. O fato do Brasil possuir cerca de 2,7% da população mundial, mas ter registrado cerca de 13% das mortes por Covid-19 em todo planeta, demonstra que o negacionismo faz parte de uma necropolítica (MBEMBE,2016,2019), bolsonarista, a qual deixou morrer boa parte da população que poderia ter sido salva se não se tivesse atrasado a compra de vacinas, se não houvesse uma campanha cotidiana de desinformação por parte do governo que brincou, ironizou, ridicularizou e, sobretudo, negou a pandemia.

Em meio ao caos na saúde pública, o medo da morte era constante. As notícias na TV sobre o aumento no quantitativo de vítimas por covid-19 eram diárias. Houve a perda de familiares, amigos, pessoas queridas. Como realizar pesquisas sabendo que o mundo todo estava sofrendo uma crise sanitária? Quando se imaginava que a doença estava controlada no final de 2020, no ano seguinte, surgiu uma variante do vírus ainda mais forte que fez milhares de pessoas perderem suas vidas.

No campo educacional, a pandemia escancarou as desigualdades sociais e muitos estudantes de escola pública ficaram sem estudar presencialmente, porque as aulas foram suspensas e a maioria não tinha acesso a recursos tecnológicos para participar de aulas “remotas”, ou seja, de forma não presencial.

A população brasileira de modo geral sofreu com a completa ausência de um plano emergencial voltado para educação, saúde e com o descaso do governo federal durante a pandemia. Os estados e municípios tiveram que traçar suas próprias estratégias e ações para que crianças, jovens, adultos e idosos pudessem estudar.

No caso específico da EJAI houve dificuldade no campo educacional e profissional, pois muitos estudantes perderam seus empregos, precisaram cancelar os estudos e procurar meios para sobreviver através de trabalhos informais, precários, com baixíssimos salários. As pessoas idosas faleceram ou pararam de estudar por medo de contrair o vírus. Os docentes tiveram dificuldade para alfabetizar à distância jovens, adultos, idosos, mulheres e homens, do campo e da cidade.

Enquanto pesquisadora dessa modalidade de educação, foi muito difícil continuar realizando a pesquisa nesse período pandêmico, porque nesse contexto de crise humanitária a nossa luta era pelo direito à vida. A preocupação maior era o cuidado com as pessoas que estavam a nossa volta precisando de ajuda. O risco iminente da morte nos paralisou.

Diante de todo esse contexto, a relevância social e política dessa pesquisa sobre as mulheres periféricas egressas da EJAI é repleta de atravessamentos, visto que são sujeitas que enfrentam dificuldades para estudar, vivenciaram uma pandemia mundial, enfrentam diversos tipos de violências físicas e psicológicas, preconceitos, mas lutam por seus direitos, resistem e re-existem contra todas as formas de opressão.

Quando se fala em direitos das mulheres, não se trata apenas da escolarização, mas também ao direito à saúde, trabalho, moradia, conforme a fala da professora Margarida Machado, que é uma grande referência no que se refere a essa modalidade:

[...] A EJA não se reduz à escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos. (2016, p.432).

A questão de gênero torna-se um tema emergencial no campo da EJAI, pois não se trata apenas de acesso à educação, é também garantir essa oferta com qualidade socialmente referenciada. Porém historicamente ela tem sido vista como suplência, em uma condição de subalternidade, como apêndice do processo educativo, numa perspectiva de não lugar, estigmatizada, rotulada, discriminada com relação ao “ensino regular”.

Quando se fala a respeito dessa modalidade algumas pessoas remetem aquele sujeito que não estudou na “idade certa”, que abandonou os estudos ou porque repetiu de ano diversas vezes. Como afirma a professora Margarida:

As políticas oficiais de educação de adultos deixaram marcas muito significativas no imaginário da população, que até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo, chamando de “mobral” ou “supletivo” às pessoas que têm pouco conhecimento sobre qualquer coisa (2016, p. 434).

Contudo, a identidade plural da EJAI vai muito além desses estigmas preconceituosos. As/os sujeitas/os são as/os mais pluriversas/os possíveis: são mulheres, homens, jovens, adultas/os, idosas/os, amazônidas, trabalhadoras/res ou filhas/os de trabalhadoras/res do campo e da cidade com lutas e histórias de vida diversas: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, imigrantes, do Movimento Sem Terra, pessoas que cumprem medidas socioeducativas, que estão privadas/os de liberdade, pessoas com deficiência, em situação de rua, em abrigos, casa de idosos, enfim, essas pessoas estão lutando pelo direito à educação, saúde, por uma vida justa, por liberdade.

Na minha vivência em sala de aula com as sujeitas periféricas da EJAI trago relatos de mulheres com sonhos de escolaridade. Uma delas me marcou profundamente. Tratava-se de uma senhora, que tinha mais de oitenta anos e contou que seu grande sonho era voltar a estudar e aprender a ler.

Casou-se muito jovem porque engravidou do seu primeiro namorado. Ela não gostava dele, mas foi obrigada a casar porque estava grávida. A sua vida foi em função do marido e dos filhos e quando conseguiu formar todos os filhos na Universidade finalmente teve a oportunidade de realizar o seu maior sonho. No entanto, o marido tentava impedir de várias formas.

Todos os dias o marido arrumava uma desculpa para fazer com que ela não fosse para escola. Sujava a casa, inventava que não estava bem, mas ela sempre dava um jeitinho de ir à escola. Colocava o uniforme escondido em uma mochila e dizia que iria à igreja com as amigas.

Toda semana ela contava histórias desse tipo, que demonstravam a sua luta e resistência diária pelo direito de estudar. Quantas educandas passam por isso todos os dias? Em pleno século XXI ainda existem histórias como essa que são fruto do patriarcado, da sociedade machista, opressora que nós temos.

Diante dessas questões que foram elencadas, a pesquisa trata das sujeitas periféricas egressas da EJAI para compreender seus processos de lutas, resistências, re-existências e transgressões a partir do fazer, sentir, pensar dessas sujeitas.

Para a escolha do tema de pesquisa é preciso elencar aquele que toca a alma da pesquisadora/or, que faz pulsar o coração, que faça ter gosto pela escrita. De acordo com Oliveira (2008, p. 46):

É preciso gostar do tema. para isso, ele deve estar relacionado com a nossa vida, nossas experiências. É necessário que sintamos prazer em estudar e aprofundar tal tema para nosso crescimento pessoal e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Não é fácil chegar a essa compreensão sem antes realizar uma pesquisa mais densa com reflexões profundas, dialogadas, historicizadas, contextualizadas e confrontando narrativas com a realidade imediata das sujeitas. Por isso, os caminhos percorridos na pesquisa foram construídos coletivamente a partir de encontros e diálogos com amigas/os que fazem parte do grupo de pesquisa GEPERUAZ e colegas de trabalho, junto com o orientador, os quais foram fundamentais para que o estudo resultasse de um processo de reflexão pessoal e coletiva sobre a práxis docente, a militância e o quanto as vivências das sujeitas periféricas egressas da EJAI se entrelaçam com nosso fazer, sentir, pensar.

Uma das primeiras reflexões feitas é sobre a autoafirmação da identidade social das sujeitas da EJAI. O pertencimento a uma modalidade de educação que se constitui parte de um território de disputas constantes contra o apagamento, desmonte e retirada de direitos.

A luta da classe trabalhadora, de gente humilde, das periferias, que acorda cedo para trabalhar. Assim, são as mulheres donas de casa, que em sua grande maioria tiveram que parar os estudos muito cedo para maternar, cuidar de casa e que fazem de tudo para que suas filhas e filhos se formem na universidade e depois de vê-los encaminhados nos estudos, elas voltam às escolas para tentar concluir seus estudos.

Essas primeiras observações têm por base a obra do professor Miguel Arroyo: “Outros sujeitos, outras pedagogias”. Nesta obra ele faz algumas indagações que estão diretamente relacionadas a esta pesquisa:

[...] Que processos formadores levam às escolas? Em que processos aprenderam a resistir à opressão, à segregação e negação dos seus direitos mais básicos? Com que pedagogias aprenderam a se organizar, lutar por direitos tão tensos como direito à terra, ao solo, ao teto, à escola? Esses grupos sociais ao se fazer presentes como Outros sujeitos trazem Outras Pedagogias de sua formação? (ARROYO, 2014, p. 9-10).

Em um encontro com amigas e amigos do GEPERUAZ, para refletir sobre os caminhos a serem trilhados na pesquisa essas indagações também surgiram: O que motiva as sujeitas periféricas a se matricularem na EJAI? O que faz com que elas continuem estudando e concluem o ensino fundamental nesta modalidade de educação? Quais são as suas dificuldades? Quais os seus sonhos? O que as impediu de estudar no passado?

De acordo com o autor citado:

Esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais. Trazem uma lição a não deixar no esquecimento: todo pensamento social, pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido. As pedagogias ou processos em que se formaram e formam como sujeitos sociais, éticos, culturais, de pensamento e aprendizado são inseparáveis desses contextos e das relações sociais, relações de poder dominação/subordinação em que foram segregados (idem, p. 10-11).

É justamente esse contexto que perpassa a vida das sujeitas da EJAI que chegam às escolas públicas, marcadas por um histórico de exclusão, por processos de desumanização, violências diversas em que as relações de poder as colocaram na condição de subalternidade, de “subcidadãs”, conforme assevera Arroyo:

Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são essas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latinos-americanos? Dessas pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia (2014, p. 12).

Diante dessas indagações, há outros questionamentos: Como a/o educadora/or que trabalha com jovens, adultos e idosos pode preparar seu planejamento de aula sem levar em consideração essas relações de poder? Sem escutar as/os educandas/os? Sem conhecer as suas histórias de vida, seus saberes, suas memórias? Ou seja, “O que pode haver de formador, humanizador nas vivências de opressão desumanizante?” (Arroyo, 2014, p. 14).

O autor citado afirma que “os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias” (Arroyo, 2014, p.14), é o que ele chama de “pedagogias de resistências”. Corroboramos com essa afirmativa de que as sujeitas periféricas, com suas histórias de vida, de luta, processos de resistências, re-existências e

transgressões chegam as turmas de EJAI com suas demandas sociais, suas pedagogias, exigindo das/os educadoras/es pedagogias outras. Entende-se por “pedagogias de resistências”:

Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes a ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. [...] Suas leituras de mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de produção, de trabalho, estão coladas aos resultados de suas resistências e de suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas. Nessas pedagogias de resistências aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial, até escolar, que só valoriza como pensar válido ir às causas, às múltiplas determinações do real. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias (Arroyo, p. 14-15).

Nesse sentido, entende-se por pedagogias de resistências, os processos de luta, modos de reagir às diversas formas de opressão, negação de direitos, as desigualdades sociais e constituem as diretrizes que norteiam nossas estratégias de pesquisa no campo da EJAI.

No Brasil, por muito tempo o direito à educação foi destinado ao homem branco, de família de classe média e alta para que pudesse assumir os cargos mais importantes da sociedade. Aos pobres, negros e indígenas restava o trabalho “braçal” ou, no caso dos indígenas, uma educação voltada para a formação do ser catequizado, para que fosse apagada a sua cultura, enquanto que às mulheres eram destinados o trabalho doméstico e a criação dos filhos. Esse tipo de formação é fruto de uma herança colonizadora, patriarcal, racista e eurocêntrica.

De acordo com Quijano (2005, p. 118): “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade”, ou seja, indígenas, negros, mulheres foram colocados numa condição de subalternidade. É o que Quijano chama de “colonialidade do poder”, isto é, as relações políticas, econômicas e culturais de colonialidade não acabaram com o fim da colonização, pelo contrário, ela permanece até hoje regulando nossa vida, nosso modo de pensar, de se vestir, de agir.

Nesse contexto, a colonialidade do poder tem reflexos no controle dos corpos e das mentes das/dos sujeitos em diferentes espaços formativos, e em particular no campo educativo, uma vez que toda a estrutura organizacional da educação: estruturação do currículo escolar, conteúdo a ser ensinado, formas de avaliação, didática de ensino está a serviço da

manutenção do capital e da formação de trabalhadores para atender os interesses do mercado de trabalho.

A colonialidade do poder também apresenta dispositivos que excluem uma parcela significativa da população: jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar, seja pela necessidade de trabalhar para sustentar a família ou porque foram “expulsos” da escola, uma vez que os conteúdos ensinados não valorizavam a sua história de vida, seu saber, sua cultura ou suas territorialidades.

Quando se fala dessa modalidade de educação, destacamos a década de 1960, sobretudo a educação Popular difundida pelo educador Paulo Freire, uma vez que devido às demandas sociais por uma educação que combatesse a educação bancária, antidialógica, opressora, acrítica, Freire reformulou a maneira de pensar a educação de jovens e adultos e trouxe para o centro dos debates a cultura – entendida como o produto das relações sociais, isto é, tudo o que o homem cria e recria (FREIRE, 1989). Ou seja, Freire ao potencializar o protagonismo das/dos sujeitas/os ele se aproxima do pensamento decolonial.

De acordo com Mota Neto (2019) em uma entrevista para a rádio Web UFPA:

A decolonialidade é um conceito que tem sido elaborado no interior de uma rede de pesquisadores latino americanos chamada rede modernidade/colonialidade. Esse grupo reúne pesquisadores, sobretudo da América Hispânica como: Colômbia, Peru, Venezuela, também da América Central, alguns dos quais estão diaspORIZADOS nos Estados Unidos e, mais recentemente, na última década, esse debate tem crescido bastante no Brasil e decolonialidade, na esteira do pensamento destes autores significa “uma energia de descontentamento”, seria uma reação aos processos de opressão perpetrados pela modernidade e colonialidade.

A colonialidade é constitutiva da modernidade, pois de acordo com o professor citado acima a “colonialidade é um padrão de poder, que mesmo após o fim do colonialismo, entendido como administração dos países colonizados pelas metrópoles, a colonialidade continuou sustentando, mesmo após a independência, relações assimétricas de poder” (Mota Neto, 2019), ou seja, a colonialidade continua sustentando o racismo, o patriarcado, a homofobia e todas as formas de diferenciação dos grupos que foram subalternizados em favorecimento às classes sociais privilegiadas.

Em síntese, modernidade e colonialidade estão fortemente interrelacionadas. “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Wash; Oliveira; Candau, 2018, p.3). Esse modelo de conhecimento universal e cartesiano produzido pela Europa desconsidera as

interseccionalidades das sujeitas periféricas, ou seja, as ausências, os diferentes saberes, culturas e territorialidades.

Vale ressaltar que “a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquista de Abya Yala [termo indígena que faz referência a América Latina], as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (Wash; Oliveira; Candau, 2018, p.4). Os outros saberes, foram desconsiderados, como menores, inferiores, sem validade.

O surgimento do pensamento decolonial, em outras palavras, constitui-se numa potência de transformação do pensamento crítico dos e pelos movimentos sociais através de suas práticas numa energia de resistência a todas as formas de opressão impostas pela colonialidade/modernidade. É um pensamento que busca a libertação, autonomia dos sujeitos para a emancipação humana.

Em entrevista à rádio Web UFPA, o professor Abreu (2019) afirmou que “sendo a decolonialidade formas de resistência, os povos subalternizados começaram a criar formas de organização, de resistência, de luta para se contrapor as formas de dominação, seja essa dominação no campo político e educacional”.

Segundo Dias e Abreu (2019, p.1218), são recentes também “os processos de construção de pedagogias decoloniais como resultados praxiológicos do pensamento decolonial. Nesse âmbito têm-se as contribuições de Walsh (2009), Palermo (2014) e Mota Neto (2016)”. E o que vem a ser a pedagogia Decolonial? “As pedagogias decoloniais são formas de ensinar e aprender, são formas de educar, são modos de sociabilidade, distintos daqueles herdados pelo colonialismo e pela colonialidade” (Mota Neto, 2019), ou seja, distintas da “educação bancária”, tal qual denominou Paulo Freire a educação tradicional, que visa formar o aluno para aprender de forma passiva, desconsiderando a formação política das/os sujeitas/os.

As pedagogias decoloniais, portanto, são entendidas como formas de resistência de pessoas indígenas, quilombolas, das mulheres, da juventude, dos pobres, das pessoas excluídas socialmente para emancipação humana, valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos, lutas que vêm sendo construídas desde o período da colonização.

As pedagogias decoloniais são práticas pedagógicas outras de organização dos processos de ensino aprendizagem que engloba pensar em currículos, didáticas e formas de avaliação diferenciados, que levem em consideração os saberes dos estudantes, sua cultura e história de vida.

É nesse contexto que Catherine Walsh em artigo intitulado “Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial” vem falar da importância da resistência “Resistir não para destruir, mas para construir, digo eu. Essa é a postura e a práxis pela qual luto- pela qual alguns lutamos- uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder” (2017, p.95).

Neste artigo Walsh também cita a violência contra as mulheres, o crescente feminicídio, ou seja, mortes de mulheres por parte de homens que as matam pelo fato de serem mulheres dentro do que chama de “sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal”. Assim ela ratifica:

Minha aposta -pessoal e coletiva- é desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em seu exterior, suas fissuras e gretas, onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas. As gretas converteram-se em parte da minha localização e lugar. São parte integral de como e onde me posiciono política, epistêmica, ética e estrategicamente. São parte integral também das transgressões, indisciplinamentos, rupturas e deslocamentos que me obrigam a olhar-me criticamente, e aprender a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de modo descolonial, individual e coletivo (2017, p.106).

As reflexões sobre as formas de resistir e construção de saberes das sujeitas periféricas tem essa intenção de fazer fissuras, combater as práticas de educação bancária, hegemônicas, excludentes que não levam em consideração os saberes das sujeitas periféricas, suas culturas, modos de pensar, agir, falar, existir. É o que a pesquisadora vai chamar de sementeira, ou seja, ato insurgente:

Resistências e re-existências de muitos povos, comunidades e coletividades, enfrentando, a partir e com xs de baixo, a violência, o desmembramento, o despojo, a desterritorialização e a destruição relacionados com a acumulação do capital global e sua lógica e sistema de guerra-morte (Walsh, 2017, p.114).

Essa sementeira insurgente que a autora fala é no sentido de “renascer, ressurgir, criar e construir possibilidades, esperanças e perícias de vida e viver que não apenas afrontam a lógica sistema-dominante, mas também contribuem para o seu fissuramento” (Walsh, 2017, p.114).

Outra autora que é professora pesquisadora e trabalha com os termos insurgência e transgressão é Bell Hooks. Em sua obra “Ensinando a transgredir”, inspirada em Paulo Freire, ela fala em educação como prática da liberdade e conta suas experiências de estudante nas escolas só para negros e na escola de brancos. Diz que foi na escola para negros que teve as

melhores experiências enquanto estudante e que foi lá que aprendeu a fazer revolução: “aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (2013, p.10).

Já nas escolas de brancos, Bell Hooks percebeu que o ensino reforçava os estereótipos racistas e que nessas escolas já não tinha uma ligação com a luta antirracista. A partir de então, a sala de aula deixou de ser um ambiente prazeroso para ela e se tornou um lugar de tédio, uma prisão.

Ao se tornar professora, Hooks também afirmava que suas práticas pedagógicas são radicalmente diferentes, baseada em pedagogias anticolonialista, crítica e feminista. Ela afirma que suas práticas docentes questionam os sistemas de dominação como o racismo e o sexismo. A pesquisadora celebra “um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (2013, p. 24).

É possível que as sujeitas periféricas estejam demandando um território que emana, a partir da EJAI, práticas de resistências com a importância de fazer fissuras no sistema, de encontrar brechas para fazer diferente, transgredir ao que está posto na visão hegemônica e bancária de educação. Sem a transgressão, não há como construir práticas de educação para a libertação, para a conscientização das sujeitas e sujeitos.

A seguir, pautamos mais especificamente sobre os caminhos percorridos na metodologia da pesquisa, por que optamos por pesquisar as sujeitas periféricas egressas da EJAI, qual a problematização da pesquisa, seus objetivos, de que periferia estamos falando, como coletamos os dados da pesquisa e de que maneira analisamos os mesmos.

A interseccionalidade de sujeitas periféricas como estratégia de pesquisa

A construção da pesquisa sobre as sujeitas periféricas egressas da EJAI, seus processos de resistências, re-existências e transgressões teve por base a pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental, observação, participação, dialogicidade, mas sobretudo realizamos uma imersão no contexto social, político, econômico das sujeitas da pesquisa. Para tanto, utilizamos estratégias de acolhimento, empatia e escuta sensível a fim de entender o contexto da periferia, suas relações sociais, dificuldades e perspectivas.

O livro “O perigo de uma história única” de Chimamanda Adichie, nos traz uma visão pertinente de que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2019, p.26). Ela afirma ainda em outro trecho do livro: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (2019, p.32).

Quando se fala sobre EJAI, a “história única” que muitas pessoas conhecem é a de suplência, voltada para uma formação aligeirada, pois a ideia propagada na sociedade é a de que essas sujeitas e sujeitos “não estudaram na idade certa”, têm “histórico de repetência”, “dificuldade de aprendizagem”, ou seja, a visão que se tem é compensatória e preconceituosa, de culpabilização da mulher e do homem por não terem concluído os estudos.

Para superar essa “visão única” de narrativas hegemônicas dadas como verdadeiras sobre essa modalidade de educação e suas identidades, a pesquisa está voltada para contar histórias outras, protagonizadas por sujeitas periféricas, egressas da EJAI, que vivenciaram processos de lutas, resistências, re-existências e transgressões a partir do seu fazer, sentir, pensar, as quais, em nosso entendimento, constroem suas pedagogias outras, relevantes para a compreensão das possibilidades que a EJAI oferece às sujeitas e sujeitos que dela participam.

Vale ressaltar que o conceito de “*sujeitas periféricas*” está sendo utilizado com base na obra “A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo”, de Tiajaru D’Andrea. Nesta obra o autor afirma onze possíveis definições para este termo, mas a que mais se aproxima a esta pesquisa é: “sujeitas e sujeitos como indivíduos ou coletividades moradoras das periferias com autonomia de pensamento, definindo-se e definindo o mundo a partir de suas experiências próprias”. (D’Andrea, 2022, p.239).

A justificativa em trabalhar com as “sujeitas periféricas” se refere ao fato que as mulheres chegam carregadas de histórias de luta, de resistências e re-existências. Muitas estudantes têm esse direito negado na infância, na adolescência, na vida adulta, porque são vítimas de uma sociedade excludente, machista, capacitista, racista, que culpabiliza a mulher por não ter concluído os estudos.

Essas mulheres são vítimas de diferentes formas de opressão ao longo de suas trajetórias de vida: não puderam estudar porque tinham que trabalhar desde a infância para ajudar no sustento da família, por ter que cuidar dos irmãos, por ter engravidado muito jovem, porque o marido não permitia que a esposa estudasse. São várias formas de opressões, violências, negação de direitos e injustiças sociais que atravessam suas histórias pessoais.

Com base na perspectiva crítica da interseccionalidade, **a questão investigada na tese foi a seguinte:** se a escola historicamente tem sido um território de disputas, onde são negados direitos sociais, culturais, religiosos, políticos, geracionais, étnicos, territoriais e de gênero, questiona-se de que forma as sujeitas periféricas, nos seus processos históricos de resistências, re-existências e transgressões demandam práticas e políticas educativas que atendam às suas identidades interseccionais na EJAI?

A pesquisa tem a intencionalidade de valorizar as vozes dessas mulheres, que por muito tempo foram silenciadas. Como nos diz Paulo Freire: a pedagogia do oprimido “é aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele” (FREIRE, 2005, p. 34), uma máxima que coloca as sujeitas egressas da EJAI como sujeitas periféricas protagonistas de suas próprias histórias.

Vale destacar que a pedagogia a qual este estudo se refere é aquela defendida por Paulo Freire, a partir da conscientização dessas mulheres, de suas opressões, da importância da compreensão sobre a sua realidade política, social, econômica que é fruto de uma sociedade racista, patriarcal, machista, dividida em classes. De acordo com Freire “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (2018, p. 15).

Nossa hipótese, é que a partir da conscientização da realidade social as sujeitas periféricas podem compreender a sua condição enquanto oprimidas e buscar alternativas para a transformação dessa realidade. Ao se organizarem em coletivos de mulheres e propor rodas de conversa entre elas na escola, podem reivindicar seus direitos enquanto estudantes: creches para os seus filhos, melhorias nas escolas, cursos profissionalizantes.

A pesquisa foi organizada para que as vozes dessas mulheres periféricas falem por elas mesmas, que suas histórias, memórias, saberes, os quais foram subalternizados ganhem a notoriedade que merecem, para que as práticas pedagógicas sejam repensadas e que seus saberes, em suas dimensões políticas e socioculturais sejam consideradas no planejamento escolar e na construção de políticas públicas educacionais diferenciadas e específicas, seja no currículo que inclua essas especificidades da mulher periférica amazônica, seja na formação de professores que atentem para as história de vida dessas mulheres.

Na obra *Passageiros da Noite*, Miguel Arroyo (2017) faz uso do termo “passageiros periféricos” para se reportar as/aos estudantes da EJAI. Ele diz que as identidades dos

estudantes dessa modalidade começam no ponto de ônibus, quando eles se deslocam do trabalho para a escola de ônibus, moto, bicicleta ou até mesmo a pé.

Nesta obra, o autor nos indaga sobre questões muito relevantes, dentre elas: “Que símbolos carregam por serem passageiros-periféricos no transporte das periferias? Que identidades foram construindo, que valores, saberes nessa condição de periféricos”? (Arroyo, 2017, p.33).

O autor vai além, diz que essa “cartografia do espaço e do viver dos periféricos” nos conduz a repensar a formação dos educadores e nos ajudam a compreender a “história da EJA não só nos espaços periféricos, mas na periferia do próprio sistema educacional, na periferia das políticas públicas” (Arroyo, 2017, p.34).

Nesse contexto, o **objetivo geral** é compreender as identidades interseccionais das sujeitas periféricas e as estratégias do seu fazer cotidiano, para enfrentar diversas formas de violências simbólicas em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais

Para o desdobramento da pesquisa foram elencados três **objetivos específicos**: identificar práticas educativas nos processos históricos de resistências, re-existências e transgressões das sujeitas periféricas egressas da EJAI; localizar nas políticas públicas educacionais de EJAI referências à interseccionalidade das sujeitas periféricas; analisar as relações de poder que perpassam a interseccionalidade das sujeitas periféricas face à EJAI.

O intuito da pesquisa é visibilizar seus lugares de fala e o protagonismo que elas exercem. A sociedade precisa conhecer e reconhecer a luta das sujeitas periféricas, pois elas têm muito a nos ensinar. É a partir das experiências e saberes delas que a práxis docente vai se desenvolvendo, o currículo ganha corpo e o processo de aprendizagem fica mais significativo e contextualizado.

Este estudo também se justifica com o compromisso pessoal e social da pesquisadora, de visibilizar as referências de vida e de lutas de mulheres que são: mães, avós, tias, irmãs, educandas que enfrentaram e sobreviveram a diversos tipos de violência e conseguiram criar seus filhos, estudar, trabalhar resistindo, re-existindo e transgredindo contra as opressões as quais foram vítimas.

A relevância social e política desta pesquisa diz respeito a reconhecer a força feminina, os saberes, que as mulheres periféricas têm e o quanto precisamos avançar na garantia de direitos, promoção de políticas públicas, para que nenhuma mulher seja injustiçada e tenha seu direito à educação, que sirva de incentivo, força, inspiração para que outras mulheres lutem, resistam e transgridam às opressões que lhes são impostas. Somado a

isso, a relevância da pesquisa se justifica pela carência de trabalhos sobre sujeitas periféricas e a identidade interseccional de mulheres egressas da EJA.

Foi realizada uma pesquisa de teses e dissertações no portal CAPES, no dia 06 de novembro de 2023 para mapear a recorrência das categorias Interseccionalidade e EJA e Sujeitas periféricas e EJA nos trabalhos acadêmicos, no período de 2019 a 2022. Foram encontrados dezessete trabalhos. Destes, dez tratam sobre as categorias Interseccionalidade e EJA e sete sobre sujeitas periféricas e EJA. Vale ressaltar que dos dezessete trabalhos, apenas um é da Universidade Federal do Pará e apenas um é tese de doutorado, os demais são dissertações de mestrado acadêmico ou profissional, conforme podemos observar nos quadros abaixo:

Quadro 1: Pesquisa de dissertações e teses no portal da CAPES - Palavras-Chave: Interseccionalidade e EJA

PESQUISA DE DISSERTAÇÕES E TESES NO PORTAL DA CAPES						
PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade e EJA						
Título das dissertações e tese	Autor (a)	Ano	Instituição de Ensino Superior	Mestrado/Doutorado	Autores referência sobre interseccionalidade	Forma de abordagem da interseccionalidade
Marcadores identitários de mulheres do CEJA: Um Olhar Interseccional	Aline Martins de Souza	2019	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	Mestrado em Educação		O trabalho não estava disponível para leitura
Nas trilhas da imigração: as mulheres haitianas em Contagem/MG	Maressa de Sousa Santos	2019	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	Mestrado em Antropologia	Akotirene (2018) Crenshaw (2004)	Trabalha a Interseccionalidade de forma descritiva
A perspectiva de gênero na Educação de Jovens e Adultos – desafios e estratégias na EJA Manguinhos	Suellen Araújo Souza	2020	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde	Não cita autores	Cita o termo interseccionalidade, mas não aprofunda a discussão

Ensino de história e jovens em situações de vulnerabilidades: a potencialidade das aulas-oficinas na Educação de Jovens e Adultos	Isabelle Cristine Goes Costa	2020	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado Profissional em Ensino de História	Não cita autores	Cita o termo interseccionalidade, mas não aprofunda a discussão
Interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri Cearense	Luiz Carlos Carvalho Siqueira	2020	Universidade Regional do Cariri	Mestrado Profissional em Educação	Kimberlé Crenshaw (2002; 1989), Patrícia Hill Collins (2017a, 2017b), e Carla Akotirene (2018). Piscitelli (2008)	Interseccionalidade como ferramenta de análise.
A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória	Maria Marlete de Souza	2020	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado Profissional em Educação e Docência	Crenshaw, 2002; Akotirene, 2018	Utiliza a interseccionalidade como uma categoria de análise
Histórias que se cruzam na EJA: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional	Efigenia Alves Neres	2020	Fundação Universidade Federal do Piauí	Mestrado em Educação	Akotirene (2018), Crenshaw (1989)	Trabalha a Interseccionalidade de forma descritiva

Os efeitos da política de EJA no município de Vitória-ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à Educação	Carlos Fabian de Carvalho	2021	Universidade Federal Do Espírito Santo	Doutorado em Educação	Kimberlé Crenshaw (2019) Carla Akotirene (2019)	Trabalha a Interseccionalidade de forma descritiva
“Agora nós é poetas, que nem eles lá”: poesia Slam como prática de educação libertadora na EJA	Fernanda Rodrigues da Silva	2022	Universidade Feevale, Novo Hamburgo	Mestrado em processos e manifestações Culturais	Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) Carla Akotirene (2019)	Trabalha a Interseccionalidade de forma descritiva
Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de porto seguro — Bahia: diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA	Monica Clementino de Menezes	2022	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,	Mestrado em Educação	Crenshaw (2002) Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) Akotirene (2020)	Interseccionalidade como ferramenta de análise

Fonte: Produção da autora, 2023

Quanto as categorias Interseccionalidade e EJA, buscou-se investigar através da leitura dos trabalhos quais são os autores referências mais citados em relação ao termo Interseccionalidade. Além disso, foi realizada uma avaliação sobre a forma de abordagem desse termo nas pesquisas encontradas, ou seja, se era de forma descritiva ou como categoria de análise.

Em relação as autoras que estudam o termo interseccionalidade, foram citadas Carla Akotirene que foi mencionada em sete trabalhos, Kimberlé Crenshaw que foi citada em seis trabalhos e Patrícia Collins e Sirma Bilge que foram citadas em dois trabalhos.

No que diz respeito ao método de trabalho sobre a interseccionalidade, quatro pesquisas utilizam a interseccionalidade de forma descritiva, apenas dois trabalhos utilizam a interseccionalidade como ferramenta de análise e apenas um trabalho aborda o termo como categoria de análise. Dois trabalhos citaram a interseccionalidade mas não aprofundaram as discussões e um trabalho não estava disponível na plataforma da CAPES, portanto não pode ser avaliado.

No que se refere as categorias Sujeitas Periféricas e EJA, foram encontrados sete trabalhos, inclusive um deles é da Universidade Federal do Pará, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2: Pesquisa de dissertações e teses no portal da CAPES - PALAVRAS-CHAVE: Sujeitas periféricas e EJA

PESQUISA DE DISSERTAÇÕES E TESES NO PORTAL DA CAPES						
PALAVRAS-CHAVE: Sujeitas periféricas e EJA						
Título das dissertações	Autor (a)	Ano	Instituição de Ensino Superior	Mestrado	Termo utilizado em relação a periferia	
As dificuldades para inserção no mercado de trabalho – análise das trajetórias de alunos da EJA em uma escola de periferia	Adriana Rocha Furtunato do Espirito Santo	2019	Centro Universitário Vale do Cricaré	Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia EeEducação	Regiões periféricas	
Estudo sobre persistência e evasão escolar em EJA no Nordeste, Castanhal-PA: análise e proposições.	Maria Do Perpetuo Socorro Ramos Xavier	2019	Universidade Federal do Pará	Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia	Bairros periféricos	
“Da favela para o mundo”: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade	Adelson Afonso da Silva Franca Junior	2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado Profissional em Educação e Docência	Educandos/as de periferia	

Universidade popular comunitária: a importância da comunidade na educação de jovens e adultos	Loedilza Milícia da Silva	2020	Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá	Mestrado em Educação	Comunidades periféricas
Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências	Maria Claudia Mota dos Santos Barreto	2021	Universidade Federal da Bahia	Mestrado em Educação	Mulheres periféricas
O protagonismo negro nos cordéis de Jaridarraes: uma proposta de letramento literário para a educação de jovens e adultos	Diogo Coutinho Santana	2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado Profissional em letras	Alunos periféricos
O teatro na escola e a trajetória educacional de estudantes inseridos na educação de jovens e adultos – EJA	Edina Honorato Gonçalves	2022	Universidade Estadual do Paraná	Mestrado Profissional em Artes	Bairro periférico

Fonte: Produção da autora, 2023

O objetivo em pesquisar sobre as **categorias sujeitas periféricas e EJA**, no banco de teses e dissertações da CAPES foi avaliar de que maneira a categoria sujeitas periféricas é trabalhada nas pesquisas. Dos sete trabalhos encontrados, nenhum deles utiliza o termo “sujeitas periféricas”. Apenas uma dissertação faz referência ao termo “mulheres periféricas”, intitulada: *“Trajetórias de Mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências”*, cuja autora é Maria Claudia Mota dos Santos Barreto, da Universidade Federal da Bahia, que foi defendida em 2021. Os outros seis trabalhos utilizam os termos regiões periféricas, bairros periféricos, educandas/os de periferia, comunidades periféricas, alunos periféricos e bairros periféricos.

Esta tese se justifica, portanto, pela carência de pesquisas que abordem a temática de gênero na EJAI de forma interseccional. Nesse sentido, o estudo se diferencia das dissertações

e tese que foram encontradas no portal da CAPES, pois investiga as sujeitas periféricas da EJAI e utiliza a interseccionalidade como eixo orientador da pesquisa e referência de análise das fontes coletadas.

Para construir o percurso metodológico deste estudo, outras leituras foram demarcadas como importantes subsídios, tendo como base três obras que são referências por trabalharem a questão de gênero, a periferia e estratégias de pesquisa de “perto e de dentro”, a saber: “A mulher na igreja e na política” (Cruz, 2013), “A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos” (D’Andrea, 2022) e “Etnografias urbanas: quando o campo é a cidade” (Magnani [et al.], 2023).

A perspectiva “de perto e de dentro” defendido no livro “Etnografias urbanas, quando o campo é a cidade”, diz respeito à necessidade de uma relação próxima as/aos sujeitas/os da pesquisa, ou seja, o olhar da pesquisadora/or deve estar voltado não só para o que é aparente, mas também para as subjetividades que surgem a partir do espaço de vivência, cenários, cheiros, modos de falar e do estado emocional das entrevistadas. Conforme afirma Magnani [et al]: “o pesquisador precisa estar preparado para perceber o ambiente e focado para receber informações, descobrir significados e realizar conexões” (2023, p.120).

Com base nessa compreensão de que é importante a/o pesquisadora/r estabelecer relações próximas as/aos sujeitas/os da pesquisa foram convidadas quatro mulheres egressas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, moradoras da periferia de Belém, em particular dos bairros da Sacramenta e Pedreira, considerando o perfil que mais se aproxima à questão de tese, pois elas representam qualitativamente as estudantes dessa modalidade de educação na Rede Municipal de Belém.

Os critérios para convidar as sujeitas a participarem da pesquisa estão relacionados a pelo menos sete dimensões interseccionais, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3: Dimensões interseccionais que foram consideradas para convidar as sujeitas da pesquisa

Dimensões interseccionais que foram consideradas para convidar as sujeitas da pesquisa	
Dimensões interseccionais	Aspectos que foram considerados para convidar as sujeitas da pesquisa
Gênero	Como o foco do estudo é a questão de gênero, é importante que todas as sujeitas da pesquisa sejam mulheres.
Educação	Egressas das quatro totalidades do ensino fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de uma escola da Rede Municipal, no período de 2019 a 2022.

Classe social	Devido a sua classe social as mulheres enfrentam uma série de vulnerabilidades, desemprego, dificuldade de acesso à arte, cultura, educação, moradia, trabalho formal.
Trabalho	A questão do trabalho é algo central nesta modalidade de educação e essas mulheres representam a força de trabalho feminina autônoma, que muitas vezes não é valorizada enquanto trabalho por estar na informalidade.
Intergeracionalidade	Como a educação de pessoas adultas e idosas passam por situações pessoais diferentes das jovens é importante saber qual as percepções das sujeitas periféricas adultas e idosa em cursar essa modalidade.
Território	Como a pesquisa envolve uma classe de sujeitas que tem vulnerabilidades econômicas, sociais, devido às dificuldades dos serviços públicos ofertados, é importante que as mulheres sejam moradoras da periferia urbana de Belém.
Religião	Essas mulheres representam diferentes tipos de crenças religiosas e, portanto, diferentes tipos de percepção sobre a vida.

Fonte: Produção da autora, 2023

Além desses aspectos mencionados, outro fator responsável para o convite às egressas da EJAI foi o fato de terem participado da troca de saberes com a professora pesquisadora e a forma de atuação social e política como se apresentaram, ou seja, sendo frequentes, participativas, organizadas coletivamente e engajadas nas lutas em defesa das ações pedagógicas da EJAI no período de 2019 a 2022.

Somado a isso, elas apresentam uma história de vida em comum, pois do ponto de vista da escolaridade, as quatro sujeitas da pesquisa iniciaram e concluíram juntas o ensino fundamental na modalidade da EJAI, na Rede Municipal de Belém.

Para atender essas dimensões interseccionais, foi desenvolvido um roteiro de perguntas semiestruturadas em que o ambiente da entrevista pudesse proporcionar segurança, confiabilidade, empatia com a pesquisadora, para que elas pudessem se sentir à vontade no processo de compartilhamento de sentimentos e afetos, tal como assevera Magnani [et al.]: “do ponto de vista individual de quem realiza a pesquisa, a subjetividade aparece como parte constitutiva da relação estabelecida e não deve ser escondida, mas deixada à mostra no processo de descrição” (2023, p. 130).

Nesse sentido, elas propuseram que o ambiente da entrevista fosse a própria residência delas. O resultado dessa etapa foram quatro entrevistas em dois bairros periféricos da cidade de Belém: Sacramenta e Pedreira.

A construção do roteiro de entrevista semiestruturada levou em consideração os seguintes aspectos: social, econômico, intergeracional, político e religioso das entrevistadas.

As perguntas foram construídas de modo que uma pergunta atraísse a outra e houve cuidado com a quantidade de perguntas, para que não fosse cansativo e tivesse uma linguagem acessível, de fácil compreensão.

Outra estratégia de aproximação com a realidade das sujeitas foi elaborar perguntas relacionadas ao tema central, fazendo com que as entrevistadas ficassem livres para responder dentro de um contexto. A subjetividade da pesquisa permitiu a liberdade das sujeitas para falar e elas ficaram muito à vontade nas entrevistas. Não demonstraram tensionamento ou desconforto diante das perguntas realizadas, pelo contrário, elas falaram de forma segura, revelando histórias de lutas, resistências, re-existências e transgressões.

As quatro mulheres, sujeitas desta pesquisa, iniciaram seus estudos no ensino fundamental no ano de 2019 na primeira totalidade da EJAI em uma escola da Rede Municipal de Belém. O trabalho era realizado de forma coletiva, então tanto a primeira quanto a segunda totalidade compartilhavam saberes e atividades que envolviam rodas de conversas, palestras, apresentações de trabalho, gincanas, oficinas, visitas a feiras literárias, eventos artísticos, entre outros.

No início do ano letivo acontecia uma avaliação por meio de atividades que envolviam leitura e escrita para investigar as dificuldades das estudantes em relação ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, elas preenchiam fichas com seus dados: endereço, contato telefônico, idade, profissão e a turma criava um grupo de WhatsApp para dialogar entre os estudantes e a professora assuntos relacionados às atividades pedagógicas.

A partir do contato telefônico de uma das estudantes, salvo na agenda da pesquisadora, foi possível trocar mensagens com as quatro egressas: Juliete Marques, Conceição de Souza, Lúcia Ferreira e Rosângela da Silva, para convidá-las a participar da pesquisa. Elas aceitaram o convite, autorizaram o uso da imagem e de seus nomes na pesquisa, ficaram felizes por serem lembradas, entusiasmadas por contribuir com a pesquisa e não demonstraram receio em participar das entrevistas.

Vale ressaltar que essas mulheres cursaram a EJAI em um momento muito difícil da história mundial, em decorrência da pandemia de COVID-19 que provocou uma crise sanitária e humanitária global, a qual afetou vários setores, inclusive a educação, uma vez que a rotina das escolas foi completamente modificada, as aulas presenciais foram suspensas por alguns períodos, o que ocasionou impactos na formação das estudantes.

Para a análise dos dados realizou-se a transcrição das entrevistas que foram gravadas, com a autorização das sujeitas da pesquisa mediante assinatura do termo de consentimento

livre e esclarecido. Foi produzido um quadro das entrevistas a partir das falas mais significativas, as quais foram analisadas a partir de três categorias: resistência, re-existência e transgressão.

Com as informações das sujeitas periféricas sistematizadas em três categorias analíticas, procedeu-se a análise dos dados com base na interseccionalidade para compreender de que forma as categorias de gênero, classe social e questões étnico-raciais se inter-relacionam e como as dimensões sociais das sujeitas periféricas, a saber: territorialidade, relações familiares, trabalho, educação, culturalidade, corporalidade, intergeracionalidade são atravessadas por essas relações de poder.

A opção foi trabalhar com a interseccionalidade, porque permite analisar dentro de uma perspectiva crítica como elas aprenderam a resistir, entender o saber-fazer-pensar dessas mulheres, a operacionalidade no seu processo de resistência, enquanto mulher, periférica, egressa da EJAI, que passaram por momentos de tomada de consciência, seja pelas suas práticas pedagógicas na escola ou pelas suas próprias práticas de saber-fazer-pensar, ou seja, sinalizando para um conjunto de práticas própria delas, quiçá uma pedagogia das sujeitas periféricas.

Além das dimensões interseccionais de poder, as sujeitas periféricas também sofrem influência do que estou intitulando de agentes de poder e dispositivos de poder que atuam estabelecendo políticas, formas de organização, normativas, ou seja, mecanismos de controle que invisibilizam ainda mais as sujeitas periféricas na EJAI.

O que diz respeito aos **agentes de poder** pode ser entendido como as estruturas sócio-políticas, econômicas e culturais, que estabelecem as políticas públicas, formas de organização e normativas no campo educacional.

Além disso, há também os **dispositivos de poder**, ou seja, mecanismos institucionais e administrativos, que são espaços de discussões ou criação de normativas, no campo educacional.

Para refletir sobre esses agentes e dispositivos das relações de poder o ponto de partida foi a elaboração de uma pergunta chave: **De que forma as sujeitas periféricas vão sendo invisibilizadas por meio desses agentes e dispositivos de poder?**

Em relação aos agentes das relações de poder, citei como exemplos a cultura Hegemônica, o Sistema Econômico, Ministérios e Secretarias de Educação, Currículo da EJAI, Conferências de educação, Fóruns de EJA, Conselhos de Educação e Regimento Escolar.

Fiz referência à cultura hegemônica, para ressaltar as ideias hegemônicas de raça, classe, gênero que são difundidas na sociedade, para manter o poder da classe dominante e o patriarcado. A ideia que permeou por muito tempo na sociedade e, por vezes, algumas pessoas reforçam é de que a mulher deveria ser educada para o lar, cuidados com a casa, com os filhos, educada para casar e ser boa esposa, sem direitos a estudar, sem direito a trabalhar fora de casa.

Sabe-se que a cultura hegemônica acaba sendo reproduzida na escola com a intenção de homogeneizar as pessoas, porém as sujeitas que fazem a EJA possuem demandas distintas e, mesmo as sujeitas periféricas sendo mulheres pobres, trabalhadoras, mães, estudantes, pessoas com deficiência, negras, com seus diferentes modos de ser, sentir, pensar, elas não são iguais, visto que possuem questões de gênero, raça, classe, sexualidade, religiosidade, que as diferenciam.

Para compreender melhor como as macroestruturas estabelecem relações de poder e influenciam fazendo com que as sujeitas periféricas sejam invisibilizadas nas políticas públicas, elaborei a figura 1, a qual demonstra a teia de relações interseccionais a partir dos agentes produtores de dispositivos de poder que foram mencionados:

Figura 1: Interseccionalidades das sujeitas periféricas a partir dos agentes produtores de dispositivos de poder



Fonte: Autora, 2023

E o que dizer dos Ministérios e Secretarias de Educação? Será que são pensadas políticas públicas que levam em consideração as sujeitas trabalhadoras periféricas, mães, estudantes? Por exemplo, as mulheres que estudam a noite na EJAI, mas não tem com quem deixar seus filhos. Há políticas públicas que garantam espaços de acolhimento para que essa mãe tenha onde deixar sua/seu filha/o enquanto estuda?

E quanto ao currículo da EJAI? São pensados componentes curriculares ou estudos transversais que dialoguem sobre a questão de gênero, raça, classe, trabalho? Ou essas sujeitas periféricas são invisibilizadas?

No que diz respeito às Conferências de Educação? Há a garantia de participação das sujeitas periféricas da EJAI nas conferências municipais e estaduais? As estudantes da EJAI podem ser eleitas delegadas e participar da Conferência Nacional de Educação?

Em relação aos Fóruns de EJA, há a participação efetiva, nesses espaços de discussão de representantes de mulheres periféricas estudantes da EJAI para que suas demandas, questionamentos, opiniões, dúvidas, sugestões sejam escutadas?

Quanto aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, há assento reservado para representantes de mulheres periféricas estudantes da EJAI?

E no que se refere ao Regimento Escolar, ou seja, o ordenamento técnico-administrativo? Como são organizados os tempos e espaços escolares, avaliações, horários de entrada e saída das escolas? As especificidades das sujeitas periféricas são levadas em consideração?

E para exemplificar os dispositivos de poder, citei como exemplos as Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, Encontros Regionais de EJA (EREJAS) e Encontros Nacionais de EJA (ENEJAS), conselho escolar e conselho de totalidades.

Será que o currículo da EJAI para a RMEB aborda a questão de gênero? E o Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais que deveria ser elaborado de forma democrática e participativa, inclusive com a participação das sujeitas periféricas da EJAI, será que esse documento que rege todo o projeto pedagógico da escola está conectado com as especificidades das sujeitas periféricas?

O que falar dos EREJAS e ENEJAS? Esses encontros regionais e estaduais de EJA que são organizados pelos Fóruns de EJA, têm destinado espaços para participação das sujeitas periféricas da EJAI?

E os conselhos escolares da RMEB que são constituídos por representantes de pais, estudantes, professores, profissionais da educação, membros da comunidade local e o diretor da escola. Há representantes de sujeitas periféricas da EJAI nesses conselhos?

E o que dizer dos Conselhos de Totalidades das escolas da RMEB, que são espaços de diálogo, de questionamentos e de busca de alternativas para as dificuldades pedagógicas, em que participam as/os estudantes, docentes, coordenação pedagógica, merendeiras, pessoas que realizam o trabalho administrativo na secretaria escolar, o diretor, pais de alunas/os. Esses Conselhos garantem a participação das sujeitas periféricas da EJAI?

Trago esses questionamentos para refletir como os agentes de poder e os dispositivos agem de forma interseccional e como as sujeitas periféricas precisam ser visibilizadas nesses espaços de discussão, nas políticas públicas, Conferências de Educação, Currículo da EJAI, PPP das escolas, encontros de EJA, Fóruns de EJA, Conselhos Escolar e Conselho de Totalidade.

De acordo com o professor Miguel Arroyo na obra “Currículo, território em disputa” “há ausências e ocultamentos dos setores populares” no território do conhecimento (2013, p.137). Segundo o autor:

Por que não importa quem fala? Por que a experiência da condição e do trabalho docente estão ausentes nos currículos? Por que são ignorados junto com as vivências dos educandos? Por que as vivências e saberes do trabalho estão ausentes? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos de educação básica? [...] Há coletivos que não são reconhecidos como atores, apenas como beneficiados agradecidos ou mal agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica, construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, ético-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores (Arroyo, 2013, p. 137-138).

O não reconhecimento dos saberes populares como pedagógicos acaba invisibilizando os coletivos populares, dentre eles as sujeitas periféricas no currículo da EJAI. “Podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros” (Arroyo, 2013, p. 139).

Segundo este autor:

A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos [...] pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos,

civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos (Arroyo, 2013, p. 139).

A figura abaixo, diz respeito às dimensões interseccionais que estabelecem relações de poder na vida das sujeitas periféricas entrevistadas nessa pesquisa e que serviram de fio condutor para realizar as análises dos dados e relatos vivenciados em nossa prática profissional enquanto docente da EJAI.

Figura 2: Interseccionalidades das Sujeitas Periféricas



Fonte: Autora, 2023

Finalizando essa explicitação metodológica, julgamos oportuno apresentar a organização da Tese em seções. Ela inicia com um *Prólogo* intitulado: *interseccionalizando histórias de vidas periféricas na metrópole da Amazônia Paraense*, onde apresento aspectos significativos de minha trajetória pessoal e profissional e os motivos que me levaram a

pesquisar essa modalidade de educação. E segue com a *Introdução*: onde realizo a discussão sobre a temática de estudo e explicito a metodologia da pesquisa.

A Tese apresenta três seções. A primeira, *Interseccionalidade das sujeitas periféricas que re-existem nas “baixadas” de Belém*, apresenta as sujeitas periféricas e esclarece de onde elas vêm, as suas identidades e o seu fazer cotidiano. A segunda, *As políticas de EJAI frente aos conflitos e contradições no contexto da Educação Municipal de Belém*, aborda a EJAI diante da conjuntura nacional, com base nos documentos oficiais que versam sobre essa modalidade; e analisa o contexto local, explicitando como a EJAI está estruturada em Belém, as suas dificuldades e perspectivas. A terceira, *Interseccionalidades como estratégia de reconhecimento das sujeitas periféricas na EJAI*, explicita o que foi realizado no município de Belém para visibilizar essas sujeitas periféricas e apresenta possibilidades para que as sujeitas periféricas e suas interseccionalidades sejam visibilizadas nas políticas públicas, currículo e formação de professores. Nas considerações finais, faço algumas ponderações das dificuldades em realizar a pesquisa em contexto de pandemia e trago algumas reflexões não para esgotar a discussão, mas com a finalidade de fomentar novas pesquisas e provocar mudanças nos currículos, cursos de formação de professores seja inicial ou permanente e criação de políticas públicas interseccionais que visibilizem as sujeitas periféricas da EJAI.

1. A INTERSECCIONALIDADE DAS SUJEITAS PERIFÉRICAS QUE RE-EXISTEM NAS “BAIXADAS” DE BELÉM

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe:

-Por que a senhora não faz eu virar homem?

Ela dizia:

- Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem.

Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distantes do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cançar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo [...]

Carolina Maria de Jesus - Quarto de despejo: diário de uma favelada (2014, p.53-54).

Começo a seção com a citação da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus, porque o lugar de fala dessa autora representa um dos aspectos das sujeitas periféricas que vivem, em particular nas favelas de São Paulo. A partir dessa compreensão a autora faz referências sobre a sua territorialidade – a favela, pois ela nos revela com detalhes o seu cotidiano, a luta diária para catar papel e outros tipos de materiais recicláveis para gerar renda e alimentar seus filhos.

Carolina de Jesus faz uma analogia que se aproxima da interseccionalidade para falar da vivência na favela: denuncia o racismo, a pobreza, a fome, a ausência de políticas públicas para os mais pobres, a violência contra as mulheres, o machismo, ou seja, ela toma consciência da sua realidade social e escreve o seu diário também como uma forma de denunciar as mazelas sociais em que viveu.

Em seu livro, ela relata que na infância “queria ser homem para defender o Brasil”, porque não tinha referências femininas de luta, apenas figuras masculinas. Então, ela afirma que as pessoas oprimidas não podem se acomodar e aceitar a realidade como algo dado, é preciso lutar contra as diversas formas de opressão.

A autora traz na sua obra muitas referências acerca da questão de gênero, as relações de poder entre classes sociais, as desigualdades sociais impressas nas divisões espaciais entre o centro urbano e a periferia, assim como os enfrentamentos às questões como racismo, machismo e violência contra a mulher.

A “escrevivência” da Carolina de Jesus nos ajuda a entender a sua realidade sociopolítica e cultural fazendo uma analogia com as mulheres periféricas que se identificam a partir das histórias de vida de mulheres pretas periféricas, mães, trabalhadoras, que resistiram a fome, a miséria, a discriminação, ao preconceito, ao machismo, a violência física, psicológica e verbal.

A referida escritora mostrou para o Brasil e o mundo que a mulher preta, pobre e favelada tem muito a nos ensinar, que precisamos aprender com sua pedagogia de vida, de luta, de resistência, re-existência e transgressão.

Por isso, esta obra é uma grande referência para as mulheres periféricas que cursam a EJA ou são egressas dessa modalidade de educação. Mas qual é a realidade da mulher periférica que vive na Amazônia Paraense? Quais suas especificidades? Nesta seção queremos contar as histórias de outras sujeitas periféricas, as mulheres egressas da EJA da Amazônia Paraense.

1.1. A re-existência de sujeitas periféricas dos bairros Sacramenta e Pedreira

Quando se fala em Amazônia Paraense, sabemos que o termo pode parecer amplo demais levando em consideração a pluriversidade de territórios e sujeitos que vivem aqui: indígenas, quilombolas, ribeirinhos. Mas na verdade, estamos utilizando esse termo para nos referir a Belém, como metrópole da Amazônia, mais especificamente sobre dois bairros periféricos – Sacramenta e Pedreira, os quais são os territórios em que as sujeitas desta pesquisa construíram suas identidades enquanto sujeitas periféricas.

De acordo com Porto Gonçalves, na obra “*Amazônia, Amazônias*”:

Embora a imagem da Amazônia esteja sempre associada à floresta, aos rios e à violência que mata e desmata, a geografia humana regional é fundamentalmente urbana. O censo de 2000 aponta que 70% dos que habitam a região moram em cidades, segundo o IBGE [...]. A população urbana regional será vista, frequentemente, como invasora quando busca afirmar necessidades elementares de sobrevivência como, por exemplo, ter um pedaço de chão, muitas vezes de água numa palafita, para morar. “Em Belém, metrópole regional, 40% das famílias mais pobres percebem 10% da renda total gerada em 1980, enquanto os 10% das famílias mais ricas detiveram cerca de 40% da renda total” (2012, p.111).

Nesse sentido, a presente pesquisa fala justamente da mulher amazônida dos bairros da Sacramenta e Pedreira, enquanto sujeitas periféricas protagonistas na luta pelo direito à moradia, educação, saúde, lazer e ao trabalho.

Antes de falar das sujeitas periféricas, é importante refletir sobre o termo “sujeita periférica”. De que periferia a pesquisa está se referindo? De acordo com Tiaraju D’Andrea, na obra “*Ideias de periferia*”, ele afirma:

Periferia é complexo de contradições. A produção capitalista do espaço destinou os terrenos mais baratos às pessoas mais pobres. Em aproximadamente oitenta anos, os territórios periféricos foram formados por uma grande leva migratória de nordestinos, negros, índios, brancos, pobres e imigrantes. O encontro de diversas experiências produziu uma explosão criativa na produção da vida. A periferia é heterogênea culturalmente, mas possui sinais diacríticos de distinção que permitem o reconhecimento mútuo entre quem habita esses espaços. No entanto, no âmbito econômico, a imensa maioria pertence à classe trabalhadora. São os despossuídos dos meios de produção, inseridos nos mais baixos postos de esfera produtiva. Estamos falando de garis, pedreiros, porteiros, babás, empregadas domésticas, funcionária públicas, estagiárias, vendedoras de lojas, profissionais do telemarketing, motoristas de aplicativos, entregadores, motoboys, operários, pequenos comerciantes, ambulantes, vendedoras, feirantes. Há também os desempregados, os aposentados, as donas de casa. Quem, por um acaso, se torna profissional liberal, comerciante ou empreende qualquer outro ofício que o faz

melhorar de vida, quase sempre muda de bairro, repetindo um ciclo vicioso. Cabe, no entanto, um comentário: nenhuma expressão cultural está desconectada das condições econômicas de quem a produz. No mesmo âmbito, toda produção econômica é também cultural. Entre proximidades e distanciamentos, o dilema da população da periferia é compreender o que a separa e o que a une (2020, p.7-8).

A periferia, além de ser “território de contradições” como afirma o autor citado, esse território também é um espaço em disputas. Em épocas de eleições, é comum ver os candidatos a cargos nos poderes legislativo e executivo caminharem nas ruas e favelas dos bairros periféricos para pedir votos, mas depois de eleitos esquecem das promessas que fizeram à população que o elegeu. Além disso, os grandes empresários de redes de supermercados, farmácias, têm dominado os territórios de periferia e os empreendimentos do programa “Minha casa, minha vida” são instalados, em sua maioria, nas periferias.

E nesse processo de disputas, a periferia é vista com um olhar de discriminação, de preconceitos. As pessoas são vistas como violentas, sem cultura, sem estudos, no entanto a periferia é o território onde a classe trabalhadora vive, resiste, re-existe e transgride. São mulheres e homens, que acordam cedo para produzir a sua vida, trabalhar e muitos ainda saem da sua rotina exaustiva de trabalho e seguem para a escola, à noite, para as turmas da EJA.

Essa visão estigmatizante do pensamento hegemônico sobre a periferia cria estereótipos em relação aos sujeitos numa visão de subalternidade e culpabilização das pessoas por estarem numa condição dita “inferior”, de menor prestígio social. Segundo Tiaraju D’Andrea:

A periferia sempre foi o território-Outro do pensamento hegemônico. Na década de 1990, quando corpos negros masculinos eram os principais alvos de um genocídio perpetrado pelas elites que comandam o Estado, a periferia e seus habitantes foram estigmatizados como violentos. Nos anos 2000, quando algum escasso recurso começou a circular nesses territórios, porém nada mais do que o mínimo para viver com dignidade, seus moradores foram taxados de consumistas. Anos depois, pesquisas de opinião detectaram fortes críticas ao Estado e também o aumento de negócios próprios nesses territórios. Com direito a grandes manchetes, a periferia tinha virado liberal. Em 2018, após a eleição de um presidente de extrema-direita, uma parcela dos setores progressistas acusou a periferia de ter votado no candidato vencedor. O dado frio apontava que nesses territórios 30% da população não foi votar, votou em branco ou anulou seu voto. Não importava. O que se fazia necessário naquele momento era apontar responsáveis. A periferia tinha virado conservadora. Em 2020, quando aportou no Brasil uma das mais graves crises sanitárias da história, é na periferia que morre a maioria das vítimas. Uma narrativa se consolida na sociedade de que o problema era de seus próprios habitantes, que não cumpriram as regras de isolamento social. Periferia tinha virado promíscua. Violenta, consumista, liberal, conservadora, promíscua. Periferia foi sempre taxada, catalogada, classificada. Mudam os tempos históricos, a narrativa de culpabilização da vítima continua. E a culpa é sempre do outro (2020, p. 5-6).

Nesse contexto de estigmas preconceituosos, a periferia é um território sobretudo de lutas, resistências, re-existências e transgressões da classe trabalhadora contra as opressões e negação de direitos do Estado. Mulheres e homens lutando por moradia digna, saúde, educação, segurança pública, transporte de qualidade, saneamento básico. Como afirma o autor citado acima:

A história da periferia é a história da sua luta contra a invisibilidade. A invisibilidade operada pelo Estado fez com que os equipamentos e serviços públicos chegassem na periferia com décadas de atraso com relação ao centro e à região de habitação das elites. Nos últimos anos, é fato que essa presença aumentou. No entanto, o poder público na periferia sempre operou na lógica do incompleto, do descontínuo e do improvisado. É a falta de remédio no posto e de professor na sala de aula. Juntamente à distribuição desigual dos recursos, há uma dinâmica própria de funcionamento interno do poder público que faz com que na periferia os serviços sejam precários [...] A invisibilidade também opera quando os movimentos populares se mobilizam. Para a mínima conquista, há o máximo de silenciamentos, burocracias e repressões. [...] As áreas nobres são territórios a serem protegidos. São nessas áreas que se localizam as sedes dos poderes ideológicos, políticos e financeiros. Os bairros ricos dominam. A periferia é dominada. Assim como há opressões de classe, de gênero e de raça, existe também uma opressão territorial. (D'Andrea, 2020, p. 10-11).

Essas opressões de classe, gênero, raça e territorial, as quais o autor se refere, que são vivenciadas pelas sujeitas e sujeitos da periferia de Belém constituem as identidades interseccionais das pessoas que vivem nesse território. Mas o que é a interseccionalidade? De acordo com Patrícia Collins e Sirma Bilge:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (2020, p. 16-17).

Ainda de acordo com as intelectuais citadas:

Essa definição prática descreve o principal entendimento da interseccionalidade, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins, Birge, 2020, p. 17).

Vale ressaltar que o conceito de interseccionalidade não é recente. Há alguns anos, feministas negras vêm discutindo em seus trabalhos os marcadores sociais de gênero, raça e classe em seus estudos, sem nomeá-lo. Segundo Nzinga (2019, p. 23), “No Brasil temos estudiosas como Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995); além de Lelia Gonzalez (1988), Beatriz Nascimento (1989), que não trabalharam com o conceito em si, mas com muitas premissas que o antecedem”.

Essas pesquisadoras negras já apontavam que esses marcadores sociais que subalternizam as mulheres pretas, não se referem apenas a questão de raça/etnia, estão relacionadas também a questão de gênero, classe, território, entre outros.

O conceito de interseccionalidade foi cunhado em função dos diálogos da estadunidense Kimberlé Crenshaw com as Ciências Jurídicas, que é sua área de formação. No século XXI, expandiu-se passando a ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, inclusive na área da educação, por pessoas que o aplicam como ferramenta analítica para compreender as interseccções sociais e as vivências humanas de grupos subalternizados. Segundo Collins e Bilge: “usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder” (2020, p. 48).

Nesta pesquisa há uma trama envolvendo as sujeitas periféricas da EJAI, que requer um olhar crítico a partir da interseccionalidade como ferramenta de análise, para compreender a realidade sociopolítica em que essas sujeitas vivem, considerando os campos de lutas em suas territorialidades e as relações de poder. De acordo com Souza:

As territorialidades são “as interações entre humanos e espaços”, ou seja, processos relacionais entre os seres humanos mediatizados por suas práticas culturais, em tempos e espaços simbolicamente constituídos e constituidores desses sujeitos, onde são “desafiados cotidianamente pela defesa do território, enquanto expressão da manutenção do modo de vida, de recursos vitais para a sobrevivência de um grupo, de uma identidade e ou liberdade de ação” (1995, p.109).

Portanto, essa relação com o espaço social, mediada por suas práticas culturais, constituem as identidades das sujeitas periféricas. Então, para compreender como elas chegaram até a EJAI, precisamos refletir sobre o contexto de vida, como elas produzem a sua existência e as relações interseccionais. Por isso, a seguir serão apresentados e analisados alguns trechos das entrevistas que foram realizadas em suas casas.

Duas das quatro entrevistadas são da mesma família. Elas são mãe e filha: Rosângela, é filha da dona Lúcia. Devido morarem uma do lado da outra, a entrevista foi marcada no mesmo dia, em horários diferentes. Elas estudaram juntas no ensino fundamental e nesse período o pai de Rosângela, esposo da dona Lúcia também estudava com elas. A família seguiu os estudos e se matricularam na mesma turma para cursar a EJAII ensino médio em uma escola do Estado. A figura 3 mostra o registro do dia da entrevista, na casa delas:

Figura 3: Registro da entrevista com dona Lúcia e Rosângela, na casa delas no bairro da Sacramento



Fonte: Arquivo pessoal da autora, junho de 2023

Elas residem em uma passagem, que fica próximo de um canal no bairro da Sacramento, periferia de Belém. Na frente da casa de dona Lúcia tem um pequeno comércio, o qual ajuda na renda da família. No dia da entrevista, que ocorreu em junho de 2023, elas se prepararam para me receber. Havia um espaço reservado na sala da casa delas, com um sofá grande, televisão, ventilador e a alegria do reencontro foi celebrada com esse registro da foto.

Rosângela tem 50 anos, é mãe de 6 filhos, cinco meninas e um menino. Teve a primeira filha com quinze anos. Era budista, mas diz que agora está “encostada”, no momento não segue nenhuma religião, mas acredita em Deus.

Na entrevista realizada com Rosângela perguntei como ela chegou até a Sacramento e como é morar neste bairro, ela respondeu:

Vim de São Luís pra cá, na barriga da minha mãe, meu tio que conseguiu esse terreno pra minha avó, era uma vila, só mora família aqui, isso aqui era alagado, era fundo, era em cima da ponte, aí veio a macrodrenagem, o Edmilson deu terra pra

gente aterrar nossas casas. Já foi muito pesado morar aqui, mas agora tá tranquilo. a gente via os meninos saindo com a arma, matando ali na frente, a gente via, mas mandavam a gente calar a boca, não podia falar nada, então a gente ficava assim, respeitava o lado deles e eles não mexiam com a gente.

O relato de Rosângela a respeito da sua territorialidade Amazônida, de moradora de periferia, que viveu em palafita, em uma região alagada, num bairro onde a violência era constante, demonstra o processo de territorialização e pertencimento, quando a família dela chega até o bairro para construir sua casa em meio ao igapó e também revela a sua reterritorialização, ou seja, a transformação e readequação ao território a partir da chegada da macrodrenagem, sofrendo com a especulação imobiliária.

O bairro da Sacramento ficou conhecido como “Sacrabala”, por ter um alto índice de violência e foi rotulado também como “baixada de Belém”, ou seja, lugar perigoso, onde tinha um alto índice de violência, com carência de saneamento básico, de difícil acesso devido ter muitas passagens estreitas, com pessoas morando em palafitas (casas construídas em regiões alagadas).

De acordo com Mendes e Chagas (2023, p. 156), na obra “*Belém sob o olhar da Sacramento*”:

Além da pobreza e da miséria, a população que chegara em Belém na segunda metade do século XX, e que se destinava as áreas precárias da cidade, começou a conformar no Bairro da Sacramento dois grandes “bolsões de pobreza”, com casas em palafitas, construídas dos mais diversos tipos de materiais às margens do Igarapé do Galo, do então córrego do São Joaquim e do Pirajá, que foram transformados e chamados de canais devido à poluição que sofreram no decorrer dos anos.

A citação de Mendes e Chagas configura exatamente a realidade de Rosângela e sua família, que chegaram do Maranhão para morar na Sacramento, em palafitas, bem próximo do canal da Pirajá. “Além das palafitas, nesses bairros periféricos dominaram um terciário precário, com a formação de tabernas, baiucas, botecos e feiras livres” (Mendes e Chagas, 2023, p. 160).

As casas, em sua maioria de madeira, eram construídas em terrenos alagados, com pontes de madeira que interligavam as casas com a ponte principal que ficava no meio da rua (passagem), também construída em cima dos igapós. De cima das pontes era possível ver muitas espécies de peixes, como por exemplo o Tamoatá, mais conhecido como “Tamatá”, que inclusive virava refeição para algumas pessoas que gostavam de pescar, o Poraquê “peixe

elétrico”, temido por dar um choque nas pernas de quem entrasse no igapó e, além disso, ainda tinha animais peçonhentos como cobras, aranhas e lacraias.

De acordo com Farias e Machado (2023, p. 141-142), autores que também descreveram um recorte sobre o bairro da Sacramento:

A busca pela casa própria implicava em alguns desafios, pois nos igapós onde as condições de vida, sobretudo nos períodos de inverno Amazônico, quando o nível das águas da área subia e os animais se aproximavam ainda mais das casas a proliferação de insetos se intensificava [...]. Devido as baixas condições econômicas das famílias, a madeira foi a principal matéria-prima para a estruturação das moradias, com custos de construção mais baixos. Em algumas ocasiões, as casas eram construídas pelos membros da família, com a ajuda de vizinhos [...].

Essas construções ofereciam perigos principalmente para crianças, pessoas idosas, pessoas com deficiência, por causa da madeira envelhecida que quebrava e os moradores caíam dentro do igapó, com risco de se machucar e, inclusive, risco de afogamento.

Além disso, era arriscado por causa do perigo de picada de cobras, peixes que davam choque e da poluição do igapó, pois as casas construídas de madeira, muitas vezes nem tinham banheiro dentro, era construído no quintal e como não havia saneamento básico os dejetos eram despejados diretamente nos igapós.

A partir da década de 90 essa realidade dos igapós passou por um processo de transição com o Projeto de Macrodrenagem que envolveu vinte bairros de Belém, dentre eles o bairro da Sacramento e da Pedreira. De acordo com Farias e Machado (2023, p. 145-146):

O projeto de macrodrenagem da Bacia do Una visava à melhoria da rede de esgoto e saneamento básico nas áreas de moradia de pessoas de baixa renda, sobretudo aquelas que viviam às margens do canal ou em casas de palafitas sobre as pontes. Em 27 de janeiro de 1993 foi assinado contrato entre o governo estadual e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (PORTELA, 2005, p. 130). A obra contou com investimento na casa de US\$ 226 milhões e mobilizou oito frentes de trabalho com cerca de 700 homens, para assim ser capaz de atingir as 4. 824 famílias, entre indenizações, recuos de casas e transferências (DIÁRIO DO PARÁ, 27 dez, 1997, p.17).

Com esse projeto as ruas e passagens do bairro da Sacramento e Pedreira foram sendo “aterradas” com um tipo de aterro conhecido como piçarra (terra com granulados de pedras pequenas na cor alaranjada).

Eram vários caminhões com aterros que chegavam todos os dias para serem colocados sobre os igapós. No entanto, a prefeitura garantia o aterramento apenas das ruas e passagens, as famílias tinham que comprar aterro para colocar sobre o igapó que passava debaixo das

casas e nos seus quintais. Tiravam o assoalho das casas e jogavam o aterro para cobrir toda a água do igapó. Eram necessários muitos caminhões com terra e muitos dias até os moradores conseguirem aterrar todos os cômodos da casa.

Além disso, com esse aterramento muitas espécies de cobras, sapos e peixes ficavam soterrados, mas era comum ver cobras que conseguiam sair debaixo do aterro e apareciam dentro das casas. Quando ouviam gritos na vizinhança já sabiam que algum vizinho tinha matado as cobras.

Depois da macrodrenagem, as famílias passaram a sonhar em construir sua casa de alvenaria, mas muitas não tinham recursos e era necessário economizar um tempo, porque os terrenos eram alagados e o aterramento poderia ceder, então muitas famílias esperaram anos para construir sua casa de tijolos e viviam com móveis e eletrodomésticos em cima da terra.

Com a macrodrenagem, a rede de esgoto foi sendo uma realidade e, aos poucos eram construídos os canais onde os esgotos eram despejados. As famílias que tinham suas casas onde iria passar os canais receberam indenização e remanejamento. Esse processo não foi fácil, porque muitas famílias não queriam sair de suas casas.

Mesmo com os transtornos causados pela macrodrenagem: ter que retirar o assoalho de casa para fazer o aterramento, custeio com a compra de aterro, mão de obra para realizar esse serviço, muitas pessoas ficaram felizes com o aterramento de suas casas, com saneamento básico, asfaltamento das ruas e passagens, pois morar em cima de igapós apresentava muitos riscos à vida e a saúde das famílias.

Após a conclusão do projeto de macrodrenagem alguns problemas persistem até hoje no bairro da Sacramenta. Quando indaguei a Rosângela se ela era moradora do centro ou da periferia e o que precisava melhorar em seu bairro, ela respondeu:

Periferia de Belém. Ainda enche aqui, já encheu aqui em 2020, no tempo que a gente tava construindo, sorte que tinha tijolo, foi no tempo que meu marido tava doente, aí os pedreiros subiram a geladeira, perdi meu fogão, perdi um monte de coisa.

Rosângela tem uma compreensão ampla de sua realidade social, se reconhece enquanto mulher periférica e quando questionada em relação a classe social que pertence, ela respondeu:

Eu acho que baixa né? É por que eu não tive condição de ter um emprego bom por causa dos meus estudos né, eu tive que cuidar dos filhos, eu era cuidadora de idosos no Pão de Santo Antônio, no Guamá, depois eu parei e virei dona de casa. Eu queria voltar a trabalhar, mas tá difícil, até agora o médico não sabe o que eu tenho, de vez

em quando me dá desmaio, eu apago e vou acordar no pronto socorro. Minhas irmãs, minha mãe, minhas filhas que vê né. O médico falou que é do estresse que eu tenho, muita ansiedade, eu sentava no sofá aí eu desmaiava. Eu sinto muita pressão na cabeça, tomo remédio para dormir, eu deitava com dor de cabeça e acordava com dor de cabeça. Eu tô esquecida das coisas.

Mesmo com todas essas dificuldades na saúde física e mental, Rosângela sempre foi uma estudante assídua, participativa, que ajudava os pais e colegas em sala de aula, também demonstrava muita alegria em estudar e ao concluir seus estudos no ensino fundamental deu continuidade na EJAI/Ensino médio.

Quando a entrevista da Rosângela estava finalizando, dona Lúcia, mãe da Rosângela chegou em casa. Ela contou que estava participando de uma reunião referente a religião que segue, o budismo. Nos abraçamos, ela disse que estava muito feliz com o reencontro. Sentou no sofá e ficou acompanhando a entrevista da filha. Depois foi a sua vez e ficamos ali na sala, os quatro conversando, inclusive o esposo de dona Lúcia.

Antes de começar o diálogo, foi explicado o objetivo da pesquisa, a importância do estudo e da participação delas. Ela se apresentou, disse que tem 67 anos, veio do Maranhão, é mãe de 5 filhos e segue a religião Budista.

Quando perguntei a dona Lúcia como ela chegou até o bairro da Sacramento, ela respondeu:

Meu marido veio primeiro com meu irmão, aí meu irmão conseguiu esse terreno aqui, era uma invasão, ele mandou buscar a minha mãe, aí ficou meu marido, meu pai, aí veio eu e minha irmã, aí chegamos aqui e alugamos uma casinha bem ali pequena, só um quatinho, aí meu irmão disse: “vamos trabalhar pra poder construir uma casa nesse terreno”, aí a gente construiu uma casa aqui, eu, minha irmã e meu pai.

Ao falar dessa chegada no bairro da Sacramento, dona Lúcia lembrou como era o bairro naquele contexto, de igapó, casas de madeira, lembrou também quem aterrou a casa dela e resgatou as dificuldades de viver na periferia de Belém, disse que a filha Rosângela caía na ponte de madeira, como podemos acompanhar no relato a seguir:

Naquele tempo a madeira era muito cara, tudo era água aqui embaixo. Ai meu marido mais meu pai conseguiram arranjar um emprego aqui na Lomas, aí eles traziam aquela raspa de pneu, castanha num caminhão, aí jogava aqui na rua, eles que aterraram essa rua aqui, essa aqui vivia caindo na água, a gente ficava com as pernas toda arrebentada quando caía na ponte, mas foi bom que eu criei todos os meus filhos aqui. Aqui era pouquinha casa, o garapé passava aqui, era muito fundo.

No relato de dona Lúcia ela diz que naquela época a madeira era muito cara e as pessoas não tinham condições de reformar as suas casas, então era comum encontrar casas com madeiras apodrecidas, com buracos nas paredes e no piso, casas bem humildes.

Quando questionei se dona Lúcia se considera moradora do centro ou da periferia e se gosta do local que mora, ela respondeu: “Acho que é da periferia né? Eu gosto, é bom morar aqui, é perto de tudo, muito bem localizado. Se alguém disser, vai morar em outro lugar? Não, não vou vender não, a gente cria vínculo, todo mundo se conhece, é bacana aqui”.

Pelo seu relato, dona Lúcia deixa claro que sua territorialidade, sua relação com a passagem onde mora e com o bairro da Sacramenta é tão forte que ela não pensa em mudar para um bairro de centro, porque construiu laços e criou seus filhos nesse território.

Bem próximo do bairro da Sacramenta, tem também o bairro da Pedreira, onde fica localizada a escola em que as quatro estudantes, sujeitas da pesquisa, cursaram o ensino fundamental na modalidade da EJAI e onde duas delas moram: Juliete e Conceição.

Juliete Marques tem 33 anos, ela é da religião adventista, tem uma filha e mora em uma passagem, no bairro da Pedreira, em Belém/PA. Afirmou que morava com sua mãe, mas assumiu um relacionamento com seu companheiro e está residindo com quatro pessoas, além deles dois, tem a filha dela e sua enteada.

Ela foi muito receptiva, deixou a filha com a avó da criança para ficar mais à vontade durante a entrevista. Antes de começar o diálogo ela disse que o marido comentou: “Nossa, colocou até toalha de mesa nova pra receber a professora!”, o que demonstra que ela se preocupou em deixar o ambiente confortável e organizado para este momento. A figura 4 mostra o registro da entrevista:

Figura 4: Registro da entrevista com Juliete, em sua residência no bairro da Pedreira



Fonte: Arquivo pessoal da autora, junho de 2023.

A entrevista de Juliete transcorreu de forma tranquila, ela parecia calma, feliz com o reencontro e estava muito à vontade para falar. Demos um longo abraço, recordamos momentos vividos em sala de aula com nostalgia. Foi a entrevista mais demorada, em torno de uma hora, no período da tarde. Ela comentou que estava em semana de provas e que esse horário geralmente ela estuda, depois se arruma para ir à escola.

Outra moradora do bairro da Pedreira é Conceição de Souza, de 46 anos, nasceu em Primavera/PA e se criou em Santa Luzia do Pará, veio morar em Belém com 16 anos para tomar conta de uma senhora idosa que morava com o filho, no entanto aos 17 anos Conceição resolveu morar sozinha. A figura 5 mostra o registro da entrevista com Conceição:

Figura 5: Registro da entrevista com Conceição, em sua casa, no bairro da Pedreira



Fonte: Arquivo pessoal da autora, janeiro de 2024.

Realizar a entrevista com a Conceição foi difícil, tivemos que remarcar várias vezes porque seus afazeres do dia e os cuidados com a família faziam com que ela tivesse compromisso a tarde, porém conseguimos marcar um encontro em sua casa, sendo uma das entrevistas mais demoradas também, em torno de uma hora. Conceição me recebeu na garagem de sua casa, um local aberto, cheio de vasos com plantas. Espaço onde ela serve a comida que vende todos os dias no horário do almoço.

Rosângela e dona Lúcia, que moram no bairro da Sacramenta, afirmaram com convicção que são moradoras da periferia de Belém, já Juliete e Conceição que moram no bairro da Pedreira, afirmaram nas entrevistas que o bairro da Pedreira está deixando de ser periferia e se tornando centro devido ao aumento de prédios comerciais e elevação dos preços dos imóveis no bairro, no entanto quanto questionei os problemas que Juliete enfrenta no bairro ela respondeu: “acredito que o bairro ainda é um pouco periferia porque a parte do saneamento não tá legal, a segurança não tá legal”.

Já Conceição disse que o bairro da Pedreira está virando centro porque tem tudo que ela precisa perto, quando chove muito a sua casa não enche e os aluguéis estão bem altos: “é

um bairro bom de morar, aqui é cheio de gente passando final de semana, você não vê barulho. Eu gosto de morar aqui, hoje em dia melhorou mais, tem tudo, só falta o shopping”.

Quando Conceição afirma que o bairro da “Pedreira está virando centro”, ela está se referindo as mudanças socioespaciais ocorridas tanto no bairro da Pedreira quanto no bairro da Sacramento, devido a um conjunto de ações do Estado com reformas urbanísticas e do capital privado por meio de um grande número de empreendimentos que tem chegado até esses bairros.

De acordo com artigo intitulado: “Das palafitas aos condomínios, das informalidades ao shopping center: a inserção do bairro da Sacramento na reestruturação urbano-metropolitana de Belém”, que faz parte do livro: “Belém sob o olhar da Sacramento”:

Aos bairros antes periféricos, dominados pelas palafitas em áreas alagadiças, que serviam e servem como moradia, foram os espaços em que houve uma grande atuação do capital imobiliário, sobretudo com o marketing publicitário. Entre esses bairros podem-se destacar o Telégrafo, Pedreira e Sacramento, que estão sendo promovidos pelo *marketing* imobiliário, com a finalidade de retirar os estigmas de áreas pobres, de ocupação espontânea, violentas e compostas na sua grande maioria por palafitas. [...] As ações da promoção imobiliária na cidade de Belém se colocam como atividades que possibilitam a abertura e a ocupação da periferia por empreendimentos voltados às classes sociais de maior poder aquisitivo (Mendes, Chagas, 2023, p. 171-172).

Há um processo de reestruturação do espaço social em Belém, dos bairros da Pedreira e Sacramento, com a chegada de empreendimentos, tais como: construção de prédios habitacionais, bancos, universidades particulares, supermercados, escolas particulares, mini shopping center, farmácias, entre outros.

No entanto, ao mesmo tempo que ocorre esse processo de modernização dos bairros há contradições, pois no entorno desses empreendimentos ainda vive uma grande parcela da população em situação de pobreza, em áreas com alto índice de violência, ruas que alagam, sem saneamento básico, postos de saúde precários, escolas sucateadas.

Essa contextualização dos encontros com as sujeitas da pesquisa em seus territórios, em suas casas, é importante para compreender suas territorialidades, a realidade social, política, econômica e os processos de lutas, resistências e re-existências que essas sujeitas vivenciam.

De acordo com Freire, em “Pedagogia do Oprimido”: “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (2005, p. 100).

Nesse contexto, o que há de pedagógico nas experiências, saberes, fazeres, sentimentos, modos de resistir, re-existir e transgredir das sujeitas que vem da periferia? O que elas têm a nos ensinar? Com que pedagogias aprenderam a resistir diante de um contexto de periferia urbana? Como essas sujeitas aprenderam a re-existir e sobreviver diante das dificuldades encontradas? Como transgrediram as opressões vivenciadas enquanto sujeitas periféricas?

Isso quer dizer, que é imprescindível a essa pesquisa e aos docentes que trabalham com a EJAI conhecer a situação concreta, existencial das sujeitas periféricas. É a partir dessa realidade que podemos compreender as relações de poder, as quais vivenciam essas educandas.

Por meio dos relatos das sujeitas periféricas egressas da EJAI que residem nos bairros da Sacramento e Pedreira foi possível perceber a relação construída com o território, o quanto esses bairros são importantes na vida delas e as vivências, as relações que foram construídas: criação dos filhos, relações familiares, amizades na vizinhança, venda de produtos e comidas na porta de suas casas e os conflitos vivenciados: violências, criminalidade, a moradia em palafitas, depois a construção das casas de alvenaria. Tudo isso ajudou a construir as identidades das sujeitas, seu modo de pensar, sentir, resistir, lutar por melhores condições de vida.

Além disso, conhecer essa relação das sujeitas periféricas com os territórios em que vivem é importante para desconstruir o determinismo geográfico, ou seja, que é o lugar que determina as identidades das sujeitas, desconstruir a ideia negativa de “Sacrabala”, de que nos bairros da Sacramento e Pedreira “só tem bandidos”, como era costume ouvir.

Outra discussão importante que pode ser feita em relação ao contexto de moradia em palafitas, vivenciado por duas sujeitas da pesquisa, é sobre o racismo ambiental. De acordo com matéria publicada no site da presidência da República, sobre esse tema, a página da Secretaria de Comunicação Social- SECOM (2024) afirma que:

O racismo ambiental tem um impacto significativo na população que vive em favelas e periferias, onde historicamente tem uma maioria da população negra. A falta de acesso a serviços básicos, como água potável e saneamento, de estrutura urbana e de condições de moradia digna afetam a saúde e a qualidade de vida dos moradores e agrava ainda mais os impactos das mudanças climáticas, ocasionando enchentes e deslizamentos.

Essa desigualdade social e ambiental afeta, sobremaneira, a vida das sujeitas periféricas que moram nas periferias da Amazônia paraense, por isso é tão importante

trabalhar essas temáticas de forma interseccional, haja vista que não há uma sobreposição das opressões, elas se apresentam de forma inter-relacionadas.

Com as obras de macrodrenagem, esses bairros periféricos foram passando por um processo de re-territorialização, com a melhoria do saneamento básico, asfaltamento de ruas e passagens, chegada de grandes empreendimentos imobiliários, rede de farmácias, supermercados, entre outros.

Nesse contexto, a vida dessas sujeitas foi melhorando a ponto de buscarem na escola um dos caminhos possíveis para a transformação de sua realidade social, em que almejam melhores condições de vida, concluir o ensino fundamental, finalizar o ensino médio, entrar na universidade, conquistar seu espaço no mercado de trabalho.

Portanto, a EJAI tem um papel importante de transformação social na vida das pessoas: as sujeitas periféricas passam por um processo de autoafirmação e a EJAI pode trabalhar isso como forma de melhorar a autoestima, melhorar o acesso, permanência e a terminalidade dessas sujeitas se houver um trabalho que leve em consideração sua realidade existencial, seus sonhos, suas perspectivas, que faça elas se sentirem acolhidas.

1.2. Interseccionalizando pedagogias outras: sentir, pensar, resistir e o fazer cotidiano de sujeitas periféricas egressas da EJAI

O presente texto está voltado para construir um diálogo entre a interseccionalidade e o sentir, pensar, resistir e o fazer cotidiano de sujeitas periféricas egressas da EJAI. Partimos da questão investigada na tese: se a escola historicamente tem sido um território de disputas, onde são negados direitos sociais, culturais, religiosos, políticos, geracionais, étnicos, territoriais e de gênero, questiona-se de que forma sujeitas periféricas, nos seus processos históricos de resistências, re-existências e transgressões demandam práticas e políticas educativas que atendam às suas identidades interseccionais na EJAI?

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos se constitui como um território de disputas, em que estão presentes ideias hegemônicas de gênero, território, classe, trabalho, construídas e impostas por uma sociedade capitalista, a qual produz exclusões, desigualdades sociais e opressões.

Nessa sociedade marcada por desigualdades sociais e opressões, a concepção de educação destinada historicamente as pessoas jovens, adultas e idosas é a concepção “bancária” de educação, tal qual afirma Paulo Freire:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 2005, p. 67)

É essa concepção de educação que tem predominado na formação das/os sujeitas/os da EJAI, as/os quais são estereotipadas/os como sem cultura, sem saber, ignorantes, atrasadas/os. Na concepção bancária de educação, as/os educandas/os são meros expectadoras/es, que devem receber os conteúdos ensinados pela professora ou professor, os quais são tidos como “detentores” do conhecimento. Para Freire:

Não é de se estranhar, pois, que nessa visão bancária da educação, os homens [e as mulheres] sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitam os educandos [e educandas] no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos e [sujeitas]. (Freire, 2005, p. 68).

Essa visão bancária da educação, voltada a adaptação, ao ajustamento, ainda hoje está presente em muitas escolas e nos currículos oficiais, desconsiderando o saber, sentir, pensar, resistir e o fazer cotidiano das sujeitas e sujeitos que são encharcados de histórias de resistências, re-existências e transgressões.

Em contraposição a essa visão elitista, excludente, seletista e homogeneizadora da educação bancária, Freire (2005) propõe uma “Pedagogia humanizadora”, baseada em uma “concepção problematizadora e libertadora da educação”:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (Freire, 2005, p. 78-79).

A concepção de educação humanizadora de Paulo Freire coaduna com o que defendemos, voltada para a libertação das condições de opressão, que forme cidadãos e cidadãs críticos, conscientes de sua realidade social, das opressões impostas pela sociedade capitalista, que instrumentalize as sujeitas/os a lutar, resistir, re-existir e transgredir aos diversos tipos de violências simbólicas marcadas por uma sociedade machista, racista, classista, capacitista e excludente.

É nesse contexto, que tanto Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2005) quanto Arroyo em “Outros sujeitos, outras pedagogias” (2014), advogam a necessidade da práxis educativas em contextos de “Pedagogias em Movimento” e “Pedagogias de Resistências à dominação”. Na visão de Arroyo:

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. (2014, p. 14).

Nesse contexto, como a educadora ou educador podem trabalhar com planos de aula prontos antes de conhecer a realidade das educandas/os? Como ser educadora/educador em uma turma de EJAI sem conhecer a realidade socioeconômica, cultural, as violências, negações de direitos e os processos de resistências que a educanda ou educando passaram para estar iniciando ou retornando a turma de EJAI?

De acordo com Arroyo (2014, p. 27):

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensiná-los, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada.

Apesar de defender a fala do professor Arroyo sobre a concepção freireana de educação, em que as/os sujeitas/os jovens, adultos e idosos são sujeitas/os pedagógicos, sujeitas/os de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas,

sabemos que ainda há muitas resistências à essa concepção humanizadora de educação. Segundo Arroyo (2014, p. 31-32):

O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. Tem sido um território de disputas, mas dentro da teoria hegemônica, a chamada pedagogia classista e moderna fechada, há outras pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento.

Na verdade, as concepções pedagógicas em constante reação à teoria pedagógica hegemônica, fazem parte da contra hegemonia, é o caso da concepção freireana de educação a qual defendemos, em que a pedagogia do oprimido tem que ser forjada com ele e não para ele.

Partimos do princípio que as sujeitas periféricas, as quais foram entrevistadas nesta pesquisa, são sujeitas pedagógicas, ou seja, sujeitas de conhecimento, construtoras de saberes, de fazeres e de mudanças na sua realidade social.

Como já foram apresentadas na seção anterior, as quatro sujeitas periféricas desta pesquisa, são atravessadas por dimensões interseccionais de poder, tais como: territorialidade, trabalho, relações familiares, educação, culturalidade, corporalidade, intergeracionalidade, entre outros e por meio das relações de poder estabelecidas entre essas dimensões sociopolíticas, essas sujeitas periféricas tem seus direitos negados, são violentadas, estereotipadas e subjugadas.

A seguir, analisamos as dimensões interseccionais das sujeitas periféricas, para compreender de que forma essas sujeitas periféricas chegam até a EJAI e seus processos de re-existências.

Quando questionei sobre o fazer cotidiano, sobre sua ocupação, como Juliete faz para conciliar os estudos com o trabalho, ela afirmou:

Não, eu só estudo. O trabalho é dentro de casa, primeiro porque eu não posso trabalhar de carteira assinada devido eu receber o BPC, devido o problema da hidrocefalia, tem a micro que não desenvolve né e tem a hidro, que desenvolve aí com 9 anos já tinha a hidro e veio a epilepsia, aí juntou uma coisa com a outra, com isso eu tive o direito do BPC, aí não dá direito a trabalhar.

De acordo com o site do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, o BPC é o Benefício de Prestação Continuada, que garante:

Um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo o site do Dr. Drauzio Varella, a Hidrocefalia “se caracteriza pelo acúmulo de líquidos na cabeça. O excesso retido faz com que os ventrículos cerebrais se dilatem, provocando danos nas estruturas encefálicas”. Ainda de acordo com o referido site, a Hidrocefalia pode causar convulsões, queda no desempenho escolar, desatenção, dor de cabeça, entre outros sintomas.

Além de trabalhar em casa, Juliete também afirmou que abriu um negócio com seu companheiro, em uma praça, no município de Marituba. Eles alugam brinquedos infantis, aos finais de semana, para as crianças brincarem, tais como: carrinho de rolimã, triciclo elétrico e patinete. “A gente vai só sábado e domingo, como a gente é adventista aí na sexta-feira a gente para nossas atividades seis horas da tarde e retorna às seis horas da tarde do sábado”. Então, ela afirmou que eles começam a trabalhar na praça às sete e meia da noite e ficam até às dez/onze horas da noite.

Apesar de ter dito inicialmente que só estuda, pode-se perceber pelo relato de Juliete que ela acumula várias tarefas: estuda, cuida da filha, da casa, trabalha aos finais de semana na praça de Marituba com aluguel de brinquedos para crianças, ou seja, ela é uma mulher periférica, pessoa com deficiência, mãe, estudante, que faz parte da classe trabalhadora.

Quando perguntei a qual classe social ela pertence, Juliete respondeu: “ah eu sou dessa classe média, porque tem o valor de lá né [aluguel de brinquedos], tem o valor do BPC e ainda tem um valor que ele [companheiro] tira no Uber, eu tenho uma vida confortável”.

Analisando o contexto de vida de Juliete, pode-se inferir que ela faz parte da classe trabalhadora, ou nas palavras de Ricardo Antunes a “classe-que-vive-do-trabalho” e encontra-se na “informalidade”, embora ela não tenha ainda essa compreensão, esse tipo de ocupação é o que Ricardo Antunes vai chamar de “trabalho precarizado”, ou seja, formas de trabalho desprovidas de direitos, em que as relações de trabalho são baseadas na informalidade, por exemplo.

Para este autor, um dos modos de ser da informalidade, é o dos trabalhadores informais por conta própria “que podem ser definidos como uma variante de produtores simples de mercadorias, contando com a sua própria força de trabalho ou com a de familiares” (Antunes, 2018, p 70). As pessoas que trabalham com aluguel de brinquedos, como é o caso da Juliete, estão nessa condição da informalidade. De acordo com o autor citado:

Uma vez que concebemos a informalidade quando há ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho, pode-se acrescentar que, se a informalidade não é sinônimo direto de condição de precariedade, sua vigência expressa, com grande frequência e intensidade, formas de trabalho desprovidas de direitos, as quais, portanto, apresentam clara similitude com a precarização (Antunes, 2018, p.71).

Nesse contexto, apesar de receber auxílio financeiro do governo, ter um trabalho informal, Juliete ainda não consegue avaliar sua ocupação enquanto trabalhadora precarizada, que faz parte de uma parcelada da população que se encontra em vulnerabilidade econômica e social.

Outra sujeita da pesquisa que vive do trabalho informal é a Conceição. Ela disse durante a entrevista que trabalha com venda de comidas todos os dias na frente de sua residência e compartilha essa ocupação com seu companheiro e o filho mais velho.

Ela faz as comidas e diz que seu carro chefe é a carne assada. Começou vendendo quentinhas para as pessoas levarem, mas disse que tem muitos clientes que trabalham em uma empresa da área da saúde, que fica em frente à sua casa, então eles passaram a pedir para fazer as refeições no espaço que ela tem, uma garagem ampla, coberta e ventilada, cheia de vasos com plantas, bem aconchegante. Então ela passou a dispor mesas e cadeiras para que os clientes pudessem fazer as refeições neste espaço.

No entanto, Conceição afirmou que sua venda diminuiu bastante após a pandemia:

Eu vendo pouco aqui porque eu não tenho coisa de firma, porque esse tempo agora eu deixei atrasar. Desde que meu esposo pegou Covid apertou muito, porque ele ficou em casa no oxigênio, 28 dias e tivemos que pagar dois mil reais, gastamos muito com remédios.

Dáí infere-se o quanto o trabalho informal acarreta vulnerabilidades socioeconômica para a classe trabalhadora, o que se intensificou diante da crise sanitária mundial com a pandemia de COVID-19. A classe trabalhadora sofreu com a elevação dos preços de alimentos e medicamentos, colapso na saúde com a superlotação dos hospitais, fechamento de escolas e comércio.

Além disso, essa crise sanitária escancarou as desigualdades sociais, gerou ainda mais desemprego, fome, diversos tipos de violências e vulnerabilidades que impactaram diretamente na vida das sujeitas periféricas.

Em relação a entrevista da Rosângela, ela relatou que se considera pertencente a classe “baixa”: “não tive condição de ter um emprego bom por causa dos meus estudos, eu tive que

cuidar dos filhos. Eu era cuidadora de idosos no Pão de Santo Antônio, no Guamá, depois eu parei e virei dona de casa”.

Quando questionei se Rosângela pretende voltar para o mercado de trabalho ela respondeu:

Eu queria, mas tá difícil e ainda tem a minha doença. Até agora o médico não sabe o que eu tenho, de vez em quando me dá desmaio, eu apago e vou acordar no pronto socorro. O médico falou que é do estresse que eu tenho, muita ansiedade, eu sentava no sofá ai eu desmaiava. Eu sinto muita pressão na cabeça, tomo remédio para dormir, eu deitava com dor de cabeça e acordava com dor de cabeça. Eu tô esquecida das coisas.

Pelo relato de Rosângela, pode-se perceber que ela está desempregada, no entanto exerce sua força de trabalho em casa, cuidando dos afazeres domésticos, dos filhos, dos netos e além dessa vulnerabilidade econômica ela também apresenta dificuldades em sua saúde física e mental, pois relata que sofre de ansiedade, estresse, sente muitas dores de cabeça, tem desmaios e esquece das coisas.

De acordo com a agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, no segundo trimestre de 2023, a taxa de desocupação por sexo foi de 6,9% para os homens e 9,6% para as mulheres. Além disso, no que diz respeito a informalidade, a taxa de informalidade para o Brasil foi de 39,2% da população ocupada. As maiores taxas ficaram com Pará (58,7%), Maranhão (57,0%) e Amazonas (56,8%) e as menores, com Santa Catarina (26,6%), Distrito Federal (31,2%) e São Paulo (31,6%).

Diante dos dados do IBGE, é possível constatar que a vulnerabilidade socioeconômica perpassa a questão de gênero, classe e território, pois as mulheres pobres, da região norte e nordeste são as que mais se encontram em situação de desocupação e informalidade.

E para finalizar, perguntamos a Dona Lúcia, a qual classe social ela pertence e se ela já é aposentada:

É remediado né? Nem muito rico nem pobre. Agora eu sou aposentada. Mas antes eu tirava renda aqui da frente de casa, tinha uma taberninha, sempre tivemos, eu comecei vendendo bombom, ai eu comecei a botar outras coisas e foi essa renda que ajudou a criar nossos filhos.

É importante destacar o termo utilizado por dona Lúcia. Segundo o dicionário, a palavra remediado quer dizer: “quem tem situação financeira mediana, modesta, mas suficiente para atender suas necessidades”. Dona Lúcia é aposentada, recebe um salário

mínimo, que no ano de 2023 estava no valor de R\$ 1.320, 00 e mais o valor da venda de produtos que ela tem na porta de sua casa.

Apesar de dona Lúcia dizer que é remediada, ou seja, nem muito rica nem muito pobre, podemos imaginar as dificuldades financeiras que ela deve ter encontrado para criar seus filhos e hoje, enquanto aposentada e ganhando um salário mínimo, sabemos o quanto é difícil sobreviver com esse valor todo mês e ter que custear alimentação, medicamentos, despesas com energia, água, entre outras.

Portanto, as interseccionalidades que perpassam o sentir, pensar, resistir e o fazer cotidiano de sujeitas periféricas egressas da EJAI, nos dão pistas de que ao longo de suas vidas essas mulheres construíram pedagogias da resistência e da re-existência diante de um contexto de vulnerabilidades socioeconômicas, atravessadas por relações de trabalho informal, desemprego, dificuldades financeiras e carência no atendimento à saúde física e mental.

Essas sujeitas chegam as turmas de EJAI carregadas com suas histórias de resistências e re-existências por um justo sobreviver diante das dificuldades encontradas, então as pedagogias a serem trabalhadas com essas sujeitas precisam fazer sentido para elas. É preciso ultrapassar a visão bancária de educação em que as sujeitas do processo de ensino aprendizagem devem assimilar os conteúdos a serem ensinados de forma passiva e mecânica.

Pelo contrário, essas sujeitas carregam consigo territorialidades, saberes de como sobreviver diante de uma sociedade excludente, injusta e desigual, saberes do seu fazer cotidiano que as escolas precisam valorizar, visibilizar, trazer para serem trabalhados em sala de aula como temas geradores.

1.3 Identidades interseccionais de sujeitas periféricas egressas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Belém

Quando se fala em identidade interseccional de sujeitas periféricas, estou me referindo aos aspectos que as identificam, que as constituem enquanto sujeitas a partir de sua territorialidade, ou seja, das relações que estabelecem, seus conflitos e contradições.

Para realizar este diálogo, selecionei três obras que são referências na discussão sobre a EJAI e ajudam a entender as identidades dessas sujeitas periféricas: *Passageiros da Noite* (2017), *Vidas Ameaçadas* (2019) e *Vidas Re-existent*s (2023) de Miguel Arroyo. Além

disso, trago também para essa discussão pesquisadoras paraenses que escreveram suas dissertações e teses sobre essa temática. Segundo o professor Miguel Arroyo, a identidade da EJAI é constituída por:

Sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito a uma vida justa. Humana. Também sujeitos professores, trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada (ARROYO, 2017, p. 7).

O autor utiliza o termo “Passageiros da noite”, porque as/os estudantes da EJAI são, em sua maioria, trabalhadoras/es que saem do seu trabalho para escola, ou filhos de trabalhadoras/es que estudam a noite, ou são jovens com histórico de “repetência” escolar e por não estarem alfabetizados, a partir de 15 anos são remanejados para o turno da noite, às vezes, até como uma forma de “punição”.

É a juvenilização, isto é, o grande número de adolescentes a partir de 15 anos de idade que são “expulsos” do ensino fundamental e remanejados para essa modalidade de educação. De acordo com a dissertação de mestrado da pesquisadora paraense Letícia Carneiro, esse processo tem “implicações com a evasão e o fracasso escolar. A juvenilização ganha destaque, então, por seu aspecto “indesejável” (2014, p. 27), isto é, os adolescentes encaminhados para as turmas da EJAI são considerados problemáticos, com histórico de repetência, que não querem ou não gostam de estudar, ou são taxados de pessoas com dificuldade de aprendizagem.

Estes estigmas, práticas de exclusão, discriminação são recorrentes nessa modalidade. As/os estudantes são subalternizadas/os, seus saberes são desconsiderados, é o que Freire chama de desumanização. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”.

Compreendemos que as/os estudantes chegam as turmas da EJAI em busca de uma vida mais justa, em busca de direitos negados ao longo de suas vidas, em busca se sua libertação, de sua humanização, carregados de sonhos, expectativas de vida, com uma bagagem cultural, saberes da experiência, no entanto muitas vezes esses saberes não são levados em consideração durante o percurso formativo.

O professor Miguel Arroyo faz um importante questionamento em sua obra *Passageiros da Noite* e que tem relação com o objetivo desta pesquisa: “Por que voltam os

educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de direito ao conhecimento. Mas que conhecimento? Uma pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação” (2017, p 14).

Essa reflexão de Arroyo tem me acompanhado durante quase dez anos de docência em EJAI, provoca várias reflexões e nos move no sentido de mudanças de práticas pedagógicas e curriculares.

Outra afirmação contundente de Arroyo e que também está diretamente ligada aos objetivos dessa pesquisa é quando ele alega que as/os educandas/os desta modalidade disputam “o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se” (2017, p. 14).

Defendermos a tese de que as educandas periféricas, sobretudo as mulheres periféricas da EJAI, a partir de seus “conhecimentos ausentes” imprimem uma pedagogia outra, durante o seu processo formativo. É o que Arroyo chama de “saberes de resistências”:

Saberes de resistências ao seu viver provisório sem prazo, a viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego, à fome. Resistências ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias das cidades (ARROYO, 2017, p. 14-15).

Podemos acrescentar saberes de re-existências, saberes de transgressões que não estão nos currículos oficiais, não estão na Base Nacional Comum Curricular -BNCC e por vezes são desconsiderados. Ele afirma ainda que é preciso abrir “as verdades dos currículos”, trazer outras verdades como “temas geradores”. “As verdades dessa outra história vivida pelos educandos obrigam a desvendar os segredos obscuros de nossa história, da história dos ditos conhecimentos socialmente produzidos, sistematizados” (2017, p.15).

Em meio a esse repertório de conceitos preliminares, há uma importante pergunta a se fazer? Quem são os sujeitos que fazem a EJAI? E mais especificamente, de que sujeitas periféricas estamos nos referindo?

De acordo com Arroyo, a experiência de “Passageiros da Noite, do trabalho para a EJA- itinerários pelo direito a uma vida justa dá todo o significado radical, político e pedagógico à educação desses educandos e à docência” (2017, p. 21). São passagens carregadas de experiências desde a infância, passando pela adolescência, vida adulta até

chegar na condição de pessoa idosa. Ele afirma que esses passageiros da noite que saem do trabalho e se deslocam até as escolas são os mesmos passageiros do amanhecer:

Bem cedo se deslocam dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim de tarde, no início da noite, irem para a EJA (ARROYO, 2017, p. 21).

A professora Doutora Maria da Conceição Costa, que é docente da UFPA, pesquisadora e militante da EJAI, em sua tese de doutorado intitulada: “*Trabalho e formação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/Pa*”, enfatiza o reconhecimento dos sujeitos da EJAI como integrantes da classe que vive do próprio trabalho:

Reconhecemos os sujeitos da EJA enquanto integrantes da classe que vive do próprio trabalho. São jovens, adultos e idosos, indígenas, assentados, ribeirinhos, trabalhadores (as) da cidade e do campo que integram a classe-que vive-do-trabalho (ANTUNES, 2005), que nos motivam a construção de tempos e espaços alternativos para a luta em defesa da educação como direito inalienável, universal para todos, educação pública e de qualidade, referenciada socialmente, sendo financiada pelo Estado (2017, p.91).

Ainda sobre essa questão do trabalho, Arroyo também fala a respeito de quem são essas/esses sujeitas/os na obra *Vidas ameaçadas*:

São jovens-adultos que teimam em voltar do trabalho para a educação. Que vidas carregam? Ameaçados de um sobreviver precário de subempregos, desempregos, de trabalhos temporários, desalentados de procurar trabalho? Esses jovens-adultos estão entre os milhões de desempregados? São jovens, mulheres negras que sobrevivem como empregadas domésticas? Sabem-se com ameaças especiais de desemprego, subemprego por sem atestados de escolarização regular, por sem escola ou por reprovados, repetentes, vítimas das avaliações reprovadoras de nosso sistema segregador. Segregados nas escolas, ameaçados sem trabalho. Sem vida justa. Os docentes-educadores conhecem suas histórias, seus itinerários para a EJA, itinerários de luta por vida justa, digna, humana. Sabem que essas lutas têm uma motivação: superar esse viver injusto, essas vidas ameaçadas (ARROYO, 2019, p. 42-43).

Diante disso, a professora doutora Eula Nascimento, da UFPA, pesquisadora e militante da EJAI, em sua tese de doutorado intitulada “*Educação de Jovens e Adultos, processos formativos e marcos legais- da lógica de compensação às perspectivas emancipatórias: um estudo a partir das vozes dos sujeitos do campo no Estado do Pará*”, afirma:

Torna-se imperativo pautar a EJA em concepções e práticas emancipatórias, imbricada a uma visão de jovens e adultos como seres humanos na sua totalidade, social, político, cognitivo, ético, estético. Compreendendo-os enquanto sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais, nos quais o processo de formação está articulado com o pensamento pedagógico progressista, crítico, emancipador (2014, p. 52).

A partir do que as/os autoras/es nos colocam e de minhas experiências enquanto educadora, pode-se concluir que as/os sujeitas/os da EJA são mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, extrativistas, pessoas em situação de rua, privados de liberdade, sujeitas e sujeitos periféricos, trabalhadoras/es ou filhas/os de trabalhadoras/es da cidade, do campo, da floresta ou das águas que tiveram o direito à educação negado pelo sistema de ensino e/ou por falta de políticas públicas social e educacional diferenciadas que atendessem às suas necessidades materiais de produção da vida, trabalho e estudo.

Sujeitas e sujeitos periféricos que por diversos motivos pararam de estudar ou nunca frequentaram a escola e outros espaços de formação, mas que carregam consigo experiências outras, saberes populares, culturas, costumes, crenças, religiosidades. Quando decidem retornar as instituições formadoras, sejam elas na escola ou fora dela, estão em processos de resistência, re-existência e transgressão, em busca de justiça social.

O professor Arroyo nos diz que não é a volta dos jovens, adultos e idosos à EJAI que vai requerer uma vida justa:

Deve-se abrir espaços-tempos para que narrem itinerários por uma vida humana justa que vem de longe. Que vem de seus coletivos sociais, raciais, sexuais, resistentes. Avançar para reconhecer as pedagogias radicais que são inerentes ao fato de serem roubados em sua humanidade, inerentes a viver as injustiças e a elas reagir, resistir. Reconhecer e valorizar suas pedagogias de resistências e de libertação das injustiças será a pedagogia mais eficiente para garantir seu direito à formação humana (ARROYO, 2019, p. 99-100).

Como nos diz o professor Miguel Arroyo: quando falamos das/os sujeitas/os da EJAI, estamos nos referindo a jovens, adultos e idosos em “tempos-espacos de formação” que pode acontecer nas escolas, igrejas, movimentos sociais, em espacos de privação/restricção de liberdade, hospitais, entre outros. Neste caso, o foco da pesquisa são as sujeitas periféricas egressas de uma escola da rede pública municipal de Belém.

Além das pedagogias de resistências, Arroyo lança mão de outra matriz formadora: a pedagogia de re-existência. Ele afirma que:

As vidas re-existent por vida têm sujeitos: os oprimidos em vidas ameaçadas pelo necropoder expondo a dor, o sofrimento, o inumano sobreviver em estruturas opressoras como a matriz primeira de negação da humanidade. Coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual, classe que em vidas re-existent como matriz histórica perene de afirmação de sua humanidade na história (2023, p. 16).

Ao trabalhar com essa categoria de re-existência na tese, trazendo para o centro dos debates as sujeitas periféricas, tem-se a intencionalidade de fazer justiça social, para, nas palavras de Arroyo, contar “outra história ocultada que exige reconhecimento” e para “alargar o campo de visão da pedagogia”.

As trajetórias de vida e formação dessas mulheres periféricas e suas pedagogias precisam ser reconhecidas como matrizes de formação, de humanização, de conscientização. Essas histórias “ocultas” carecem ser enxergadas como pedagógicas, formativas e a pedagogia necessita alargar seu campo de visão e abrir espaços para escutar os processos de lutas dessas mulheres. É nesse sentido que corroboro a tese de Arroyo:

Vidas re-existent afirmantes de outro paradigma de humano, de conhecimento, de saberes, valores, culturas. Afirmantes de outras matrizes de humanização, de educação mais diversa, mais plural, mais humanizadora, menos seletiva, menos reprovadora dos Outros, da diferença (Arroyo, 2023, p. 13)

E o que tem de pedagógico nas vidas resistentes e re-existent dessas mulheres periféricas? O que podemos aprender com suas histórias de lutas?

Aprender com as mães resistentes a proteger a vida de suas filhas, de seus filhos, aprender com as mulheres negras na luta contra o genocídio da população negra: vidas negras importam, toda vida importa. Resistir as violências políticas, imorais, ameaçadoras de vidas e reafirmar que as vidas importam tem sido a matriz primeira perene de afirmar a humanidade negada (Arroyo, 2023, p.17).

As sujeitas periféricas tem em suas práticas de re-existência uma matriz formadora. Aprender com as mulheres que são mães, trabalhadoras, estudantes, que tiveram seus direitos negados desde a infância, que elas são fazedoras de cultura, de saberes, de pedagogias e quando voltam ou iniciam seus estudos na EJAI estão ali porque tem direito de estudar e ter uma educação socialmente referenciada. É preciso reconhecer que:

Milhões de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos chegam às escolas, à EJA, às universidades em vidas re-existent como tantas e tantos militantes re-existent às ameaças do necropoder, como Marielle. Acompanha-nos com tantos docentes, educadoras a certeza de que para o biopoder, o necropoder ameaçar vidas

é o ato político de dominação mais antiético, mais inumano. É a matriz mais desumanizadora. Para os oprimidos re-existent às ameaças dos poderes tem sido também na história a matriz mais política, mais ética, mais pedagógica de afirmação/formação de sua outra humanidade (Arroyo, 2023, p. 17).

Essas vidas de mulheres periféricas oprimidas em re-existências, na luta contra o necropoder, o machismo e os diversos tipos de violências que sofrem ao longo de suas vidas exigem um outro olhar por parte dos currículos, das escolas, das/dos docentes. Tempos e espaços escolares mais flexíveis, mais humanizadores, acolhedores. Matrizes pedagógicas inclusivas, que valorizem as pedagogias de resistências e re-existências que essas mulheres trazem em suas bagagens culturais. Arroyo assevera que:

As vidas re-existent de sujeitos concretos que chegam às escolas, à EJA, até as universidades e exigem das educadoras, educadores, docentes não só a pergunta de se são ensinantes/aprendentes dos conteúdos da BNCC, mas exigem a pergunta mais radical: De que vivências de cruéis desumanizações chegam e sobretudo de que vivências re-existent por recuperar na humanidade roubada? Reafirmada no seu re-existir. Paulo Freire nos lembrava não ver os educandos como contas vazias a serem preenchidas, mas reconhecê-los sujeitos de re-existent matrizes de humanização, de saberes, valores, culturas, identidades. Sujeitos de outra humanidade (2023, p.20-21).

Vale ressaltar, que além das educandas/dos, as/os educadoras/res também são sujeitos da EJA. Segundo Arroyo (2017, p.7):

Como mestres-educadores, reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem-se injustiçados, mas resistentes. Por justiça.

Ser educadora/or de jovens, adultos e idosos também requer um movimento de resistência, de re-existência e transgressão na luta por justiça social, pois o trabalho com a EJA é cada vez mais precarizado, carente de formação inicial e continuada, de recursos pedagógicos e infraestrutura, de concurso público específico para trabalhar com essa modalidade, de políticas de financiamento e valorização profissional.

Faz-se necessário que a/o educadora/or que trabalha com essa modalidade de educação compreenda as interseccionalidades que perpassam as identidades das sujeitas periféricas, as quais chegam nessa modalidade de educação carregadas de histórias de violências, preconceitos, negação de direitos, mas também impregnadas de processos de resistências por

uma vida justa, re-existências pelo direito de existir, ser, pensar, e transgressões contra os processos de exclusão que a sociedade marcada por desigualdades sociais as impõe.

A seguir, vamos analisar alguns trechos de entrevistas das sujeitas periféricas que foram entrevistadas, trazendo para o centro dos debates as suas identidades e dimensões sociais, as quais interseccionalizam suas vidas.

Em relação a dimensão familiar, Rosângela disse que seu pai era muito rigoroso com a sua criação, que ela não podia sair de casa, visitar colegas, então ela queria ter a sua liberdade, por isso começou a namorar aos 13 anos e saiu de casa para morar com o seu então namorado, no entanto ele batia muito nela, sofreu diversos tipos de violências, física, psicológica, verbal e se arrependeu de ter saído tão jovem de casa.

Ela relatou isso na frente de seu pai, muito emocionada, disse que a família não tinha noção do que ela passava nesse relacionamento. Afirmou ainda que continua casada com o pai de seus 6 filhos, que ele teve a forma mais grave de COVID-19 e que mesmo vítima de suas violências ela cuidou dele nesse período difícil. O pai de Rosângela fez questão de participar da entrevista, ficou sentado em uma escada escutando atentamente.

Esse trecho da entrevistada de Rosângela foi um desabafo, algo que ela queria que seu pai soubesse, então se sentiu à vontade para falar de suas emoções e do que viveu na adolescência, no casamento e o quanto tudo isso marcou a sua vida.

Quando questionei, o que as motivou a se matricular na educação de jovens adultos e idosos, ela respondeu:

Meus pais, porque eles foram primeiro. Ai eu pensei: se meus pais vão porque eu não posso ir? Eu cheguei e perguntei pro meu marido: Eu posso estudar? Ainda perguntei para ele, porque eu ainda tenho aquele ranço, aquele medo, eu posso estudar? Ele falou: pode! Aí eu fui, daí não parei mais.

Rosângela e seus pais, dona Lúcia de 67 anos (que também é sujeita desta pesquisa) e seu pai, seu José, estudaram juntos, cursaram as quatro totalidades da EJAI em uma escola municipal, participaram da formatura do ensino fundamental que ocorreu no Hangar, em 2022 e deram continuidade em seus estudos na EJAI ensino médio.

No período em que as entrevistas foram realizadas, em junho de 2023, eles estavam cursando o segundo ano do ensino médio, na mesma turma de EJAI, em uma escola estadual, no turno da noite.

Então, na fala de Rosângela, esse apoio da família foi fundamental para que ela se matriculasse na EJAI, e além do apoio dos pais, ela disse que o apoio dos filhos, filhas e dos

netos foi fundamental. Ela disse que o seu neto ficou todo orgulhoso ao vê-la estudando e comentou:

Olha, a vovó tá estudando. A senhora lembra do meu neto, o Joaquim, que eu levava pra escola? Aí na pandemia ele falava: vó, a senhora não vai me levar pra escola? Eu dizia: meu filho, não dá, porque não pode entrar criança, por causa da pandemia.

Mesmo dizendo que recebe apoio da família, chama atenção o fato de Rosângela “pedir autorização” do companheiro para se matricular na EJAI. Quando ela fala que ainda tem aquele “ranço” aquele “medo”, é porque contou em entrevista que desde o início da relação, aos 13 anos, vivenciava diversos tipos de violências, física, psicológica, verbal em seu casamento.

As violências de gênero, são muito recorrentes na vida das sujeitas periféricas que estudam na EJAI. Vários relatos como esse de opressão foram feitos durante a minha prática profissional, enquanto docente dessa modalidade de educação, de sujeitas periféricas que diziam que o companheiro as impedia de estudar, ou sentia ciúmes, ou dificultava a sua ida para escola.

Essas violências fazem parte da sociedade patriarcal na qual fomos criadas, em que a mulher historicamente foi educada, desde criança, a se dedicar aos serviços domésticos, a casar, ser mãe, cuidar dos filhos, ser obediente ao marido.

Somado a isso, essas formas de violências de gênero também são reproduzidas devido a prevalência da cultura machista em nossa sociedade. Os meninos, desde muito pequenos, reproduzem a ideia de que o homem é superior a mulher, que o homem tem que ser o “machão”, no casamento a mulher deve ser subserviente ao marido.

Em relação a entrevista com dona Lúcia, mãe de Rosângela, algo que chamou atenção foi o fato dela dizer:

Tô estudando né, era meu sonho estudar, eu não estudei no tempo que eu era jovem, arrumei logo família, aí deu tudo errado na minha família, nunca pude estudar, mas eu botei meus filhos para estudar, todos estudaram, todos são formados. A Rosângela não se formou, porque ela quis casar cedo procurar logo marido, aí não quis estudar, agora ela tá estudando, eu tô acompanhando ela para estudar também, eu gosto muito de estudar.

Apesar de não ter estudado quando era jovem, dona Lúcia tem consciência da importância dos estudos na vida de seus filhos e na vida dela e fez tudo que podia para que

eles se formassem e só após ver quase todos os filhos e filhas formados ela matriculou-se na EJAI.

Perguntei a dona Lúcia como ela conheceu seu companheiro e ela respondeu:

Eu conheci no Maranhão, eu tinha 13 anos para fazer 14 anos, ele tinha 17, quando eu vi ele foi amor à primeira vista, ele tinha cabelo comprido, eu me apaixonei e estamos juntos até hoje, construímos nossa família, estamos juntos há 53 anos. Eu tive cinco filhos, só que um morreu, deu um negócio de diarreia, tava dando era muito no maranhão nesse tempo, ele pegou essa diarreia, aí não teve mais jeito, internei ele no hospital, morreu no soro, porque não teve mais jeito, ele tinha três meses, muito novinho. Eu também era nova, não tinha nem experiência. Era pouco recurso, tudo muito difícil.

Pelo relato de dona Lúcia, podemos inferir que a história de vida dela se parece muito com a história de vida de sua filha Rosângela. Tanto a mãe quanto a filha começaram a ter relacionamentos amorosos muito jovens, com 13 anos, casaram, tiveram muitos filhos e continuam até hoje casadas e pelo fato de terem sido mães jovens não puderam estudar.

Quando perguntei a dona Lúcia, como ela chegou até a EJAI, ela respondeu:

Olha, foi meu irmão, ele foi o primeiro a se matricular, ele veio aqui e disse: Lúcia tá tendo matrícula, tu não quer se matricular mais o Zé Luis? Ai eu disse: eu vou, depois eu levei uma amiga também, depois eu levei minha filha. Eu nunca tinha estudado. O meu pai bebia muito, quando ele chegava era muito bêbado em casa quebrando tudo aí não dava, lembro que a gente corria pra casa de vizinho, era aquela agonia, ninguém estudou.

Outro fato que chama atenção no relato de dona Lúcia, é quando ela diz que seu irmão foi o primeiro a se matricular, depois seu irmão a convidou para estudar. Ela se matriculou junto com seu companheiro e ainda levou sua filha e uma amiga para estudar, o que demonstra atitude de empatia, acolhimento e encorajamento a outras mulheres do seu laço de amizade.

Outro fato marcante na entrevista de dona Lúcia, foi quando ela afirmou nunca ter estudado e que sua vida também foi marcada por um histórico de violências desde a infância, pois seu pai chegava bêbado em casa “quebrando tudo” e ela fugia para casa de vizinhos.

Dona Lúcia começou a estudar pela primeira vez aos 63 anos na EJAI, e enquanto pessoa idosa ela deve ter seus direitos assegurados. De acordo com o Estatuto do Idoso, lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003, em seu capítulo V, que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, diz o seguinte:

Art. 20. A pessoa idosa tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022)

Art. 21. O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022)

§ 1º Os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022)

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022)

Como afirma o Estatuto do Idoso, o direito à educação precisa respeitar as peculiaridades da condição da pessoa idosa e o poder público deve criar condições de acesso à pessoa idosa adequando currículos, metodologias, material didático e conteúdos voltados a questão do envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa.

Vale destacar a importância de cumprir as leis, uma vez que são mudanças estruturais, voltadas a adequação curricular, formação docente e aquisição de matérias didáticas para que as pessoas idosas possam ser visibilizadas e incluídas no processo de ensino-aprendizagem respeitando as suas especificidades.

Quando se trata do índice de analfabetismo entre as pessoas idosas, a taxa é maior entre as mulheres, conforme dados informados pela agência de notícias do IBGE, em 2022 a taxa de analfabetismo entre as mulheres foi de (16,3%), ficando acima da dos homens (15,7%).

Esse recorte intergeracional, que ocorre na modalidade da EJAI, a qual é ocupada por pessoas jovens, adultas e idosas também é atravessada por um recorte de gênero. O índice de mulheres idosas analfabetas no Brasil é superior a taxa dos homens, isso provavelmente se deve ao fato de as mulheres, muitas vezes, terem seus direitos à educação negados desde a infância, por terem que trabalhar, ajudar nos serviços domésticos, cuidar dos irmãos, casar muito cedo, engravidar precocemente, entre outros fatores que acabam negando o direito à essa mulher seja ela, jovem adulta ou idosa a estudar.

Isso pode ser comprovado no relato de Conceição. Quando perguntei o que a motivou a se matricular na EJAI, ela respondeu:

Eu já tinha estudado antes no interior, só que no interior a gente não tem muito aquela força. Eu vim trabalhar em casa de família e ninguém me deu força pra estudar. Depois eu conheci meu marido, ele me botou no colégio, aí eu tava grávida, eu passava muito mal no colégio, ele me deixava depois ia me buscar, eu tomei

remédio pra segurar meu filho até perto de ter ele, era gravidez de risco. Aí eu deixei meus filhos se formarem, o meu marido voltou a estudar, se formou em serviço social, eu vi então eu tenho que estudar também pra ser alguém na vida.

A história de vida de Conceição, revela o que acontece na trajetória de muitas mulheres que são sujeitas da EJAI, as quais vinham do interior para Belém trabalhar em casa de família, engravidavam cedo e precisavam parar seus estudos para cuidar da família, dos filhos e só depois de criar os filhos essas mulheres voltam a estudar na EJAI.

Conceição também afirmou que o apoio da família foi fundamental para ela ter iniciativa de se matricular na modalidade da EJAI:

Eu falei pro meu marido que eu queria voltar a estudar, ele sempre me deu apoio, ele e os meus filhos. A minha filha é formada em Educação Física, aí eu peço pra ela me ajudar. Eu passei na frente da escola e falei pro meu marido, acho que só tem a noite pra mim, aí ele disse: não tem problema, você vai à noite, meu filho ia me levar e me buscar. Marcou muito pra mim porque na escola a gente era muito família, comemoravam nossos aniversários, vocês nunca excluíram a gente de nada, e me marcou que a gente foi atrás de alunos na Lomas, fomos na casa das pessoas pra gente matricular as que querem aprender, porque nunca é tarde pra gente aprender.

Pelo relato acima, podemos perceber que o que marcou na trajetória de Conceição enquanto estudante do ensino fundamental, em uma escola no bairro da Pedreira, periferia de Belém, foi o fato de se sentir acolhida pelos colegas e docentes e estabelecer vínculos de amizade com as outras três sujeitas desta pesquisa, Juliete, Rosângela e dona Lúcia.

Na dimensão da corporeidade que atravessa as identidades das sujeitas periféricas da EJAI, uma das entrevistadas é uma pessoa com deficiência. Quando questionada sobre o motivo de recomeçar os estudos na EJAI, a Juliete Marques relatou em entrevista que:

No início eu relutava, minha mãe sempre dizia: Bora, tu tens capacidade de voltar a estudar, tu és inteligente, pega as coisas fáceis. Então tenta voltar para ter um futuro, tu tens uma filha, vai chegar um tempo que a tua filha vai te fazer perguntas e tu não vai saber responder, não vai saber ensinar o dever de casa, vai sentir dificuldade porque o tempo vai passando e as coisas vão se modernizando cada vez mais, aí eu fiquei assim, é verdade né, nunca é tarde, eu fui lá e me inscrevi. Entrei como aluna especial, a mamãe levou o meu laudo para apresentar e no início foi um desafio né, mas eu já estou aqui, a minha vida em si já é um desafio, porque a hidrocefalia era de sete em sete anos o médico mandava ir para casa porque não ia vingar, então é mais um desafio que eu vou conseguir e com isso cada vez que ia passando na EJA foi aumentando a minha vontade de não desistir, de querer prosseguir os meus sonhos.

O relato de Juliete demonstra mais uma vez a importância do suporte da família para incentivar esse retorno dos estudos na modalidade da EJA e o quanto é fundamental lutar para que os direitos da pessoa com deficiência sejam assegurados.

De acordo com a lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em relação ao direito à educação, a referida lei diz em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Conforme afirma a referida lei, a educação constitui direito da pessoa com deficiência em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, seja da criança, do jovem, do adulto ou do idoso, respeitando seus interesses e necessidades de aprendizagem, porém sabemos que muitas vezes, esses direitos não são assegurados.

Os currículos, metodologias, formações, seja inicial ou permanente e as práticas pedagógicas, ainda precisam avançar no sentido de assegurar educação de qualidade, que promovam uma educação anticapacitista, respeitando as especificidades e identidades da pessoa enquanto sujeita periférica, estudante, trabalhadora, mãe, pessoa com deficiência.

Por meio das análises das entrevistas foi possível perceber as interseccionalidades que perpassam as identidades das sujeitas periféricas e as relações de poder que geram diversos tipos de violências, negação de direitos e invisibilidades das sujeitas desta pesquisa.

As sujeitas periféricas que foram entrevistadas são mães, trabalhadoras, estudantes, adultas e idosas, uma delas é pessoa com deficiência, as quais, sofreram desde a infância diversos tipos de violências e negação de direitos que estão intimamente relacionadas aos recortes de gênero, raça e classe, bem como as dimensões sociais relacionadas a territorialidade, corporalidade, culturalidade, intergeracionalidade, relações familiares, trabalho e educação.

Mas apesar de serem vítimas de violências e terem seus direitos negados desde a infância, essas sujeitas periféricas foram criando estratégias de resistência e re-existência diante dos conflitos e conseguiram chegar até a EJAI como uma maneira de transgredir as dificuldades impostas ao longo de suas vidas.

E quando chegam até a EJAI, elas trazem consigo suas pedagogias de resistência, re-existência e transgressão e demandam pedagogias outras, pedagogias em movimento, pedagogias humanizadoras, dialógicas, pedagogias que levem em consideração seu fazer, sentir, pensar, suas crenças, suas territorialidades, sua corporeidade, suas lutas, suas especificidades enquanto sujeitas periféricas, mães, trabalhadoras, estudantes, pessoa jovem, adulta, idosa, com deficiência.

A partir das análises realizadas, podemos considerar que cada dimensão das sujeitas periféricas requer um tratamento diferenciado de políticas públicas sociais, modificação nos currículos e cursos de formação de professores seja inicial ou continuada, os quais precisam ser repensados no sentido de visibilizar essas demandas sociais das sujeitas periféricas.

Na seção a seguir vamos analisar as políticas de EJAI frente aos conflitos e contradições no contexto da Educação Municipal de Belém.

2 AS POLÍTICAS DE EJAI FRENTE AOS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BELÉM

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.
Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2005, p.23).

Paulo Freire inicia a obra *Pedagogia do Oprimido* com essa citação que faz referência aos esfarrapados do mundo, as pessoas que estão na condição de oprimidas. Esta segunda seção vem falar justamente sobre os conflitos e contradições no contexto da educação municipal de Belém, vivenciadas pelas sujeitas periféricas egressas da EJAI que sofrem com situações de opressões, violências simbólicas, constrangimentos, discriminação, preconceitos, negação de direitos dentro e fora das escolas municipais, mas resistem, re-existem e transgridem.

Vamos abrir essa seção falando da concepção política e filosófica de EJAI a nível nacional e seus reflexos nas ações governamentais de educação frente às demandas sociais,

depois analisaremos a concepção política e filosófica de EJA no município de Belém a partir da escola Cabana e suas contradições, depois faremos algumas denúncias, dentre elas: sobre os conflitos socioeducacionais na interseccionalidade das sujeitas periféricas egressas da EJA de uma escola municipal localizada no bairro da Pedreira e sobre os impactos da pandemia de Covid-19 e o agravamento dos conflitos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

2.1 A concepção política e filosófica de EJA e seus reflexos nas ações governamentais de educação frente as demandas sociais

A modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos está assegurada na Constituição Federal- CF de 1988. Em seu artigo 205, aponta que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no artigo 206 a constituição afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, dentre eles citamos dois: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela EC n. 108/2020)”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, no artigo 37, parágrafo 1 e 2, assegura que:

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.

A professora Margarida Machado, em artigo publicado no ano de 2016, na revista Retratos da Escola, fez um balanço dos 20 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), pensando especificamente o campo da educação de jovens e adultos. Ela afirma que antes de fazer o balanço é preciso dizer a que concepção teórica e política defendemos:

[...] estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como

direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos.

Mas será que esse direito à educação e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que estão previstos na CF de 1988 e na LDB 9.394/96, se materializa na prática? De acordo com a professora Margarida Machado:

[...] mesmo reconhecendo os avanços na área da educação em geral, se pensarmos o debate do texto aprovado da CF de 1988, é necessário perceber que muitas das tradições enraizadas no pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada contradizem com a defesa central desta constituição, que é a Educação como Direito de Todos. Isto é muito evidente para quem acompanha a luta histórica do direito a educação para jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Nesse sentido, há um passado que não passou, que é o do preconceito com pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades, que são a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica, mesmo já tendo passados mais de duas décadas da aprovação da CF de 1988 (2016, p.434).

A fala da referida professora de que “há um passado que não passou, que é do preconceito com pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades” é muito atual, pois o que vemos ainda hoje são os estigmas preconceituosos com as pessoas que cursam essa modalidade de educação. Além disso, a professora faz outra reflexão pertinente:

Desse passado que ainda não passou cabe destacar a visão ainda muito marcada, nas ofertas escolarizadas da EJA, por propostas aligeiradas de ensino fundamental e médio, com uma clara herança das experiências de campanhas, turmas do Mobral e organização de classes de suplência. Em grande parte, o que estas experiências defendiam era que se precisava reduzir tempo e conteúdo para que o aluno “terminasse logo” o que vinha fazer, porque ele tinha pressa e o mercado de trabalho que o esperava, também. O argumento não é de todo falso, em geral, jovens e adultos que retornam à escola, de fato, não querem perder tempo, todavia a questão que se coloca é: mas o que é mesmo ganhar tempo? É sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali, apenas ter um certificado? Com essas indagações voltamos à segunda parte do argumento: será mesmo que o mercado de trabalho, há vinte anos e, sobretudo hoje, emprega trabalhadores apenas porque têm um certificado para apresentar? (2016, p. 434-435).

Essa questão de que as/os estudantes estão na EJAI apenas por causa da certificação também é um pensamento que perdura ao longo da história dessa modalidade de educação. Mas será que essa ênfase na certificação condiz com a realidade dos jovens, adultos e idosos que estão nas turmas de EJAI? Qual a intencionalidade em enfatizar a certificação em vez da

oferta de educação para a formação política? “Diria que há algo ainda mais perverso que iludir a população com a certificação fácil. Trata-se de corromper o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade” (Machado, 2016, p. 435).

De acordo com o professor João Colares, da Universidade Estadual do Pará, em uma live que ocorreu no ano de 2020, durante a pandemia de COVID 19, intitulada “*A Educação de Jovens, Adultos e Idosos em tempos de pandemia na educação brasileira*”:

[...] acho importante destacar nesse momento é que tanto a constituição federal quanto a LDB garantem a educação de jovens e adultos como um direito, mas em que pese o direito a educação de jovens, adultos e idosos está assegurado na constituição e na LDB nós vivemos numa conjuntura política, social, econômica na qual esse direito tem sido sistematicamente negado aos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora. Isso vale para o Brasil como um todo e isso também é a realidade da Amazônia. E se a EJA ao longo da história da educação ocupou sempre um lugar marginal nas políticas educacionais, no financiamento, no cotidiano das escolas, especialmente nesse último período que nós estamos vivendo com a escalada do autoritarismo, com o aprofundamento do neoliberalismo e com o ataque as pedagogias críticas e ao legado de Paulo Freire, a educação de jovens e adultos tem passado por um processo muito acirrado e agudo de desmonte e destruição.

Como afirma o docente, que também é pesquisador e militante da educação popular, apesar da EJAI estar prevista legalmente na Constituição Federal e na LDB como um direito, ao longo da história, esse direito vem sendo sistematicamente negado as/aos estudantes da classe trabalhadora. Essa modalidade vem ocupando um lugar marginal nas políticas educacionais, no financiamento, no cotidiano das escolas, currículo, formação de professores, na realidade da Amazônia e no Brasil de modo geral.

No Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, as metas para essa modalidade de educação são desafiadoras. Dentre elas, destacamos as metas 8, 9 e 10:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

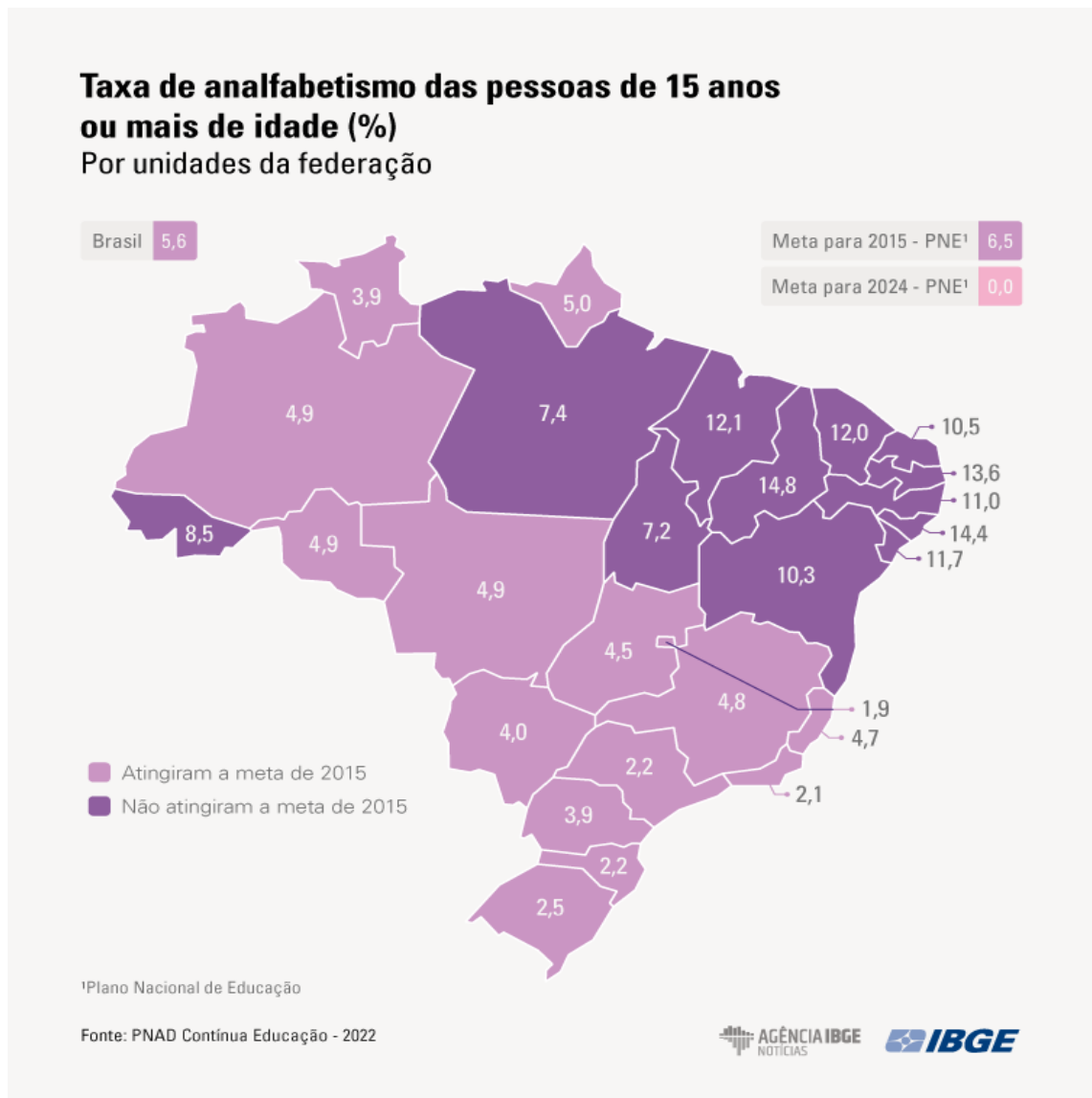
O questionamento que fica é o seguinte: o que o Brasil tem feito ao longo desses dez anos de vigência do plano para alcançar essas metas? O que tem sido feito para elevar a

escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar 12 anos de estudo? O que o país tem feito, não para erradicar, mas para superar o analfabetismo como nos diz Paulo Freire “o analfabetismo não é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (1981, p.13). O país tem ofertado pelo menos 25% das matrículas dessa modalidade de educação na forma integrada à educação profissional? De acordo com a agência de notícias do IBGE no dia 07 de junho de 2023:

A taxa de analfabetismo é uma das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que tem vigência até 2024. Um dos itens seria a redução da taxa da população de 15 anos ou mais para 6,5% em 2015 e a erradicação em 2024. A meta intermediária foi alcançada em 2017 na média Brasil, porém, no Nordeste e para a população preta ou parda, ainda não foi alcançada”, ressalta a coordenadora.

A agência de notícias do IBGE utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua- PNAD 2022 e os dados mostraram que além do nordeste, alguns estados da região Norte também não conseguiram reduzir a taxa de analfabetismo para 6,5%, conforme previa o PNE, entre os estados da região norte aparece em primeiro lugar o Acre, com uma taxa de analfabetismo de 8,5%, em segundo lugar o Pará com uma taxa de analfabetismo de 7,4% e em terceiro lugar o Tocantins, com uma taxa de 7,2%, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 6: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais idade



Fonte: PNAD Contínua Educação - 2022

Ao analisar a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por unidades da federação, percebe-se uma diferença regional. As taxas de analfabetismo são maiores nas regiões nordeste e norte, inclusive quando se trata do nosso estado, o Pará não atingiu nem a meta de reduzir em 6,5% a taxa de analfabetismo até 2015, conforme previa o PNE (2014-2024).

Este estudo tem um recorte temporal nos anos de 2019 a 2022, período em que a extrema direita governou o país e momento histórico marcado por uma crise sanitária, social,

econômica agravada em função da pandemia de COVID- 19 que assolou o mundo inteiro e escancarou ainda mais as desigualdades sociais.

Nesse contexto, questiona-se: Qual o cenário das políticas públicas nacionais para a EJAI nesse período? Houve a criação de algum programa para essa modalidade de educação? Os documentos oficiais criados nesse período atendem as especificidades dessa modalidade, incluindo as mulheres?

Para responder esses questionamentos, utilizou-se como referencial o documento lançado em 2022, intitulado: “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”. Apesar de ser um documento escrito a pedido do Movimento pela Base, o texto foi elaborado pelas instituições Ação Educativa, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária – CENPEC e Instituto Paulo Freire.

O referido documento apresenta um panorama histórico sobre as políticas públicas de EJA e analisa os avanços e retrocessos sofridos por essa modalidade de educação no decorrer das duas últimas décadas. Além disso, é feita uma análise sobre as normativas atuais para essa modalidade, a saber: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 e o documento Referencial para a implantação das Diretrizes Operacionais da EJA, organizado pelo Ministério da Educação.

De acordo com o documento citado, na gestão do governo federal, no período de 2019/2022, a modalidade da EJAI foi objeto de manifestação do MEC em apenas quatro ocasiões, a saber:

Em abril de 2019, o Artigo 4º inciso II do Decreto nº 9.76512 mencionou, entre os objetivos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” da população com 15 anos ou mais. Meses mais tarde, o libreto que difundiu tal Política dedicou um breve tópico ao reconhecimento da singularidade das pessoas jovens e adultas em processos de alfabetização, mas manteve as indicações em favor do método fônico feitas para a alfabetização de crianças (BRASIL, 2019a, p. 35).

Em fins de 2019, a SEB/MEC enviou à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Nota Técnica de nº 81, consultando sobre a necessidade de adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio, demandando a flexibilização da carga horária mínima exigida pela normativa vigente e sugerindo a revisão das idades mínimas de ingresso na modalidade frente à “juvenilização” da EJA (BRASIL, 2019b).

Em janeiro de 2020, o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) colocou tardiamente em consulta pública uma minuta de edital do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) para 2021. Embora a audiência tenha sido realizada, esse Edital jamais foi lançado, de modo que as últimas coleções didáticas aprovadas para a modalidade datam de 2013.

Em fevereiro de 2022, o Decreto Presidencial nº 10.959 retomou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), submetendo-o ao alinhamento à PNA. O Decreto designa a SEALF como órgão gestor e faz menção à recomposição da Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) a critério do ministro. O Programa consistiria na assistência técnica (incluindo o fornecimento de materiais didáticos) e financeira da União, com recursos orçamentários do MEC, aos estados e municípios, mediante livre adesão e apresentação de planos de trabalho, com base nos quais seriam estabelecidos convênios mediados pelo FNDE. Não temos conhecimento de que a CNA tenha sido designada, de editais para a produção de materiais didáticos de alfabetização de jovens e adultos alinhados ao PNA, nem de convênios firmados nessa versão do PBA. No site do FNDE, as informações relativas ao Programa se referem à Resolução de 2016, não havendo menção ao Decreto de 2022. (2022, p. 36-37).

Conforme pode ser analisado no dossiê que foi elaborado, em quatro anos do governo de extrema direita, o MEC não lançou nenhuma política de EJAI, nenhum programa que atendesse essa modalidade, pelo contrário, a ênfase da gestão foi direcionada “tão somente a realização anual de Exames Nacionais para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a execução de recursos remanescentes de convênios vigentes dos programas preexistentes” (2022, p. 36).

As quatro menções que o MEC realizou em relação a EJAI no período de 2019-2022, dizem respeito a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que indica o método fônico para alfabetizar pessoas jovens e adultas; adequação das Diretrizes Nacionais de EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio, consulta pública tardia de uma minuta de edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/EJA para 2021, mas que não chegou a ser lançado e o retorno do programa Brasil Alfabetizado - PBA alinhado ao PNA que incluía o fornecimento de materiais didáticos, porém também não foi adiante.

Isto quer dizer que nos quatro anos do governo de Jair Bolsonaro, a EJAI sofreu um completo apagamento de políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação, com ações descontínuas, aligeiradas com foco na certificação dos estudantes por meio do ENCCEJA.

Em relação as normativas sobre a EJAI emanadas pelo MEC, a mais recente é a resolução n.1/2021, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Além dessa resolução, foi lançado também pelo MEC, em 2022, o Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os Estados, Municípios e o Distrito Federal, que interpreta e dissemina as orientações contidas na Resolução n.1 de 28/05/2021.

De acordo com o dossiê sobre a EJA, citado anteriormente, “esses documentos não foram objeto de discussão ampla pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de educação ou pelas organizações da sociedade civil” (2022, p. 37), ou seja, foram documentos elaborados durante a pandemia de COVID-19 sem a realização de fóruns de debates com os sujeitos que fazem a EJA neste país, estudantes, docentes, movimentos sociais, secretarias de educação.

Ainda de acordo com o documento citado, apesar da resolução 01/2021 se definirem como “Diretrizes operacionais para EJA”, ou seja, sem a pretensão de oferecer “bases doutrinárias” para a referida modalidade em substituição ao parecer 11/2000, em nenhum momento a resolução faz menção ao referido parecer que até então estava vigente.

Além disso, causa preocupação o fato da resolução 01/2021 indicar uma forte ênfase ao ensino a distância, uma vez que sabemos das dificuldades de acesso aos meios tecnológicos e acesso à internet por parte das/dos estudantes da EJA.

Uma novidade trazida por esta resolução, que também preocupa são as possíveis formas de diversificar e flexibilizar a oferta de EJA presencial para atender grupos com dificuldade de acesso e permanência na escola:” a EJA combinada, a EJA direcionada, a EJA multietapas e a EJA vinculada”. De acordo com o dossiê da EJA lançado em 2022:

A EJA combinada permite que 70% da carga horária seja cursada de forma indireta, fora do ambiente escolar, mediante expedientes de trabalho dirigido ou atividades autoinstrutivas que sejam reconhecidos como ensino presencial, porque o professor realiza plantões de atendimento. A EJA combinada se assemelha ao ensino semipresencial dos antigos Centros de Estudos Supletivos. A EJA Multietapas é uma nova forma de nomear as bastante conhecidas turmas multisseriadas. As turmas vinculadas também são uma estratégia largamente conhecida na gestão dos serviços de EJA, em especial quando classes são abertas em espaços comunitários. (2022, p 45-46).

Vale ressaltar que esses modos de organização da EJA não são inovadores, pelo contrário, são baseados em modelos de oferta aligeiradas e com caráter de suplência, fazendo com que a oferta dessa modalidade de educação seja cada vez mais precarizada.

Nesse contexto, os fóruns EJA do Brasil se reuniram e elaboraram um abaixo assinado pela revogação imediata da Resolução CNE/CEB 01/2021. De acordo com a petição pública (2023):

A revogação é urgente porque as diretrizes provocam a dissociação entre vida, ciência, cultura e sociedade, restringindo a educação básica a qualificação profissional com ênfase no ensino à distância superficial, aligeirado com forte tendência privatista e mercadológica. O fechamento de turmas e de escolas, com a

nucleação das turmas, dificultando sobremaneira a frequência dos estudantes, resultando em dramática redução das matrículas de EJA em todo o Brasil são evidências dos prejuízos da resolução CNE 01/21. Além disso, a resolução permite oferta de EJA em até 80% na forma EaD, desqualificando a modalidade e promovendo uma verdadeira enxurrada de convênios de prefeituras com entidades privadas, por vezes inidôneas.

Além de revogar a resolução n. 1, de 2021, é preciso que haja também uma política nacional de EJAI que englobe as especificidades dessa modalidade de educação, dentre elas: currículo, formação de professores, financiamento, políticas de alfabetização de jovens, adultos e idosos não através de campanhas, mas sim em parceria com as secretarias municipais e estaduais, as universidades e os movimentos sociais.

Somado a isso, é preciso que essa política nacional de EJAI, englobe temáticas que são demandas sociais urgentes, dentre estas as questões de gênero que precisam ser trabalhadas de forma interseccional, contemplando a luta contra o machismo, a misoginia, o feminicídio, os demais tipos de violências contra as mulheres, o racismo, a homofobia, o capacitismo, a desigualdade social, o racismo ambiental e as demandas das sujeitas periféricas.

Além disso, é preciso que essa pauta voltada as questões de gênero, incluindo as sujeitas periféricas esteja presente nos debates dos Fóruns de EJA do Brasil, nos Encontros Regionais e Nacionais de EJA, nas Conferências de Educação, nos cursos de Graduação e Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior.

Vale destacar que essas demandas urgentes precisam estar na agenda prioritária do novo governo federal, presidente Luís Inácio Lula da Silva, que assumiu a gestão a partir do ano de 2024 e uma das primeiras ações do novo governo foi a reativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual foi extinta no governo de Jair Bolsonaro (2019-2023). A Secadi é dividida em cinco diretorias, dentre elas uma se refere a modalidade: Diretoria de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - DPAEJA.

De acordo com a apresentação da diretora da DPAEJA, Cláudia Costa, no Encontro Regional de EJA (EREJA- região Norte), que ocorreu no Amapá, em novembro de 2023, algumas pautas são urgentes para as políticas públicas de EJAI, dentre elas: estimular a ampliação da oferta de EJA, retornar o Programa Nacional do Livro Didático – EJA, revisar o Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020 e a Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seus alinhamento a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos à distância.

Além disso, segundo a diretora é importante compor no desenho da política para a EJA a formação continuada de profissionais da educação para atuação na EJA, considerando a diversidade do público e dos contextos de oferta da modalidade.

É urgente que essa nova gestão contemple na Política Nacional de EJAI as questões de gênero, raça e classe e que as ações de alfabetização e demais políticas sejam organizadas de forma articulada entre educação, saúde, assistência social e geração de emprego e renda.

A seguir, vamos falar um pouco de como está organizada a EJAI no município de Belém, sua concepção política e filosófica e as contradições.

2.2 A concepção política e filosófica de EJAI no município de Belém a partir da escola Cabana e suas contradições

Para efeito de entendimento sobre o uso da expressão EJAI, no escopo desta tese, se justifica pelo fato de que desde que houve a reestruturação da Coordenadoria de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na SEMEC- COEJAI, no ano de 2021, a equipe que integrou essa coordenação passou a utilizar a referida nomenclatura e sigla EJAI para se referir a essa modalidade de educação. O termo também passou a ser utilizado em formações, encontros, diálogos, documentos oficiais e os professores, diretores, coordenadores, estudantes e corpo administrativo das escolas foram entendendo, a partir dos diálogos estabelecidos, a importância de incluir a letra “I” para se referir aos idosos.

Além de dar visibilidade a esse grupo etário composto por idosos, a inclusão da letra I na sigla demarca um compromisso social, político, ético de assegurar o direito à educação com qualidade socialmente referenciada ao longo da vida e a promoção de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dos idosos no campo educacional.

E para legalizar o uso da sigla EJAI na RMEB, o coletivo que integra a Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da SEMEC encaminhou solicitação junto ao Conselho Municipal de Educação de Belém- CME para que a nomenclatura e sigla EJAI fossem referendadas.

Por meio da resolução nº. 14/2023, de 20 de setembro de 2023, o CME aprovou a inclusão do Idoso (I) na nomenclatura e sigla da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando a ser denominada Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na Rede Municipal de Educação de Belém.

Essa mudança de nomenclatura e sigla precisa ser acompanhada de um conjunto de medidas que garantam de fato a inclusão dos idosos nessa modalidade de educação. Isso quer dizer que não basta apenas incluir a letra “I” na nomenclatura e sigla referente a essa modalidade, é preciso estabelecer um conjunto de ações, projetos e programas que perpassam o currículo, a formação de professores, a avaliação da aprendizagem que assegurem de fato a inclusão do idoso nas turmas de EJAI, levando em consideração suas especificidades, inclusive as questões de gênero, suas histórias de vida, suas necessidades e expectativas.

Em relação ao currículo dessa modalidade de educação, a EJAI é ofertada na Rede Municipal de Educação de Belém com base no Currículo por totalidades do conhecimento, o qual tem a intenção de romper com as estruturas curriculares tradicionais, fragmentadas por disciplinas. Pelo contrário, o currículo por totalidade do conhecimento deve ser organizado de maneira circular, relacional e voltado a realidade social das educandas/os.

Nesse contexto, infere-se que nesse tipo de educação as/os educandas/os jovens, adultas/os e idosas/os devem ser as/os protagonistas do processo educativo e as práticas pedagógicas precisam ser referenciadas a partir da experiência de vida dessas sujeitas e sujeitos da EJAI. Mas como iniciou essa concepção de currículo por totalidade do conhecimento?

Essa mudança de currículo aconteceu na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2005), que no período de construção da tese, estava na prefeitura de Belém em seu terceiro mandato (2021-2024). No ano de 1997, logo após “o governo do povo”, como se intitulava na época, assumir a gestão municipal constatou-se a necessidade de formular o currículo da Educação de Jovens e Adultos da RMEB, com base na Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana.

A Escola Cabana se constituiu em uma experiência na área de educação, iniciada em 1997, na primeira das duas gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Belém, com a intenção de vivenciar um movimento de reorientação curricular de forma coletiva, democrática com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, diretores, representantes do conselho escolar, pais, comunidade escolar e de outros segmentos da sociedade.

A ideia dessa participação popular na gestão pública tinha como referencial o ideário do histórico movimento da Cabanagem, ocorrido no Pará do século XVIII, inspirado nos princípios de justiça social e numa sociedade mais igualitária.

O Projeto Político Pedagógico da escola Cabana trás orientações para a organização do Planejamento escolar com as seguintes informações:

No ano de 1997, logo após o Governo do Povo ter assumido a Prefeitura Municipal de Belém, foi detectado a necessidade de se formular o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede Municipal de Educação. Neste ano foi realizado o I Simpósio de Educação de Jovens e Adultos, onde foi dado início ao processo de construção da nova proposta. No ano de 1998, no bojo da formação continuada, os professores apresentaram uma versão preliminar da proposta curricular da EJA. No final deste ano, na I Conferência Municipal de Educação, foi aprovado que a Totalidade de Conhecimento seria adotada como princípio norteador e organizativo da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos. O ano de 1999 foi fundamental para o processo de reconstrução curricular. A investigação participativa desenvolvida com professores, alunos e corpo técnico da escola, delineou a proposta curricular que foi discutida e reformulada no II Fórum Municipal de Educação e submetido à aprovação da plenária final deste evento, ficando definido que seria implementado no ano de 2000 as totalidades do conhecimento em substituição a 1ª e 2ª etapa do supletivo (2003, p. 79-80).

Essa proposta inovadora de currículo da Educação de Jovens e Adultos denunciava a lógica tradicional da organização curricular, fragmentada por disciplinas, que não dialogavam umas com as outras e não relacionavam os conteúdos com a realidade social dos estudantes.

Por outro lado, esse tipo de proposta curricular por totalidade do conhecimento anuncia que as práticas pedagógicas devem ser trabalhadas com base na interdisciplinaridade, permitindo assim um currículo em movimento, circular que dialogue com a vivência dos estudantes. Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (2003, p. 81):

A Educação de Jovens e Adultos assume, no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado, rompe com as práticas fragmentadas: entre a escola e a comunidade, entre os diversos segmentos que constituem a escola, entre o discurso teórico e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber do senso comum e entre os diversos componentes curriculares. O currículo não está organizado em torno das disciplinas como costuma ser feito na escola tradicional, ele ultrapassa os limites disciplinares centrando-se em temas geradores; assim os alunos são incentivados a manejar referencial teórico, conceitos, procedimentos e habilidades de diferentes disciplinas para compreender e/ou solucionar as questões-problemas apresentadas [...] As totalidades do conhecimento tem como princípios básicos assegurar a unidade do conhecimento constituindo-se num movimento de ação-reflexão-ação, por meio do trabalho interdisciplinar e tema gerador.

Conforme o documento da Escola Cabana, o currículo por totalidade do conhecimento ultrapassa os limites disciplinares e tem como referencial os temas geradores, com base na concepção pedagógica de educação freireana, em que os temas geradores são estabelecidos a partir do diálogo com as/os estudantes.

Mas será que esse currículo por totalidades do conhecimento é posto em prática nas escolas que ofertam a EJAI na RMEB? Será que são trabalhados os temas geradores? Será que a questão de gênero entra nos debates em sala de aula?

É necessária formação permanente no campo dessa modalidade, pois quando atuei como docente da EJAI sentia dificuldade em trabalhar com os temas geradores, porque não tive formação permanente sobre essa metodologia de ensino. Foi difícil também entender qual era a proposta do currículo por totalidades do conhecimento, até que um professor formador, da equipe que fazia assessoramento a EJAI foi até a escola que trabalhava para ministrar uma formação sobre o currículo por totalidade do conhecimento.

Em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foi também nesse período da escola Cabana que inaugurou a instância avaliativa denominada de “Conselho de Totalidade”, o qual consiste na participação de estudantes, docentes, coordenação pedagógica, direção escolar, pais de estudantes, profissionais da secretária, merenda escolar e que trabalham na portaria das escolas, para realizar avaliações individuais e coletivas a fim de construir alternativas pedagógicas que ajudem a superar as dificuldades encontradas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (2003, p. 47) a implementação do “Conselho de Totalidade”: “ajuda a romper com práticas avaliativas centradas no aluno, sob a ótica de um único professor de forma unilateral, mas busca entender a totalidade dos processos vivenciados nas escolas”.

Os Conselhos de Totalidade que são realizados nas escolas da RMEB, que ofertam a EJAI, geralmente ocorrem a cada dois meses. No entanto, na minha experiência enquanto docente dessa modalidade de educação, não recorro de ter dialogado sobre as especificidades e dificuldades das sujeitas periféricas nesses conselhos. A participação das educandas ainda é bem tímida, sendo necessário portanto, o fomento desse debate nos conselhos de totalidade.

No que se refere a organização das totalidades do conhecimento, de acordo com a resolução nº 20/2011, do Conselho Municipal de Educação de Belém – CMEB, de 25 de maio de 2011 que estabelece as diretrizes para a oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em seu artigo 9º, afirma que a EJAI está estruturada da seguinte maneira:

1ª Totalidade - corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com duração de 01 ano; 2ª Totalidade - corresponde ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com duração de 01 ano; 3ª Totalidade - corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com duração de 01 ano; 4ª Totalidade - corresponde ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com duração de 01 ano.

Como pode ser observado, as quatro totalidades da EJAI correspondem aos nove anos do ensino fundamental e está estruturada para que a/o estudante conclua o ensino fundamental em quatro anos.

Tanto a primeira quanto a segunda totalidade são organizadas para que ocorra o processo de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos nos dois primeiros anos de estudo, por isso é feita a lotação de uma professora ou um professor da educação geral para ser regente, pedagoga/o, que possui a maior carga horária para ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Além disso, a matriz curricular da primeira e segunda totalidades da EJAI também contempla os componentes curriculares de Artes, Ensino Religioso e Educação Física, que são ministradas por docentes de áreas afins.

Já a matriz curricular da terceira e quarta totalidades são divididas por áreas de conhecimento. São elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia, Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia). Sendo que em cada área apresenta um grupo de componentes curriculares que são ministradas por docentes de áreas afins.

Mas como articular esses componentes curriculares com a realidade vivenciada pelas sujeitas periféricas?

Conforme nossas vivências como docente dessa modalidade de educação, ouvi muitos relatos de mulheres que sofreram diversos tipos de violências e negação de direitos ao longo de sua vida e por isso, priorizei trabalhar temáticas envolvendo a questão de gênero, tais como: violência contra as mulheres, lei Maria da Penha, feminismo- a luta das mulheres pela conquista de direitos à educação, ao voto. Procurava fazer essa articulação como professora de educação geral.

Em relação a oferta de EJAI no período noturno, de acordo com a resolução nº 20/2011, do Conselho Municipal de Educação de Belém – CMEB, de 25 de maio de 2011 que estabelece as diretrizes para a oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em seu artigo 6º afirma que:

A oferta da EJA, no período noturno, organizar-se-á em estudos presenciais e estudos extraclasse, totalizando o mínimo de 20 (vinte) horas semanais, estruturados em: estudos presenciais, compreendendo o mínimo de 3 (três) horas diárias e estudos extraclasse, perfazendo pelo menos 5 (cinco) horas semanais, a serem planejados e cumpridos mediante o desenvolvimento de metodologias e atividades compatíveis com as possibilidades da escola e necessidades do aluno.

No que diz respeito a carga horária mínima anual conforme a resolução n. 20/211 do CME será de “800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

O horário de funcionamento da EJAI no período noturno é de 19h às 22h, ou seja, três horas por dia durante duzentos dias letivos, totalizando seiscentas horas efetivas de aulas. Mas a normativa diz que a referida modalidade deve cumprir oitocentas horas anuais de efetivo trabalho escolar, então o que acontece com as duzentas horas que restam para cumprir a carga horária total? É nesse contexto que são organizadas as atividades extraclasse, que perfazem pelo menos 5 (cinco) horas semanais.

As temáticas contempladas nas atividades extraclasse poderiam incluir questões de gênero, classe, raça, principalmente voltados as sujeitas periféricas: palestras, oficinas, minicursos, projetos de extensão em parceria com as universidades que abordassem a questão da violência contra as mulheres, debates sobre feminismo, capacitismo, racismo, homofobia, intolerância religiosa, diferenças de salários entre homens e mulheres, a questão da intergeracionalidade na EJAI, estatuto do idoso, lei da pessoa com deficiência, entre outros.

A seguir, falarei sobre os conflitos socioeducacionais na interseccionalidade das sujeitas periféricas egressas da EJAI de uma escola municipal localizada no bairro da Pedreira.

2.3 Os conflitos socioeducacionais na interseccionalidade das sujeitas periféricas egressas da EJAI de uma escola municipal localizada no bairro da Pedreira

A EJAI tem as suas especificidades: tempos e espaços diferenciados, gerações diferentes na mesma turma que comumente são compostas por jovens, adultos e idosos, as/os estudantes chegam as escolas com suas trajetórias de vida, que muitas vezes são marcadas por processos de exclusão, discriminação, racismo, machismo, homofobia, xenofobia, violência verbal, física, psicológica, patrimonial e tantas outras, portanto não há como negar que essas temáticas precisam fazer parte do currículo que é trabalhado nesta modalidade de educação, porque são matrizes formativas.

Durante a vivência na modalidade da EJAI, era comum ouvir relatos de situações constrangedoras, vivenciadas principalmente por mulheres, que vão desde a negação de

direitos na própria escola, no trabalho, na família, as quais impactam diretamente no fazer pedagógico em sala de aula, uma vez que as educandas expunham suas dificuldades em conversas informais, e por vezes pensavam até em desistir dos estudos.

Essas situações constrangedoras para as sujeitas periféricas dizem respeito, por exemplo, a organização do tempo escolar, por meio de horários rígidos estipulados para servir a merenda no turno da noite, no horário de entrada das estudantes, de 19h00 às 19h30. Algumas educandas chegavam depois desse horário, cansadas da rotina exaustiva de trabalho durante o dia e não havia flexibilidade para servir a merenda, pois este serviço era encerrado pontualmente às 19h30, porque as merendeiras tinham que lavar toda a louça, guardar os utensílios que eram utilizados para as refeições e limpar a cozinha.

Outra situação de constrangimento, se refere ao tipo de vestimenta das estudantes. Algumas mulheres chegaram a ser impedidas de entrar na escola ou receberam advertências por usarem short ou saia curta. Por não portarem o uniforme da escola, por usarem sandália em vez de tênis.

Além disso, as mulheres mães de filhas/os pequenos, que não tinham com quem deixar, por vezes levavam as crianças para estudarem junto com elas na turma. No entanto, a coordenação da escola dizia não deveriam estar ali, pois o conselho tutelar poderia advertir a escola em relação a essa situação. Mas o que fazer diante disso? As mulheres não tinham com quem deixar as crianças e deveriam desistir dos estudos por causa disso?

Outra questão era os conflitos familiares, a luta que algumas mulheres travavam em casa, com seus companheiros, os quais não permitiam que elas estudassem. Já ocorreu uma situação em que o marido adentrou a sala de aula para violentar uma estudante, no entanto pedi para ele se retirar do local. A estudante ficou abalada emocionalmente e com medo de voltar para casa, mas foi amparada pelos colegas e docentes.

Também já ouvi relatos de mulheres trabalhadoras domésticas que estudavam a noite, mas enfrentavam problemas com as patroas para serem “liberadas” do trabalho. A patroa se atrasava para chegar em casa, dificultando a saída da trabalhadora para escola ou pedia para que a estudante ficasse até mais tarde trabalhando em algum evento familiar, impedindo assim o direito ao estudo.

Outro relato de violação de direitos, foi de uma jovem que desistiu de estudar porque estava sendo perseguida por um homem que andava em uma bicicleta e acompanhava a adolescente no caminho que ela fazia a pé, de casa até a escola. Orientei e acompanhei a estudante para fazer a denúncia na delegacia da mulher, mas pelo fato de não ter provas e não

saber o nome do acusado, a polícia disse que não tinha como investigar. A estudante ficou amedrontada e não foi mais para escola.

Esses seis exemplos que foram citados são fatos reais, relatados por sujeitas periféricas da EJAI que tiveram seus direitos de acesso, permanência e conclusão de estudos violados. Por isso, essa discussão sobre gênero, violação de direitos das mulheres jovens, adultas e idosas precisa fazer parte do currículo de formação.

Nesse processo de escuta sensível me deparei com questões que não estão presentes no currículo oficial da EJAI e que por muitas vezes nem são trabalhados durante as aulas, pois a condição hegemônica diz que devemos seguir o currículo oficial, o que está na Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

Compreendo que essas mulheres passam por processos de resistência, re-existência e transgressão frente a diversas formas de violação de direitos e que à medida que elas trazem essas experiências de vida para sala de aula, contam suas histórias, isso precisa fazer parte do percurso formativo na EJAI.

Defendo o trabalho nessa modalidade de educação na perspectiva da educação popular, que parte da realidade das/dos estudantes, fazendo-os refletir sobre o contexto social em que vivem, para que possam lutar por seus direitos. Concordamos com a fala do professor Mota Neto, quando ele diz que:

No campo da EJA, a educação popular tem operado transformações metodológicas muito significativas. Uma vez que a concepção tradicional de EJA assume um significado compensatório, assentado em uma visão preconceituosa sobre o jovem e adulto das classes populares, as práticas bancárias na EJA têm sido marcadamente prescritivas, mecânicas, repetitivas, autoritárias e, por vezes, infantilizadoras. Ao contrário disto, a educação popular pugna pela valorização das experiências de vida e dos saberes dos jovens e adultos, pelo diálogo entre professor e aluno, pela relação entre os saberes científicos e populares, pela adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras (2017, p.154).

Na medida em que conhecia o percurso formativo de cada educanda, procurava traçar práticas pedagógicas que fizessem sentido para elas. A escuta sensível, o diálogo, a roda de conversa era uma prática constante durante o processo educativo. A partir daí construímos uma relação de reciprocidade, respeito, confiança e amizade.

Com base na compreensão de educação popular, reflexiva, problematizadora e de educação contra hegemônica, fiz o exercício de construir um quadro, tendo como referência relatos oriundos da nossa prática profissional e das entrevistas com as quatro sujeitas

periféricas desta pesquisa, sobre conflitos familiares, na escola, no trabalho, para entender essas relações de poder, a partir da interseccionalidade.

Na primeira coluna menciono algumas questões que transversalizam as vivências das estudantes da EJAI: situações conflituosas e negação de direitos que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na EJAI, como por exemplo conflitos intergeracional, territorial, étnico-racial, familiar, gênero/sexual, cultural, religioso, laboral, corporeidade, socioeconômico e negação de direitos na EJAI, como pode ser analisado no quadro a seguir:

Quadro 4: Observações na EJAI de violências situacionais no campo das dimensões interseccionais

Dimensões interseccionais que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos das sujeitas periféricas na EJAI	
Dimensões interseccionais	Exemplos de situações conflituosas/negação de direitos vivenciadas pelas estudantes da EJAI
Intergeracional	Conflitos entre Jovens, Adultos e Idosos durante as aulas. Era comum estudantes adultas e idosas pedirem silêncio para os adolescentes porque não conseguiam se concentrar na aula.
Familiar	Conflitos familiares principalmente com os companheiros, que impedem as mulheres de frequentarem as aulas, somadas a violência física, psicológica, verbal, entre outras.
Laboral	Casos de estudantes que trabalham como domésticas, mas tinham dificuldade em chegar na escola a noite, porque em alguns casos a patroa ou patrão dificultava a saída do trabalho.
Gênero/Sexual	Preconceitos e violências por ser mulher cis, mulher trans, lésbica.
Territorial	Medo de andar sozinha a noite na rua, medo de ser assaltada, distância da escola em relação a sua casa: é muito comum que as estudantes queiram sair mais cedo da escola devido terem medo em voltar sozinhas para casa.
Corporalidade	Corpos de mulheres que carregam consigo marcas físicas e psicológicas de violências ao longo da vida.
Cultural	Cultura machista que faz com que essa mulher seja estigmatizada, culpabilizada, discriminada e muitas vezes impedida do direito de estudar.
Religioso	Incompreensão por parte de alguns professores em relação as estudantes adventistas que não podem ir para a escola na sexta feira a noite ou estudantes que são de religião de matriz africana e precisam ficar recolhidas durante alguns períodos, sem frequentar a escola.
Étnico-Racial	Estudantes pretas que não se reconhecem como mulheres pretas, sofrem racismo, discriminação e preconceitos vivenciados ao longo da vida.
Socioeconômica	Estudantes desempregadas ou em empregos informais, precarizados, com salários baixos, morando em bairros periféricos, com alto índice de violências, carência de saneamento básico.

EJAI	Não recebimento de livros didáticos da EJAI, fechamento da biblioteca, não disponibilização de ônibus escolar, retirada do AEE e retirada do projeto de leitura do período noturno.
-------------	---

Fonte: Produção da autora, 2023.

A partir da análise desse quadro, pode-se inferir que as sujeitas que cursam a EJAI, em sua maioria sujeitas periféricas, trabalhadoras, mães, enfrentam diversos tipos de dificuldades, violências, negação de direitos, para terem acesso, permanecer e concluir essa modalidade de educação.

Essas questões que envolvem relações interseccionais de poder são recorrentes na EJAI, no entanto os currículos oficiais, os cursos de formação inicial e permanente de professores não englobam essas temáticas, as quais são subalternizadas no processo educativo. Os saberes das educandas são vistos como incultos, são deixados à margem, como inferiores, irrelevantes. Como nos diz o professor Arroyo (2014, p.14):

O que pode haver de formador, humanizador nas vivências da opressão desumanizante? Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo [...].

Portanto, acredito que estar na EJAI já é em si um ato de resistência, re-existência e transgressão e que a partir de suas vivências, saberes e lutas por seus direitos, essas mulheres educam e se educam necessitando de transformações no currículo dessa modalidade de educação, uma vez que a política de EJAI não leva em consideração as interseccionalidades que envolvem as sujeitas periféricas.

Além disso, a luta pelo fortalecimento da EJAI precisa estar em várias frentes de trabalho: na prática docente, nos grupos de pesquisa, nos movimentos sociais, nos trabalhos acadêmicos (artigos, TCC's, dissertações, teses), nos cursos de formação inicial e permanente de professores, nas lutas junto ao sindicato, mas sobretudo é preciso incluir as/os estudantes dessa modalidade de educação.

De acordo com o professor Salomão Hage em uma live intitulada **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas em educação de Jovens e Adultos**, ele afirma: “Falta os próprios jovens, adultos e idosos reivindicarem as políticas públicas para EJA” (Hage, 2022).

Ainda sobre essa questão de lutar junto com as/os estudantes pela garantia de direitos a professora Margarida Machado faz uma reflexão pertinente em artigo sobre “A Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei 9.394, de 1996”:

O que fizemos nesses 20 anos de LDB de 1996 para que de fato eles fossem os protagonistas dessa luta pelo direito a educação, que é deles? Sei do esforço que os Fóruns de EJA para ter uma representação dos educandos nos seus espaços de mobilização, todavia, até que ponto essa mesma representação não termina por ser figurativa, pois quem conduz as pautas e representa de fato o movimento nas instâncias de decisão não são eles [...].

Onde eles estão? Não fazem fila às portas das escolas pressionando por abertura de turmas, não fazem movimento de protesto pelos maus-tratos recebidos dentro e fora das escolas? Não denunciam os professores e gestores descomprometidos? Não reivindicam currículos mais adequados? Talvez se possa constatar que há desafios bem mais urgentes para travar, no que concerne a sobrevivência deles e dos seus, e que ainda não se dão conta de que a escola também é um espaço que deve se ocupar dessas e outras lutas (2016, p. 446).

Essas falas tanto do professor Salomão quanto da professora Margarida já faziam parte da realidade das/dos estudantes da EJAI na RMEB. A luta com as/os educandas/os já começava no início do ano letivo, no processo de matrícula. Quando a coordenação e a direção da escola informavam em reunião que as turmas não estavam garantidas, porque não havia número suficiente de estudantes e elas não poderiam ser formadas com um quantitativo menor do que 30/35 estudantes. E se não conseguíssemos esse quantitativo mínimo, a Secretaria de Educação não autorizava o seu funcionamento.

O que fazer diante dessa ameaça de fechamento de turmas, desmontes e negação de direitos? Cruzar os braços? Não! Ir à luta junto com as/os educandas/os. A estratégia organizada coletivamente era a seguinte: no primeiro dia de aula com as/os estudantes que já estavam matriculados era realizada a acolhida por meio de rodas de conversas, dinâmicas para saber o nome, profissão, sonho e perspectivas em cursar a modalidade.

Após essa acolhida, as/os estudantes eram informadas/os sobre a ameaça de fechamento da turma, que a Secretaria Municipal de Educação exigia um número mínimo de estudantes para que a turma fosse cadastrada no sistema e autorizada a funcionar. Diante dessa situação, as/os estudantes eram convidadas/os a fazer caminhadas no bairro da Pedreira junto com as/os docentes e a coordenação pedagógica para divulgar as vagas existentes nas totalidades da EJAI.

A figura 7 mostra uma dessas caminhadas no bairro da Pedreira, em janeiro de 2020, para fazer busca ativa. Na foto estão duas, das quatro sujeitas que foram entrevistadas nessa pesquisa, Juliete e Conceição, a professora Dorilene Melo, amiga e companheira de lutas pela defesa da EJAI, o coordenador pedagógico e outros discentes matriculados na primeira e segunda totalidades da EJAI:

Figura 7: Busca ativa no bairro da Pedreira para matricular estudantes na EJAI



Fonte: Arquivo pessoal da autora, janeiro de 2020.

A metodologia utilizada era do engajamento, em que o corpo docente, a coordenação pedagógica e a direção realizavam coleta para arrecadar recursos financeiros com a finalidade de preparar material de divulgação: cartazes, folder e custear o pagamento de carro som que andava pelos bairros próximos a Pedreira, com a seguinte vinheta: “Atenção, jovens, adultos e idosos, chegou a sua oportunidade de estudar! Venha se matricular nas turmas de EJA!. Temos vagas na primeira totalidade, segunda totalidade, terceira totalidade e quarta totalidade!”

Além disso, as/os estudantes colocavam este anúncio no pendrive, conectavam na caixinha de som, que era transportada em cima de uma bicicleta, e saíamos pelas ruas próximas a escola batendo de porta em porta, nas residências, nos comércios locais, igrejas, centros comunitários, carrinhos de lanche divulgando as matrículas e ao mesmo tempo matriculando as/os estudantes interessados em voltar a estudar, ou os que queriam começar pela primeira vez, pois a equipe andava de posse da ficha de matrícula, prancheta e canetas para realizar as matrículas.

A “marcha” em busca de pessoas jovens, adultas e idosas era no turno da noite. Mesmo cansados da rotina exaustiva de trabalho durante o dia, as/os estudantes saiam em busca de mais pessoas para ocupar as escolas. A meta era matricular pelo menos trinta estudantes em cada turma, para garantir o seu funcionamento e a garantia de direitos à educação.

Era impressionante como essa estratégia funcionava. Em poucas horas de caminhada fazíamos cinco a dez matrículas por noite. E ao longo de uma semana também pedíamos que os estudantes já matriculados divulgassem em sua rua, para seus amigos, familiares e convidassem mais pessoas para se matricular.

Somado a isso, o corpo docente organizava gincanas para conseguir matricular mais pessoas. O desafio lançado era o seguinte: cada estudante matriculado tinha que convidar mais uma/um amiga/o ou parentes para se matricular na escola. E assim, lutamos, resistimos e transgredimos durante anos pela garantia de direitos a dezenas de jovens, adultos e idosos.

Na vivência com as educandas/os da EJAI a prática de reivindicar melhorias para a modalidade era constante: refletíamos sobre a importância de livro didático relacionado com a realidade amazônica, ausência de ônibus escolares no período noturno, sobre a necessidade da refeição no período noturno ser jantar, e não um lanche, pois muitos estudantes chegavam cansados da rotina exaustiva de trabalho durante o dia e queriam uma alimentação mais reforçada.

Somado a isso, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Belém- SINTEPP/Belém começou a intensificar um movimento de militância em prol da EJAI na RMEB. Junto com a professora Dorilene Melo, estivemos a frente de denúncias, protestos, atos na frente das escolas, para que fosse garantido o direito a centenas de jovens, adultos e idosos trabalhadores e filhos de trabalhadores a estudar na EJAI.

O processo de desmonte e descaso com a modalidade vinha se intensificando desde o ano de 2015, na rede municipal, na gestão do Prefeito Zenaldo Coutinho. No período de 2015 a 2020, foram fechadas dez escolas que ofertavam a EJAI no turno da noite, conforme pode ser observado no quadro 5:

Quadro 5: Quantitativo de escolas com oferta de EJAI no município de Belém, no período de 2013 a 2022

QUANTITATIVO DE ESCOLAS COM OFERTA DE EJAI NO PERÍODO DE 2013 A 2022										
Ano Letivo	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nº de escolas	43	43	43	40	38	36	34	33	34	36

Fonte: SEMEC-Belém, 2023.

Os professores que trabalhavam em sala de leitura à noite, perderam a sua carga horária em 2015. Em 2016, ocorreu o fechamento do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes/CRIE. Este Centro realizava a formação dos Professores no turno da noite. Em 2017, foi a vez do Fechamento da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores que atendiam os alunos especiais a noite perderam a sua carga horária nesse turno e tiveram que fazer os atendimentos no turno da tarde, no entanto sabemos da dificuldade das/dos estudantes para se deslocar até a escola em outro turno.

Somado a isso, a partir de 2017 não houve mais disponibilidade de livros didáticos para a EJAI. Em 2018 a perda de direitos continuou com a não disponibilização de ônibus escolares para realização de atividades pedagógicas no turno da noite, como por exemplo, visita à feira do livro, ida ao teatro, encontros de poesia, pontos turísticos da cidade de Belém, enfim, eventos artísticos e culturais em geral. Em 2020, ocorreu a perda de lotação dos professores que trabalhavam nas bibliotecas das escolas e faziam empréstimos de livros, organizavam o acervo, faziam o inventário e diversos projetos de leitura com as/os estudantes.

Nesse contexto de desmontes, perda de direitos e completa ausência de políticas públicas para essa modalidade, as/os estudantes e o corpo docente sentiram a necessidade de “marchar” como nos diz Paulo Freire. A “Marcha” significa lutar pelos direitos de jovens, adultos e idosos que foram sendo retirados ano após ano.

Como Freire adverte: é preciso resgatar a importância das marchas, no sentido da militância, da formação política, da educação para a emancipação das/dos sujeitos, luta por melhores condições de vida humana, de trabalho, de valorização profissional, de respeito às diferenças de raça, orientação sexual, religião e culturas. Então, de forma coletiva, organizou-se uma série de protestos em defesa da EJAI, como mostram as imagens a seguir:

Figura 8: Protesto na frente da Secretaria Municipal de Educação de Belém contra o fechamento das turmas de EJAI no turno da noite e contra o fechamento das bibliotecas



Fonte: acervo pessoal da autora – janeiro/2020.

A figura 8 é o registro de um ato que foi realizado em parceria com o SINTEPP/Belém, com a presença do coletivo de professoras/es e estudantes da rede pública municipal, dentre eles docentes e discentes da escola em que trabalhava.

O protesto foi organizado logo após receber a notícia que as/os estudantes perderiam o direito a emprestar livros e acessar a biblioteca no turno da noite, pois as/os docentes lotados nas bibliotecas foram prejudicados com a não lotação de sua carga horária no referido espaço em 2020, ou seja, o direito à leitura, empréstimo de livros, participação em projetos foram negados aos estudantes.

Nesse ato, foi exigido que a então Secretária de Educação recebesse representantes do coletivo que estava participando do protesto, para dialogar sobre os desmontes que vinham acontecendo na modalidade da EJA, no entanto para a surpresa de todas e todos havia um grupo de policiais da guarda municipal que proibiu a nossa entrada na Secretaria Municipal de Educação.

Como não conseguimos dialogar com a Secretária de Educação, recorremos a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/PA) e por intermédio do SINTEPP Belém organizamos uma audiência pública na OAB/PA no início de 2020, antes da pandemia, para debater sobre a situação da educação pública no Município de Belém intitulada: “*Condições de acesso, permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos nas escolas da rede municipal de ensino*”, como podemos ver na Figura 9.

Nessa ocasião, mais uma vez denunciemos o processo de desmonte da EJA, fechamento de escolas no turno da noite e o fechamento das bibliotecas.

Figura 9: Audiência pública na OAB/PA sobre a situação da educação pública no município de Belém: condições de acesso, permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos nas escolas da rede municipal de ensino



Fonte: acervo pessoal da autora – fevereiro/2020

Outro marco dessa luta, foi a sessão especial na Câmara dos vereadores de Belém em março de 2020, como mostra a Figura 8. Por intermédio do sindicato em parceria com o então vereador Fernando Carneiro do PSOL, organizamos pela primeira vez, uma sessão especial para debater especificamente sobre a situação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Município de Belém.

Convidamos um representante da Secretaria Municipal de Educação, mas ninguém compareceu para dar explicação sobre o fechamento das bibliotecas, fechamento de dez escolas no turno da noite, ausência de chamada pública para matrículas na EJAI, entre outras questões.

Figura 10: Sessão especial na Câmara dos vereadores sobre a situação da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJA) no município de Belém



Fonte: acervo pessoal da autora – março/2020

Nessa sessão estiveram presentes professores da EJAI da rede pública municipal, a professora Conceição Santos representando o MPEJA, a então coordenadora do SINTEPP/Belém Silvia Letícia, o então Vereador Fernando Carneiro e a então Vereadora Nazaré Lima, ambos do PSOL, nossas/os estudantes da EJAI também foram convidadas/os, mas infelizmente não puderam comparecer devido a compromissos com o trabalho.

Como encaminhamento da reunião, ficou acordado que seria enviado um documento ao Ministério Público do Pará (MP/PA) com as demandas das/os estudantes e da categoria docente, que exigiam a manutenção desta modalidade de educação nas escolas, o funcionamento das bibliotecas, de laboratórios, salas de leitura à noite, concurso público específico para professores de EJAI e chamada pública para matrículas na EJAI.

Vale ressaltar um trecho da fala da professora Dorilene Melo, no seu pronunciamento em defesa da EJAI na Câmara Municipal de Belém. Seu discurso foi muito aplaudido nesta sessão e chamou atenção do professor Sebastião Oliveira, da Universidade Federal de Roraima, que transcreveu o que ela disse e colocou como prólogo no livro intitulado: “*A educação de jovens e adultos em contextos de exclusão*”, publicado em 2020:

Esses alunos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ao longo do seu processo formativo foram injustiçados, foram expulsos do sistema de ensino, foram expulsos da escola pelo poder público, por falta de políticas públicas, que impede o acesso e permanência a todos esses alunos que frequentam as escolas, foram injustiçadas as mulheres, por um marido machista que não permitiu que essa mulher estudasse, foi injustiçado por uma direção de escola que não deu atenção para os alunos que vinham em sequência repetindo, e esses alunos foram parar na EJA. Quem são esses alunos da EJA? São alunos trabalhadores, eles carecem de formação, é obrigação do

poder público oferecer a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, por isso estamos aqui.

É importante destacar que dialogávamos com as/os estudantes sobre essas ações, os protestos, o contexto de desmonte a nível nacional e local, a perda de direitos ano após ano e o quanto era importante compreender essas questões e lutar para que a modalidade não fosse ainda mais prejudicada, necessitando portanto da presença delas/es em todos esses atos.

No entanto, muitas/os estudantes não podiam participar das atividades que aconteciam geralmente no período da manhã, porque estavam trabalhando ou realizando serviços em casa, com a família.

Mas as/os estudantes que estiveram conosco entenderam a importância da luta pelo direito à educação, passaram a questionar mais seus direitos dentro da escola, incentivaram os demais a participar das ações e deram depoimentos emocionantes diante de seus colegas de turma sobre a importância de lutar por seus direitos. Portanto, a luta coletiva é educativa e formativa, construtora de pedagogias outras, que os currículos oficiais não dão conta de atender as emergências sociais, em particular das sujeitas periféricas.

2.3.1 A pandemia de Covid-19 e o agravamento dos conflitos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Em março de 2020, quando soubemos da notícia de que o novo Coronavírus se espalhava na China, em seguida na Europa, muitas pessoas não acreditaram que chegaria ao Brasil, mas o vírus se propagou rapidamente pelo mundo todo. O medo do inimigo invisível e da morte passou a fazer parte do nosso cotidiano. A Organização Mundial da Saúde- OMS alertou para evitar aglomerações e logo foi necessário fechar creches, escolas, universidades, institutos.

A crise sanitária mundial afetou em cheio os mais pobres, as pessoas que vivem nas periferias. Em pouco tempo os hospitais superlotaram, não havia leitos suficientes, nem oxigênio para todos. Os índices de pessoas infectadas e óbitos aumentavam dia após dia. O então presidente, Jair Bolsonaro, fazia campanha antivacina, zombava das pessoas que estavam com o vírus e não usava máscaras.

A total falta de governança a nível federal fez com que os estados e municípios se organizassem de forma independente. A compra de vacinas atrasou, as doses que chegaram

eram insuficientes, os hospitais e os profissionais da saúde ficaram sobrecarregados. Foram momentos terríveis, de muita dor, angústia e desespero.

Em Belém, a pandemia do novo Coronavírus se intensificou no mês de março de 2020, e então as aulas na Rede Pública Municipal foram suspensas a partir do dia 19 de março até 14 de junho. Do dia 15 de junho a 14 de julho, a SEMEC decretou férias escolares e do dia 15 até 30 de julho recesso escolar de 2021 e a partir do dia 31 de julho os professores e coordenadores voltaram a trabalhar nas escolas, mesmo em plena pandemia. Fomos pressionados pela prefeitura e secretaria de educação a voltar ao trabalho mesmo sem ter estudantes nas escolas.

A partir do dia 14 de setembro de 2020 a prefeitura de Belém decretou que haveria um retorno gradual das aulas presenciais. A categoria docente junto com o sindicato considerou uma decisão precipitada, sem diálogo com os profissionais da educação, sem debate com a comunidade escolar, com as/os estudantes e sem protocolo de segurança adequado, então realizamos mais um ato em frente a SEMEC como mostra a Figura 11, exigindo a suspensão do retorno das aulas presenciais em setembro, diante da recomendação conjunta do Ministério Público do Pará (MP/PA), Ministério público Federal (MPF) e Ministério Público do trabalho (MPT), que orientou o não retorno das aulas durante a Pandemia, sem as condições sanitárias adequadas.

Figura 11: Ato em frente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Belém exigindo a suspensão do retorno das aulas presenciais em setembro, diante da recomendação conjunta do MPPA, MPF, MPT que orientou o não retorno das aulas durante a Pandemia, sem as condições sanitárias adequadas.



Fonte: acervo pessoal da autora – agosto/2020.

No entanto, a prefeitura de Belém continuou com seu plano de retorno às aulas presenciais mesmo durante a pandemia. Os estudantes da quarta totalidade da EJAI foram os primeiros a retornarem às aulas no dia 14 de setembro, porém com uma frequência baixa, isto é, com uma média de quatro alunos em sala, por noite. A primeira e segunda totalidades retornaram no dia 01 de outubro de 2020.

Nesse retorno, como já era previsto, muitos estudantes e profissionais começaram a apresentar sintomas de covid-19. A cada dia o número de pessoas com os sintomas da doença aumentava nas escolas. Então, decidimos continuar realizando os atos em protesto a decisão da prefeitura de retorno às aulas presenciais e no dia 15 de outubro, dia dos professores, fomos para frente da SEMEC realizar mais um ato, como mostra a figura 12.

Figura 12: Ato na frente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC/Belém, para denunciar o aumento de casos de covid-19 na rede municipal, exigir testagem dos servidores, higienização das escolas e suspensão das aulas durante a pandemia.



Fonte: acervo pessoal da autora – outubro/2020.

Ainda no mês de outubro, um professor da escola, na qual trabalhava apresentou teste positivo para covid-19. Além dele, outros servidores e seus familiares estavam com suspeita de ter a doença. A partir dessa confirmação de caso positivo na instituição, organizamos o primeiro ato em frente à escola, conforme mostra a Figura 13.

Figura 13: Ato em frente a uma escola Municipal no bairro da Pedreira, para denunciar o aumento de casos de covid-19 na rede municipal, exigir testagem dos servidores, higienização das escolas e suspensão das aulas durante a pandemia



Fonte: acervo pessoal da autora – outubro/2020.

Pela primeira vez na história dessa escola realizamos um protesto com a presença do sindicato, estudantes, professores, pais de alunos e demais servidores para denunciar que os casos de Covid- 19 estavam aumentando na Rede Municipal de Educação de Belém.

Mesmo com suspeita de contaminação, as/os professores recebiam atestado médico de apenas cinco dias e eram orientados a retornar ao trabalho e os profissionais do grupo de risco (idosos, pessoas com comorbidades) também foram coagidos a retornar às atividades. A desinfecção das escolas ficava sob a responsabilidade dos próprios servidores das instituições escolares. A SEMEC não mandava nenhuma empresa especializada para fazer esse serviço.

Após esse protesto, continuamos a luta pela suspensão das aulas na rede pública municipal. No final do mês de outubro realizamos outro ato, dessa vez em frente ao Tribunal de Justiça do Estado (TJE), 5ª Vara da Fazenda Pública e Tutelas Coletivas, para reunião com o juiz Dr. Raimundo Rodrigues Santana, conforme mostra a figura 14. O objetivo do ato era garantir a audiência e debater a suspensão das aulas durante a pandemia de covid-19.

Figura 14: Ato em frente ao TJE 5ª Vara da Fazenda Pública e Tutelas Coletivas para reunião com o juiz Dr. Raimundo Rodrigues Santana, para debater a suspensão das aulas durante a pandemia de covid-19



Fonte: acervo pessoal da autora – outubro/2020.

Logo após esse ato em frente ao TJE, a prefeitura emitiu um novo decreto suspendendo as aulas na rede pública municipal durante o mês de novembro de 2020, período em que os casos de covid-19 voltaram a aumentar no município de Belém apresentando um quadro de mais de quarenta escolas com profissionais infectados ou com suspeita de covid-19. Apesar da prefeitura suspender as aulas, os profissionais da educação continuaram sendo obrigados a trabalhar, mesmo sem alunos, correndo risco de contaminação.

Durante esse período sem aulas presenciais, as/os professoras/es do noturno da escola onde trabalhava se reuniram para traçar estratégias pedagógicas, com o objetivo de planejar como faríamos para elaborar e imprimir materiais para as/os estudantes, já que o ensino era de forma não presencial. Não recebemos apoio da secretária de educação, a qual não dialogava com as unidades de ensino, apenas emitia comunicados para que a gente voltasse ao trabalho presencial.

Vale ressaltar que as escolas não dispunham de internet nem material suficiente, como papel A4 e tinta de impressora para imprimir atividades e entregar aos estudantes. O corpo docente financiava com recursos próprios os materiais impressos (atividades pedagógicas) para que as/os estudantes levassem para casa, a cada quinze dias.

Alguns estudantes compareciam até a escola para receber o material, conversavam sobre a sua situação que já era difícil devido à crise sanitária, mas se agravou ainda mais porque a pandemia escancarou as desigualdades sociais, aumentou o desemprego, a

insegurança alimentar, a violência doméstica, ou seja, a situação que já era grave ficou ainda mais difícil com o agravamento da pandemia e o fechamento das escolas.

Mesmo com as aulas suspensas, as/os professoras/es, da escola em que trabalhava não perderam o contato com as/os estudantes e continuaram dialogando quando elas/eles compareciam à escola para buscar material, ligavam ou mandavam mensagens pedindo ajuda em casos de violência doméstica ou para tirar dúvidas sobre o auxílio emergencial¹. Além disso, como não havia aulas presenciais, os alimentos da merenda escolar foram entregues por meio de cestas básicas e o corpo docente ajudava nessa ação.

Nesse período uma estudante entrou em contato por mensagem de celular para denunciar o padrasto que estava praticando violência doméstica contra ela, ele ameaçava bater nela e chegou a expulsá-la de casa. A estudante foi orientada a procurar a delegacia da mulher e fazer a denúncia contra o agressor.

Além disso, outras estudantes entravam em contato pedindo cesta básica, ajuda para solicitar o auxílio emergencial do governo, ou seja, as mulheres periféricas sofreram com o agravamento da pandemia e ficaram ainda mais vulneráveis a diversos tipos de violência. O custo de vida aumentou consideravelmente, houveram muitas demissões em postos de trabalho, algumas estudantes da EJAI ficaram desempregadas e com isso, o agravamento da pobreza e da fome.

Ao final do ano letivo de 2020 as aulas presenciais voltaram e ao recomeçar a vida diante de tantas perdas de parentes e amigos, não poderíamos ter outra postura a não ser acolher os nossos estudantes, com muito diálogo e afeto.

Quantos aprendizados, histórias de luta, resistências, re-existências e transgressões. As/os educandas/os voltaram diferentes, sensíveis a dor do outro, dialógicos, coletivos, acolhedores, com uma vontade ainda maior de viver, estudar e realizar sonhos.

Algumas estudantes relataram histórias de superação, de re-existência: “Professora, eu abri o meu próprio negócio em casa. Estou vendendo lacinhos para crianças.”. “Professora, eu passei a vender roupas. A senhora quer comprar?”. “Professora, eu senti tanta saudade da escola, das aulas, dos meus amigos, da senhora”.

¹ Auxílio Emergencial foi um programa do governo federal brasileiro de renda mínima aos mais vulneráveis durante a pandemia de COVID-19. O objetivo do auxílio financeiro foi mitigar os impactos econômicos causados pela pandemia de COVID-19 no Brasil.

A emoção do reencontro, do recomeço não cabe no papel. É difícil descrever em palavras o que o coração sentiu quando as aulas voltaram. Nem todos conseguiram retornar. Infelizmente alguns tiveram que cancelar os estudos por todas as sequelas emocionais, físicas, psicológicas que a pandemia causou.

A Secretaria de Educação orientou todas as escolas a fazerem a progressão automática dos estudantes, ou seja, todos foram aprovados, até quem não voltou no final do ano para as aulas presenciais. E essa progressão automática também se estendeu para o ano de 2021. O que causou impactos sérios e preocupantes na vida das/dos educandas/os. Dois anos estudando por meio de atividades impressas, conversas por mensagens de celular, ligações, com pouca interação entre os colegas de turma e algumas atividades presenciais.

Como recuperar esse tempo de pelo menos dois anos de pandemia que o ensino foi realizado de forma remota? O que fazer com as/os estudantes não alfabetizadas/os que “progrediram automaticamente” para as totalidades subsequentes? Como elas/eles chegaram até o ensino médio depois de dois anos de pandemia? Como as mulheres periféricas produziram a sua vida tendo que trabalhar, estudar, cuidar de filhas/os? Tudo isso gerou uma lacuna que as secretarias de educação tentam preencher com estratégias de recomposição de aprendizagem.

De acordo com o relato de dona Lúcia, sobre esse período de pandemia, ela nos disse: “nós não aprendemos quase nada lá por causa da pandemia, não deu pra gente estudar direito, aí quando a gente foi pra escola do ensino médio é muito pesado, essas provas agora foi muito difícil para mim”. Esse trecho da entrevista revela o quanto esse período de pandemia foi difícil, não só para dona Lúcia, mas para muitas sujeitas periféricas da EJA que cursaram o ensino fundamental durante a pandemia e tiveram progressão automática para o ensino médio.

De acordo com o dossiê intitulado “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” (2022, p. 33):

Uma das poucas pesquisas que examinaram a situação da EJA na pandemia, realizada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais em 2020 com 5.661 estudantes matriculados na modalidade (5,7% do total), evidenciou que: 55% tinham renda familiar mensal de até 1 salário mínimo; a maioria era composta de negros, mulheres e trabalhadores; 43,2% estavam desempregados, e só 36% tinham proteção trabalhista; 65% não tinham computador, e o meio dominante de acesso ao ensino remoto eram os materiais impressos oferecidos pelos professores e o celular, embora uma parcela não conseguisse usar para estudar, provavelmente devido ao limite do pacote de dados móveis (MINAS GERAIS, 2021).

Por meio da pesquisa realizada em Minas gerais no período de pandemia de COVID-19 (2020-2021) na rede estadual de ensino podemos perceber a interseccionalidade de gênero, raça e classe entre os estudantes da EJAI, pois a pesquisa evidenciou que dos 5.661 estudantes matriculados, 55% tinham renda mensal de até 1 salário mínimo, a maioria era composta de negros, mulheres e trabalhadores, 43,2% estavam desempregados, somente 36% tinham proteção trabalhista e 65% não tinham computador.

Isso demonstra que a vulnerabilidade social das/dos sujeitas/os da EJAI no período de pandemia se acentuou ainda mais e revela a importância de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, geração de emprego e renda e a democratização de acesso às tecnologias da informação e comunicação nas escolas e fora delas, bem como equipamentos adequados para que as/os estudantes possam acessar atividades online.

Somado a isso, seria de grande incentivo que as políticas públicas do governo federal destinassem recursos financeiros para custear bolsas para as/os estudantes pobres, periféricos, mulheres, da modalidade EJAI do ensino fundamental e do ensino médio, assim como acontece com as bolsas permanência dos estudantes que cursam universidades públicas.

Além disso, a militância em defesa da EJAI durante a pandemia aconteceu por meio de participação em algumas mesas de diálogos virtuais, a saber: no mês de julho do ano de 2020 a convite do SINTEPP/Belém realizamos a primeira live intitulada: “*O retorno das aulas em Belém na visão dos profissionais da educação*”, ocasião em que pautamos a situação de vulnerabilidade social das/dos educandas/dos da EJAI no contexto da pandemia, pois alguns perderam seus empregos, os que tinham trabalhos informais também ficaram prejudicados, algumas mulheres sofreram com violência doméstica, entre outras situações.

Ainda no mês de julho do referido ano recebi um convite da professora Marinilda Ribeiro, do Instituto Federal do Pará (IFPA), que coordenava turmas de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), para realizar um diálogo com os estudantes sobre o tema “*os sujeitos da EJA em movimentos de resistência e re-existência*”, momento em que pautei os processos de desmontes que a EJAI vinha sofrendo ao longo dos anos e a necessidade de fortalecer a modalidade, fomentar políticas públicas, de valorização profissional.

Em agosto de 2020 participei de mais um diálogo junto ao sindicato de professores de Belém a respeito do tema: “*A EJA em debate: os desafios da educação de Jovens, Adultos e Idosos em tempos de pandemia*”, ocasião em que dialoguei sobre o descontentamento em relação ao “ensino remoto”, ou seja, aulas pela TV, ou através da internet em salas virtuais,

por entender que muitos estudantes não dispõem ou tem dificuldade em manusear os equipamentos tecnológicos.

Também manifestei posição contrária ao “ensino híbrido”, ou seja, com aulas presenciais alternando com atividades para o aluno fazer em casa, pois compreendo que esse tipo de ensino dificulta ainda mais o ensino e a aprendizagem das/dos estudantes, bem como precariza o trabalho docente, uma vez que não houve formação continuada sobre esse tipo de ensino e muitos estudantes da EJAI ainda estavam em processo de alfabetização, necessitando, portanto, da presença da/do professora/or.

Vale ressaltar que o período de 2020 a 2022, além de ser marcado pelo contexto adverso da pandemia de COVID-19, também foi marcado pela luta política a nível nacional com vários protestos contra a “política da morte” orquestrada pelo governo federal, crise econômica e social devido o negacionismo da ciência pelo então presidente da República, o qual fez diversas falas contrárias a vacinação da população, ao uso de máscaras e ao distanciamento social, fechamento do comércio, escolas, casas de festa, o que prejudicou ainda mais o controle da doença.

Depois de fazer algumas denúncias dos conflitos e contradições das políticas de EJAI, no contexto da educação municipal de Belém, a seguir, faremos alguns anúncios acerca da interseccionalidade como estratégia de reconhecimento de direitos das sujeitas periféricas na EJAI.

3 INTERSECCIONALIDADES COMO ESTRATÉGIA DE RECONHECIMENTO DE DIREITOS DAS SUJEITAS PERIFÉRICAS NA EJAI

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante.

Ação Cultural para a Liberdade, Paulo Freire (1981, p.48).

Depois da denúncia dos conflitos socioeducacionais na interseccionalidade das sujeitas periféricas egressas da EJAI de uma escola municipal, localizada no bairro da Pedreira, e o agravamento dos conflitos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos devido a pandemia de

Covid-19, que foram descritos e analisados na seção anterior, agora é hora de fazer os anúncios de uma nova política de EJAI como ato de re-existência no município de Belém, da construção política e filosófica no processo formativo de práticas freireanas na EJAI, falar sobre a importância da participação política das sujeitas periféricas em defesa de uma EJAI que reconheça os seus direitos interseccionais e anunciar a necessidade de construção de pedagogias outras a partir das interseccionalidades de sujeitas periféricas egressas da EJAI.

Como nos diz Paulo Freire (1981): “Não há anúncio sem denúncia”, não poderia apenas denunciar as situações conflituosas que perpassam o campo da EJAI e denunciar a invisibilidade das sujeitas periféricas nos currículos, nas políticas públicas e nos cursos de formação de professores, é preciso fazer anúncios de como fomentar ações afirmativas para mudanças estruturais na EJAI e como compreender as questões de raça, classe, gênero e as dimensões interseccionais que atravessam as identidades das sujeitas periféricas. E sobre isso que falaremos nesta seção.

3.1 Por uma nova política de EJAI como ato de re-existência no município de Belém

O ano de 2020 foi palco de muitas lutas políticas em Belém, por ser um ano de eleições municipais. Era o momento ideal para vislumbrarmos mudanças no campo da educação, saúde, programas sociais. De um lado, a direita lutava para permanecer no poder com um candidato bolsonarista, o delegado da Polícia Federal Everaldo Eguchi, que se lançava pela primeira vez a prefeitura de Belém. De outro lado, o candidato da esquerda, o professor Edmilson Rodrigues, que já havia governado Belém por dois mandatos (de 1997 a 2004) e pleiteava o terceiro mandato com uma proposta de governo do povo.

Então, a opção era lutar por um governo mais democrático, popular, que tivesse projetos para a população. E assim, com a parceria, amizade e militância da professora Dorilene Melo, participamos ativamente da campanha do professor Edmilson por acreditar no projeto “Belém de novas ideias”, que deu nome à proposta de governo do então candidato.

Para elaboração da proposta de governo ser de fato participativa, dividiu-se as pastas em Grupos de Trabalho – GT’s. A temática da educação foi dividida em grupos que pautavam discussões sobre educação infantil, ensino fundamental, educação do campo, formação de professores, valorização profissional, entre outros. Por meio dos diálogos em grupos, elaborava-se textos que fariam parte da proposta de governo.

Neste período, eu e a professora Dorilene ainda trabalhávamos na escola do município de Belém localizada no bairro da Pedreira e lutávamos incansavelmente contra o desmonte da EJAI, todavia percebemos que a equipe de governo do professor Edmilson não tinha organizado um GT que dialogasse sobre as especificidades dessa modalidade de educação, para elaborar propostas para a educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Então, nos mobilizamos e levamos a proposta para a coordenação geral dos GT's, que se mostrou sensível a essa temática e organizou rapidamente um GT para pautar essa discussão.

A coordenação desse GT ficou sob a minha responsabilidade. Convidamos outros colegas que dialogavam sobre a EJAI e depois de alguns debates elaboramos propostas que deram embasamento ao projeto de governo do professor Edmilson. Dentre as demandas elencadas pelo grupo estavam: ampliação das escolas que ofertam essa modalidade de educação, garantia de direitos aos estudantes do noturno como biblioteca, ônibus escolares, projetos de leitura, Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, formação e valorização profissional, entre outras.

Além de contribuir na elaboração da proposta de governo, fizemos campanha por meio das redes sociais, realizamos caminhadas pelo bairro da Pedreira, dialogamos com os estudantes da EJAI e com os colegas de profissão, pois naquele contexto de disputa acirrada e polarização entre esquerda e direita tínhamos que nos posicionar e lutar por um projeto de governo popular e democrático.

Por ser um ano de pandemia, as eleições municipais foram transferidas para o mês de novembro de 2020, sendo a disputa bastante acirrada. Edmilson Rodrigues, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), foi eleito com 51,76% dos votos válidos e o Deputado Federal Everaldo Eguchi, do Partido Patriota, ficou em segundo lugar com 48, 24% dos votos válidos, ou seja, uma diferença apertadíssima de apenas 3,52% de diferença entre o primeiro e o segundo colocado. Em números reais, o candidato da esquerda obteve 390.723 votos e o candidato da direita 364.095 votos. Uma diferença de apenas 26.628 votos para o candidato eleito.

A eleição de Edmilson Rodrigues em Belém representou uma vitória para a classe trabalhadora naquele momento, especialmente para os profissionais da educação que tiveram muitas perdas ao longo de dezesseis anos de governos da direita. Além disso, foi uma forma de resistência contra a tomada do poder por um candidato bolsonarista, que tinha um discurso negacionista, elitista e conservador.

Para a minha surpresa a professora Dorilene Melo, foi convidada para assumir a Diretoria de Educação da SEMEC e fez o convite para que eu assumisse a Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no ano de 2021, que havia sido extinta na gestão passada.

Não era uma pretensão nossa assumir cargos no governo. Não fizemos campanha com essa intenção, mas ao surgir a possibilidade de contribuir com um governo que em seu discurso prezava pela classe trabalhadora, que defendia a educação como direito humano, que tinha projetos sociais, não hesitamos em aceitar o desafio.

Em janeiro de 2021 começava uma nova fase na gestão da Secretaria Municipal de Educação, com desafios ainda maiores de lutar para colocar em prática o que tanto almejávamos: ampliação da oferta de turmas da EJAI, reabertura das bibliotecas no turno da noite e lotação de professores nesses espaços, reoferta do Atendimento Educacional Especializado no turno da noite, disponibilização de ônibus escolares para as/os estudantes do noturno, elaboração de nova proposta curricular para a EJAI, levando em consideração a nossa especificidade enquanto Amazônidas, ou seja, amazonizar o currículo, formação permanente de professores, elaboração de cadernos pedagógicos para a modalidade, inclusão da letra “I” na sigla EJA, para representar os idosos, chamada pública para as matrículas dos estudantes, enfim uma educação socialmente referenciada, pluriversa, inclusiva, conectada, dialógica, freireana, atimachista, anticapacitista, antirracista, antiLGBTQIANP+fóbica, antixenofóbica.

Em via de reconstrução da democracia na SEMEC, uma das primeiras coordenações a ser recriada foi a Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos- que passou a se chamar COEJAI. A equipe que organizei tinha como missão acompanhar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em 34, das 204 unidades escolares que ofertavam, naquele ano de 2021, a modalidade de EJAI. Durante o assessoramento realizamos formações permanentes aos educadores, além de impulsionar a expansão de oferta de matrículas, reabrimos espaços de biblioteca, o AEE e retomamos os projetos sala de leitura, que foram extintos na gestão anterior.

O trabalho da COEJAI foi valorizado, onde alcançamos algumas conquistas, a citar: a chamada pública para novas matrículas na EJAI, expansão da oferta de EJAI - conseguimos reabrir turmas da EJAI em bairros periféricos como o da Pratinha, resultado de amplo processo de engajamento e divulgação. A intenção era reabrir o maior número possível de turmas de EJAI, em escolas que foram fechadas na gestão passada, no período noturno, porém

foi muito difícil fazer a busca ativa em 2021, por ser ano de pandemia, então só conseguimos ampliar a oferta de EJAI em uma escola.

Vale ressaltar que o ano de 2021 também foi um marco por ser o ano do centenário natalício de Paulo Freire. Além de coordenar a EJAI, também fiquei à frente da coordenação colegiada do Grupo de Trabalho -GT Centenário Paulo Freire intitulado “*Belém, cidade alfabetizada e educadora*”, representando a SEMEC.

Esse GT diz respeito a uma das primeiras ações do novo governo municipal que criou um projeto de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos – O movimento Alfabetiza Belém - que foi instituído pela portaria conjunta nº 001/2021 GAB.P/PMB, publicada no mês de fevereiro de 2021, que teve a assinatura do prefeito de Belém e da então secretária municipal de educação, para a criação de um grande GT, cuja coordenação ficou sob a responsabilidade da SEMEC, das Instituições de Ensino Superior-IES e dos Movimentos Sociais, com as seguintes finalidades:

Planejar, organizar, realizar, acompanhar e avaliar ações alusivas ao Centenário de Paulo Freire na cidade de Belém; Afirmar o legado de Paulo Freire e da educação popular como matriz de referência para as políticas educacionais em Belém, em diálogo com outras concepções emancipatórias de educação; Diagnosticar a realidade do analfabetismo de jovens, adultos e idosos em Belém; Elaborar um Plano Municipal de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, como referência para a construção de um amplo movimento capaz de declarar “Belém, território livre do analfabetismo”; Participar da construção e execução de um Plano de Formação de Professores/Alfabetizadores; Propor parcerias interinstitucionais e acordos de cooperação técnica para execução do Plano Municipal de Alfabetização; Propor ações diversificadas de fomento à educação popular no município de Belém.

Como pode ser observado, os desafios lançados foram grandiosos e exigiam dedicação exclusiva, mas o anseio por mudanças, pela garantia de direitos, por compreender a importância da educação de jovens, adultos e idosos para muitos trabalhadores/as ou filhos/as de trabalhadores/as, por compartilhar o sonho de superar o analfabetismo em Belém e fomentar a educação popular e o legado freireano, eram as nossas motivações.

A partir de 2021 iniciou-se um intenso processo de trabalho coletivo para dar conta das demandas e colocar em prática esse projeto prioritário de governo: “Declarar Belém, cidade livre do analfabetismo”.

Foram meses incansáveis de trabalho, reuniões exaustivas para organizar um grande ato em homenagem ao centenário de Paulo Freire em setembro de 2021, elaborar o Plano

Municipal de Alfabetização, o edital de seleção de alfabetizadores, o plano de formação de alfabetizadores e uma turma “piloto” de alfabetização com moradores em situação de rua.

Foi um ano de muito trabalho para reconstruir a EJAI no município de Belém, frear de vez o desmonte que estava em curso e organizar um amplo movimento de alfabetização para superar o analfabetismo. Após esse período tive que me afastar do trabalho por conta da licença maternidade e para dar prosseguimento na escrita da tese.

Toda essa trajetória contada até aqui, o contexto de “andarilhagens” pela EJAI, de “marchas” pelo direito à educação de jovens, adultos e idosos, através de lutas, resistências, re-existências e transgressões demonstram o compromisso ético, social, político enquanto profissional, pesquisadora, militante em lutar pelo não desmonte dessa modalidade e pela garantia de direitos à educação de jovens, adultos e idosos.

3.1.1 Construção política e filosófica no processo formativo de práticas freireanas na EJAI

A construção política e filosófica da EJAI na Rede Municipal de Educação de Belém era uma necessidade urgente, diante de um processo de desmonte que vinha sendo implementado por um governo conservador na gestão municipal, o qual fechou turmas da EJAI no período noturno, não fazia busca ativa para essa modalidade de educação e desmontou a equipe da COEJAI na SEMEC.

A nova gestão que assumiu a SEMEC a partir de 2021, tentou resgatar a concepção de educação freireana trabalhada na escola cabana, na primeira gestão do professor Edmilson Rodrigues, com o intuito de Amazonizar o currículo, Amazonizar a formação de professores, Amazonizar as práticas pedagógicas.

Na concepção freireana de educação “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). É essa troca de saberes, por meio do diálogo, da problematização, da reflexão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos que se torna uma exigência na práxis educativa.

Além disso, no livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire elenca uma série de saberes necessários à prática docente, dentre eles: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [e educandas]”. De acordo com o educador:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso (1996, p.30).

Essa realidade concreta, existencial, a experiência social que eles têm como indivíduos precisa fazer parte do currículo da EJAI, por isso é necessário que as/os docentes tenham formações permanentes, para compreender a concepção de educação freireana, que muitas vezes é criticada por desconhecimento.

Como ainda estávamos em contexto de pandemia de COVID-19, uma série de formações permanentes foram realizadas de forma on-line, ou seja, através de lives pela plataforma Youtube ou por sala virtual através da plataforma Google Meet.

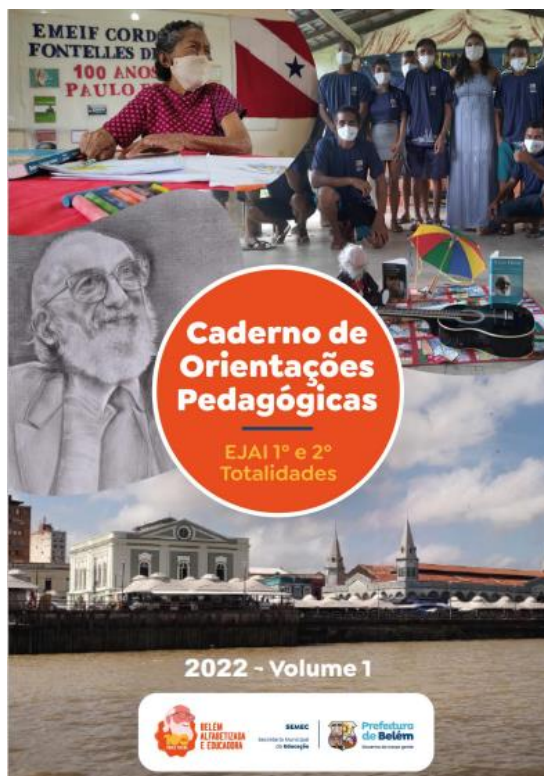
As temáticas desenvolvidas na formação foram sugeridas pelas/os educadoras/es que apontaram como necessidades urgentes formações que abordassem sobre a concepção freireana de educação e como colocá-la em prática.

A formação das/dos educadoras/es da EJAI teve a presença de professores formadores das Instituições de Ensino Superior, dos professores formadores da COEJAI e das/os próprias/os educadoras/es da EJAI, trazendo para o centro dos debates suas práticas pedagógicas vivenciadas com as/os educandas/os. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Um dos temas trabalhados na formação permanente dos professores da EJAI, está relacionada com esta pesquisa e foi sugerida pelos docentes que trabalham com esta modalidade: “*Questões de gênero: um debate urgente e necessário na EJAI*”. Essa formação foi realizada por meio do Google Meet, em 2021, com a mediação de uma professora da EJAI, que já trabalhava essa temática com seus estudantes.

Além das formações, outra prática assumida pela equipe da Coordenadoria da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI), em 2021, foi a elaboração dos Cadernos de Orientações Pedagógicas da EJAI, Volume I (para a 1 e 2 Totalidades) e Volume II (para a 3 e 4 totalidades), conforme podemos ver nas figuras 15 e 16:

Figura 15: Caderno de Orientações Pedagógicas, Volume 1 (1 e 2 totalidades da EJAI)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021

Figura 16: Caderno de Orientações Pedagógicas, Volume 2 (3 e 4 totalidades da EJAI)



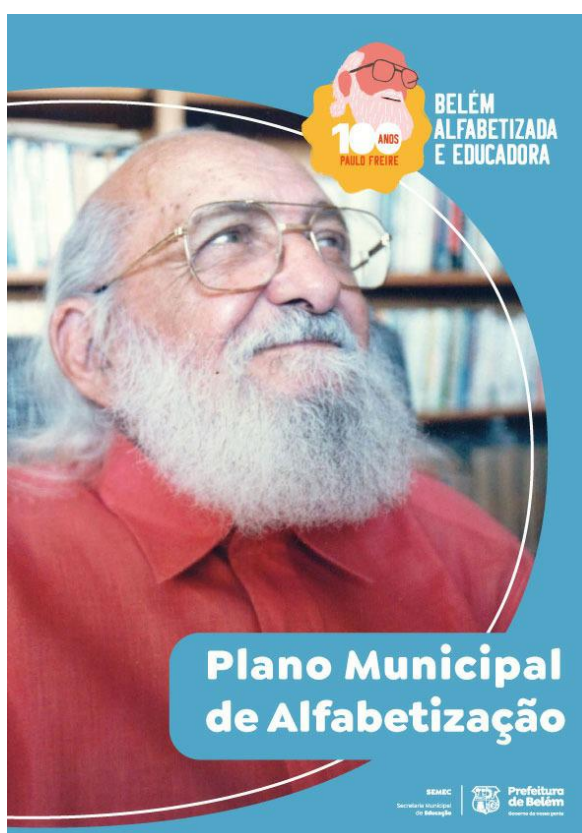
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021

Os Cadernos de Orientações Pedagógicas da EJAI foram elaborados considerando o desejo de amazonizar o currículo e subsidiar o trabalho pedagógico das/os educadoras/es, no desenvolvimento de temáticas pautadas na valorização da nossa cultura, em defesa da vida, do meio ambiente, pela inclusão social, participação popular e valorização dos saberes dos estudantes levando em consideração as interseccionalidades de raça, classe, gênero, faixa etária, território, entre outros.

Esse material foi idealizado, escrito e organizado pela equipe de professores formadores da COEJAI, no ano de 2021, pautados nos princípios freireanos. O lançamento ocorreu na última formação do ano de 2021 e foi entregue às escolas em 2022.

Além disso, a equipe da COEJAI elaborou o plano Municipal de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, do Movimento “Alfabetiza Belém”, que tinha como meta declarar Belém, cidade livre do analfabetismo, com base na perspectiva freireana de educação, conforme pode ser visto na figura 17:

Figura 17: Plano Municipal de Alfabetização, lançado em setembro de 2021



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021

O Plano Municipal de Alfabetização foi elaborado pela equipe da COEJAI em colaboração com as instituições de ensino superior e movimentos sociais, que firmaram parcerias com a SEMEC para realizar um amplo movimento de alfabetização em Belém.

O referido documento foi lançado durante o evento alusivo ao Centenário de Paulo Freire, no dia 19 de setembro de 2021, na praça da República em Belém, com a presença de educadores, estudantes, IES, movimentos sociais, de representantes de várias secretarias do governo municipal e do então prefeito de Belém.

Depois do lançamento do plano, foi dado início a primeira turma do Projeto Alfabetiza Belém, com pessoas em situação de rua. A turma funcionava no espaço do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP Icoaraci), conforme podemos observar na figura 18:

Figura 18: Primeira turma do Projeto Alfabetiza Belém com pessoas em situação de rua



Fonte: Arquivo da SEMEC, 2021

Essa primeira turma foi organizada para funcionar no período de quatro meses, com 15 alfabetizando/as (14 homens e 1 mulher). O projeto garantia aulas durante quatro dias (2ª a 5ª feira), no período de setembro a dezembro de 2021, no horário das 9h às 12h. Nessa turma funcionavam também oficinas de iniciação para o trabalho (Letrista e Fundamento do Desenho).

Além dessas experiências, no período de agosto a dezembro de 2021 realizamos encontros presenciais nas escolas da rede municipal e espaços comunitários dos movimentos sociais, para dialogar com a comunidade e divulgar o movimento de alfabetização.

O “Movimento Alfabetiza Belém”, da Secretaria Municipal de Belém – SEMEC, em parceria com as universidades e movimentos sociais realizou rodas de diálogos nas comunidades de diversos bairros periféricos de Belém, para a implementação de turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Foram momentos de escuta sensível e diálogo sobre as demandas da comunidade de pessoas não alfabetizadas, o processo seletivo de alfabetizadoras/es e coordenadoras/es de turmas, organização dos espaços, infraestrutura e o compromisso da comunidade com este movimento.

Alguns dos encontros realizados foram: no Núcleo de Educação Popular - NEP Raimundo Reis, que fica localizado no bairro do Benguí, na escola municipal Paulo Freire, no bairro do Tenoné e na escola municipal Alfredo Chaves, em Icoaraci.

O primeiro encontro foi no núcleo de Educação Popular Raimundo Reis, no bairro do Benguí, periferia de Belém. De acordo com o Plano Municipal de Alfabetização (2021, p. 54):

Num primeiro momento foi organizada uma acolhida com a música “Minha Ciranda” de Lia de Itamaracá, leitura de trechos do livro “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire e do livro “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus. Uma circularidade para cantar, poetar e falar sobre a importância de nos percebermos como coletivo na construção do Movimento Alfabetiza Belém, reafirmando a palavra UBUNTU “eu sou porque nós somos”.

Esse encontro teve uma participação expressiva de sujeitas periféricas do bairro do Benguí, que dialogaram sobre suas experiências como professoras alfabetizadoras na época do Movimento de Alfabetização de Adultos- MOVA, que ocorreu na primeira gestão do professor Edmilson ou sujeitas interessadas em participar das turmas de alfabetização. A figura abaixo é o registro desse encontro:

Figura 19: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento Alfabetiza Belém



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 20: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento Alfabetiza Belém



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

De acordo com o Plano Municipal de Alfabetização (2021, p.55):

As pessoas foram convidadas a se apresentarem, a falarem seus nomes e um pouco de suas experiências em comunidade. Tivemos fortes relatos sobre o papel importante que o MOVA Paulo Freire (2001 a 2004) desempenhou nas comunidades onde havia turmas de alfabetização e sobre o trabalho significativo do NEP na comunidade. Num segundo momento, fizemos uma roda de escuta sensível e de diálogo em que a coordenadora da COEJAI/GT Centenário Paulo Freire, Taíssa Barbosa falou sobre as proposições do Movimento Alfabetiza Belém e a comunidade presente participou tirando dúvidas, fazendo questionamentos, relatos de vivências comunitárias, reflexões significativas sobre a atual conjuntura política e educacional do país e suas perspectivas em relação ao Movimento Alfabetiza Belém.

Essas ações de divulgação do movimento de alfabetização, nos bairros periféricos da Amazônia Paraense tiveram uma participação expressiva de sujeitas periféricas, trazendo para o centro dos debates suas narrativas de resistências, re-existências e transgressões para realizar alfabetização na perspectiva freireana, num contexto de periferia.

Os encontros tinham o objetivo de divulgar o movimento de alfabetização, escutar as demandas educacionais das sujeitas periféricas, realizar formação política por meio de dinâmicas de socialização e debates sobre a conjuntura sociopolítica e promover reflexões com base nas obras de Paulo Freire.

A figura 21 mostra o momento da circularidade de um dos encontros em que ocorriam as trocas de relatos sobre as vivências formativas das sujeitas periféricas. Os relatos eram ricos de informações que perpassavam por campos interseccionais das sujeitas periféricas que ali se apresentavam.

Figura 21: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização



Secretaria Municipal
de Educação



Prefeitura
de Belém
Governo da nossa gente

Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

Os campos interseccionais traziam informações que acabavam virando temas geradores, para um debate onde a criticidade dava vazão a um sentido de reivindicação política para as pessoas menos favorecidas da sociedade. Os campos que se sobrepuseram nas rodas de diálogos eram sobre as vivências no trabalho, na família, nos espaços de convívio social, nas igrejas e até mesmo nas próprias escolas.

A Ciranda formativa trazia no seu repertório de atividades pedagógicas um conjunto de ferramentas lúdicas e colaborativas, que eram articuladas para gerar objetos de conhecimentos e que acabavam sendo utilizadas como meio de ensino e aprendizagem. A estratégia utilizada para o encerramento foi com a música tema do “Movimento Alfabetiza Belém”, intitulada “Ciranda de Sonhos”, escrita pelas poetisas Cris Rodrigues e Rita Melém, ambas professoras da Rede Municipal de Educação, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 22: Primeiro Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização



Secretaria Municipal
de Educação



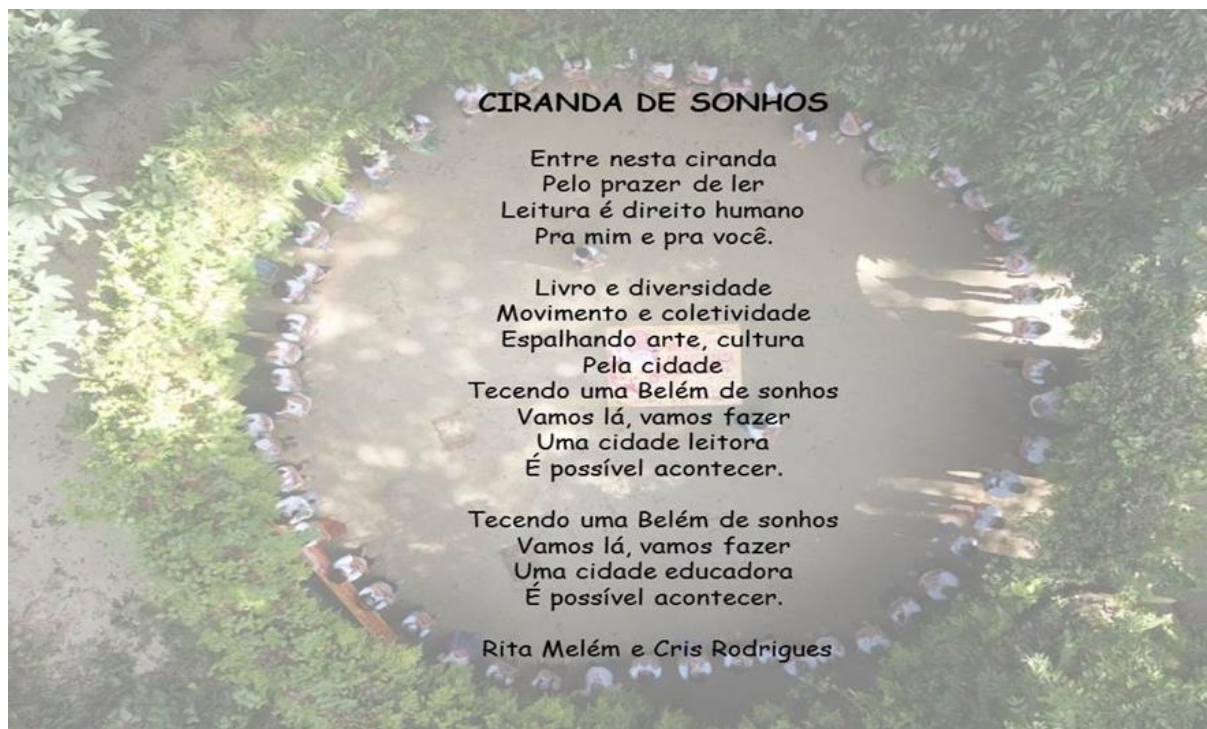
Prefeitura
de Belém
Governo da nossa gente

Fonte: Acervo da SEMEC, 2021

A música “Ciranda de Sonhos” virou música tema do Movimento Alfabetiza Belém, era cantada por meio da voz e interpretada por expressões corporais em todos os encontros realizados nas escolas e núcleos de educação popular, eventos, programações culturais e formações. A música também foi gravada em dois vídeos, um produzido na Escola Paulo Freire e outro no Bosque Rodrigues Alves, com a presença de educadores, estudantes, diretores de escola, professores formadores, representantes das Intituições de Ensino Superior, de movimentos sociais e a presença do então prefeito de Belém, Edmilson Rodrigues.

A figura 23 mostra a grande “Ciranda de sonhos” que foi formada no Bosque Rodrigues Alves para a gravação do segundo vídeo da música, ao centro da ciranda está disposta a letra da composição.

Figura 23: Gravação do vídeo da música “Ciranda de Sonhos” no Bosque Rodrigues Alves, com o coletivo da SEMEC e presença do prefeito Edmilson Rodrigues



Fonte: Acervo da SEMEC. 2021.

A COEJAI também realizava encontros nas escolas e núcleos de educação popular, para divulgar as vagas disponíveis na modalidade da EJAI da rede municipal de Belém e ouvir as demandas de alfabetização das comunidades periféricas. Essa escuta dava embasamento para organizar e avaliar as ações da coordenação de EJAI. A Escola Municipal Professor Paulo Freire, fica localizada no bairro do Tenoné, periferia de Belém, pode ser um exemplo dessa prática de acolhimento ao projeto Alfabetiza Belém. De acordo com o Plano Municipal de Alfabetização (2021, p.56):

A diretora Nádia Ferreira fez uma acolhida aos participantes falando da importância da presença da comunidade nesta ciranda como protagonista nas ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Referendou o compromisso da escola Paulo Freire com a política de garantia do direito à alfabetização do Governo da Nossa Gente. Motivou com afetividade as pessoas a participarem e a divulgarem o movimento Alfabetiza Belém na comunidade.

As rodas de diálogos foram fundamentais para escutar os anseios, as necessidades, tirar dúvidas e ouvir sugestões das comunidades escolares nas periferias de Belém. São nesses momentos, que são evidenciados por meio dos relatos, as relações de poder entre as sujeitas e os agentes responsáveis por acionar suas diferentes formas de violências, que por vezes são

frutos de um conjunto articulado de dispositivos de poder, ou seja, são formas de tratamento heteronormativos, discriminatórios, racistas, machistas, autoritários que costumam impedir o desenvolvimento da autonomia ou mesmo da autoestima das sujeitas periféricas. A figura 24 nos remete a afetividade das/os educadoras/es que acionam a empatia para estabelecerem uma dialogicidade na alteridade, proporcionando uma escuta sensível durante o encontro.

Figura 24: II Encontro de Divulgação do Movimento de alfabetização



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

Além da troca de experiências e da divulgação do movimento de alfabetização, esses encontros também tinham como objetivo a formação na perspectiva freireana de educação crítica, reflexiva, questionadora, libertadora, conforme o texto do Plano Municipal de Alfabetização (2021, p. 57) nos expressa:

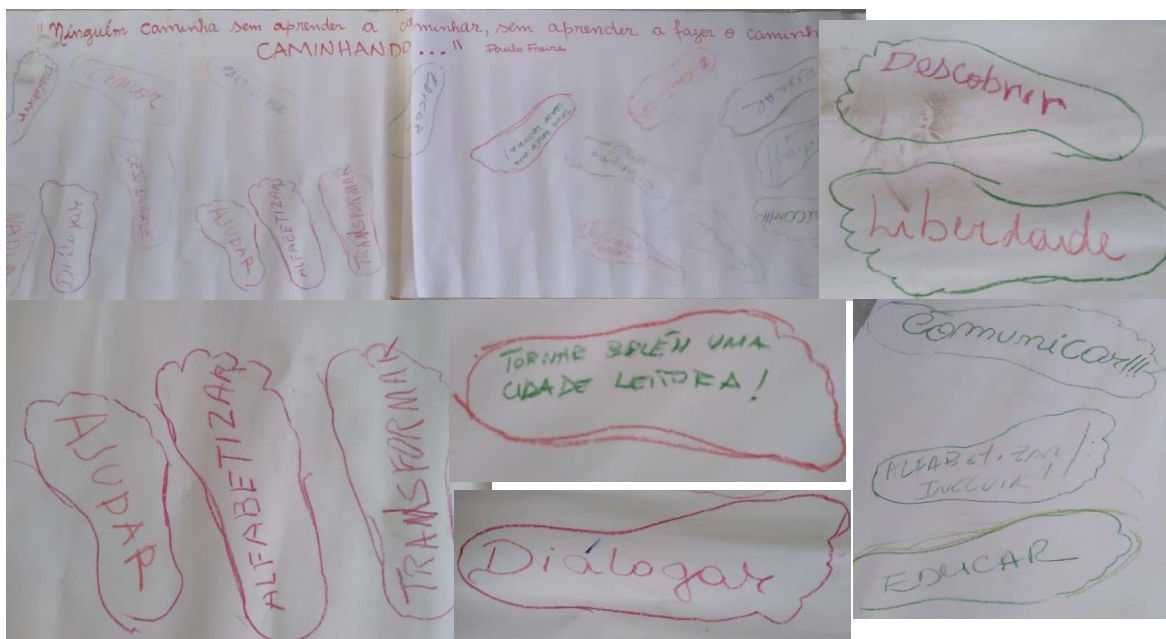
No momento da escuta sensível foi feita a leitura de trechos do livro “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire destacando a importância do diálogo com a comunidade como elemento norteador deste processo de construção coletiva do Movimento Alfabetiza Belém. Posteriormente, a coordenadora da COEJAI/GT Centenário Paulo Freire Taíssa Barbosa explicou sobre as proposições deste movimento, motivando as pessoas a participarem do processo seletivo e de contribuírem no levantamento em suas comunidades de pessoas não alfabetizadas. A comunidade presente participou com perguntas, relatos de vivências no MOVA Paulo Freire (2001 a 2004) e fizeram algumas reflexões sobre a importância deste movimento para superarmos o analfabetismo em Belém e do fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e Idosos-EJAI .

Nesses momentos formativos também eram realizadas dinâmicas para envolver a participação das pessoas e tornar o encontro mais significativo e prazeroso, conforme nos explicita o trecho a seguir, do Plano Municipal de Alfabetização:

Após a roda de diálogo as pessoas foram convidadas a desenharem os pés uns dos outros numa folha de papel e dentro de cada pé traçado colocar uma palavra ou frase assumindo um compromisso com o Movimento Alfabetiza Belém. Durante a dinâmica dos pés fomos fazendo algumas reflexões a partir das seguintes perguntas: Todos os pés são iguais? Estes pés caminham muito ou pouco? Por que precisam caminhar? Caminham sempre com um determinado objetivo? Quanto já caminhamos? A intenção com esta dinâmica era possibilitar que as pessoas se percebessem como sujeitos construtores do movimento de alfabetização em Belém, compreendendo que esta mobilização para superação do analfabetismo é um compromisso coletivo que envolve a Prefeitura Municipal de Belém, as universidades e toda a sociedade civil. (2021, p. 57).

O resultado da dinâmica da escuta sensível, que se afirmava na dialogicidade dos encontros, nos surpreendia ao ver as palavras geradoras surgirem depois do círculo de diálogos tratarem indiretamente as dimensões da interseccionalidade das sujeitas/os. No bairro do Tenoné, as/os participantes escreveram nos pés desenhados as palavras: “ajudar, alfabetizar, transformar, dialogar, descobrir, liberdade, comunicar, incluir, educar e tornar Belém uma cidade leitora” como demandas imediatas a serem esperanças a partir das práticas escolares que a EJAI e o movimento Alfabetiza Belém viessem desenvolver.

Figura 25: Mosaico produzido no II encontro de divulgação do Movimento Alfabetiza Belém



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

Outro encontro marcante nesse processo de diálogo nos bairros periféricos de Belém foi o círculo de diálogos realizado na escola Municipal Alfredo Chaves, que contou com o apoio da Agência Distrital de Icoaraci.

Esse encontro foi marcado por uma roda de diálogo e apresentações artístico culturais com sujeitas/os periféricas/os de Icoaraci, conforme trecho do Plano Municipal de Alfabetização (2021, p. 60):

A circularidade cultural do encontro foi marcada pela presença dos coletivos: Koringa Teatro: Koringa conta Paulo Freire, Grupo Folclórico "Flor Morena" e Ana Vitória e amigos - Corpo poético em movimento. A atriz Patrícia Rodriguez, por meio da linguagem teatral contou a história de Paulo Freire usando jogos teatrais com técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que coloca o espectador em cena para ser protagonista e sujeito transformador da ação dramática que lhe é apresentada. A relação que a atriz fez entre Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, trazendo para cena a relação opressor x oprimido, nos fez perceber a importância da interação entre educação-arte-cultura na ampliação de nossa visão de mundo, numa perspectiva emancipadora e crítica.

A apresentação do grupo folclórico "Flor Morena", composto por mulheres adultas e idosas, emocionou a todas/os. O Grupo "Flor Morena", nas palavras do professor e coreógrafo do grupo Roberto Santos, da escola municipal Alfredo Chaves, em Icoaraci, tem como objetivo "valorizar e divulgar as danças tradicionais da cultura popular, promovendo

encontros e momentos lúdicos com as pessoas. Buscamos uma relação interacional entre educação-arte-cultura, o que deve fortalecer a alfabetização cultural das pessoas envolvidas” (Plano Municipal de Alfabetização, 2021, p. 61). A seguir podemos ver registros dessa apresentação:

Figura 26: Grupo Folclórico "Flor Morena"



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

E para encerrar o evento teve a apresentação da jovem Ana Vitória, que também emocionou a todas/os que estavam presentes com sua fala-cantada. “Das muitas vezes ecoaram palavras de resistência, contra a opressão, o machismo, o racismo. Ao toque do berimbau, a jovem Ana Vitória nos emocionou com a força de sua fala-cantada” (Plano Municipal de Alfabetização, 2021, p. 62). A seguir registros desse momento:

Figura 27: Grupo Folclórico comandado pela jovem Ana Vitória



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021

A artista Ana Vitória utilizou o toque do berimbau, do tambor, sua voz, suas expressões corporais, suas emoções para expressar o grito das mulheres contra todos os tipos de violências, negação de direitos, preconceitos e resistências contra o machismo, racismo, homofobia, capacitismo e todas as formas de opressões pelas quais as sujeitas periféricas são violentadas, conforme explicitado no trecho a seguir:

Trazemos aqui o grito de todas as mulheres. Mulheres oprimidas, escravizadas e assediadas na sociedade machista, sexista e racista. Sou a protagonista da resistência de todas as Marias, guerreiras e heroínas, que lutaram e deram seu sangue para dar dignidade às questões feministas da história, cada uma com seu valor. Por anos fomos silenciadas, tratadas com indiferença pelas desigualdades sociais, pelo simples fato de sermos mulheres. E hoje eu grito, nós gritamos sem medo (Plano Municipal de Alfabetização, 2021, p. 62).

Esses encontros se constituíram sobretudo, em momentos formativos, pedagógicos, círculos de diálogos, para ouvir as experiências de alfabetização das pessoas que participam do MOVA, suas demandas, anseios, sugestões. Para além disso, esses diálogos eram realizados com base na concepção e nas práticas freireanas da escuta sensível, reflexão crítica sobre a prática, troca de experiências e problematização da realidade social com música, dança, poesia e apresentações artístico culturais.

Por meio dos círculos de diálogos e a partir das abordagens sobre as dimensões interseccionais das sujeitas periféricas, criava-se um ambiente que proporcionava segurança

para compartilhar os seus sentimentos retidos pela vergonha ou pela opressão de diferentes agentes do seu cotidiano.

Os relatos, além de serem uma forma de desabafo, serviam também de denúncias sobre o sistema econômico dominante capitalista, sobre as contradições do regimento escolar, das práticas educativas das escolas, da secretaria de educação, da cultura hegemônica, do currículo da EJAI, por sua vez, eram informações que transcendem os territórios da escola.

A equipe da COEJAI de posse das informações geradas nos Círculos de diálogos, retroalimentavam a gestão com novas compreensões para que a coordenação implementasse as ações transformadoras na RMEB. Já no ano de 2021 tentava-se a todo momento articular teoria e prática, formação e ação, militância e luta pelo fortalecimento da EJAI.

A práxis educativa fomentada por meio da elaboração de documentos, como os cadernos pedagógicos da EJAI, o Plano Municipal de Alfabetização, ações concretas como a primeira turma de alfabetização, com pessoas em situação de rua e a divulgação desse projeto em vários bairros periféricos da Amazônia Paraense enfatizou na rede a volta do debate sobre a pedagogia freireana.

3.2 A participação política das sujeitas periféricas em defesa de uma EJAI que reconheça os seus direitos interseccionais

Começo esse texto com a seguinte indagação: Como reconhecer os direitos interseccionais das sujeitas periféricas, refletindo sobre as questões de gênero, classe e raça e suas dimensões sociopolíticas que fazem parte da realidade existencial: territorialidade, relações familiares, trabalho, educação, intergeracionalidade, culturalidade, corporalidade?

Segundo a autora Chimamanda Adichie, na obra “Sejamos todos feministas” (2015, p.36-37): “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero”. Ela afirma ainda que:

Ensinamos as meninas a sentirem vergonha. “feche as pernas, olha o decote”. Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina; elas já nascem culpadas. Elas crescem e se transformam em mulheres que não podem externar seus desejos. Elas se calam, não podem dizer o que realmente pensam, fazem do fingimento uma arte. Conheço uma mulher que odiava tarefas domésticas, mas fingia que não, já que fora ensinada a ser “caseira”, como uma boa esposa tem de ser. Finalmente ela se casou.

E a família do marido começou a reclamar quando seu comportamento mudou. Ora, na verdade ela não mudou. Ela apenas se cansou de fingir o que não era.

Chimamanda Adichie faz reflexões importantíssimas sobre gênero, relações de poder, sobre o quanto a mulher é invisibilizada, discriminada, sofre preconceitos, é violentada e a importância de educar mulheres e homens para respeitarem as diferenças. Ela também afirma que desde criança, as meninas são vigiadas em sua forma de ser, não podem externar seus desejos, são ensinadas a ter cuidado com o tipo de vestimenta, modo de agir, falar, sentir, pensar.

As sujeitas periféricas, também são mulheres que foram formadas sobre esta atmosfera da vigilância contínua. Chimamanda Adichie afirma que nessa cultura predominante do “falo”, as meninas, ao crescerem, se tornam mulheres inseguras, cheias de traumas, frustrações e medos. A autora ainda complementa suas análises, afirmando que:

O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são—porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros. (Adichie, 2015, p. 29).

Essa diferenciação na socialização de mulheres e homens faz toda diferença ao analisarmos cada campo interseccional das sujeitas periféricas. Por exemplo, no campo da família atrelado às normas do campo da igreja e, por vezes, quando o campo da escola segue um credo religioso, as diretrizes comportamentais se agrupam fortalecendo uma heteronormatividade que encontram nos campos do trabalho e do convívio social de forma a naturalizar as formas de violência tácita.

Essa perspectiva, torna-se elucidativa, quando percebemos que as meninas são educadas para serem femininas, a ter cuidado com o corpo, sendo desde a infância estimuladas a realizarem tarefas domésticas, a serem boas filhas e preparadas para serem mães e esposas, mas os homens, ao contrário de tudo isso, são educados para serem o sexo forte, destemido, “garanhões” para ficarem sem culpa ao se relacionarem com várias mulheres ao mesmo tempo, e até mesmo quando casados.

Em relação à interseccionalidade de gênero e do trabalho produtivo, ainda hoje no mercado de trabalho há uma forte desigualdade no pagamento de horas trabalhadas com

relação às mulheres, frente ao dos homens. Chimamanda Adichie (2015, p.19-20) tece uma crítica esclarecedora sobre essa questão:

Homens e mulheres são diferentes. Temos hormônios em quantidades diferentes, órgãos sexuais diferentes e atributos biológicos diferentes- as mulheres podem ter filhos, os homens não. Os homens têm mais testosterona e em geral são fisicamente mais fortes do que as mulheres. Existem mais mulheres do que homens no mundo- 52% da população mundial é feminina- mas os cargos de poder e prestígio são ocupados pelos homens. A já falecida queniana Wangari Maathai, ganhadora do prêmio Nobel da Paz, se expressou muito bem e em poucas palavras quando disse que quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos.

De acordo com Chimamanda Adichie, há mais mulheres no mundo do que homens. Ela afirma que 52% da população mundial é feminina, no entanto ainda hoje os homens recebem salários mais altos que as mulheres, mesmo exercendo os mesmos trabalhos, os postos de maior prestígio social são ocupados por homens. Na política ainda se tem um número reduzido de mulheres exercendo cargos no executivo, legislativo e judiciário.

Ao consultarmos o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), iremos notar que no Brasil, o resultado obtido com o Censo Demográfico de 2022, o país tem 6,0 milhões de mulheres a mais que homens. A população brasileira é composta por cerca de 104,5 milhões de mulheres e 98,5 milhões de homens, o que, respectivamente, corresponde a 51,5% e 48,5% da população residente no país.

Muitas dessas mulheres enfrentam jornadas duplas, triplas de trabalho e ainda têm que conciliar com as tarefas de casa, cuidados com os filhos e estudos, como é o caso das sujeitas periféricas da EJAI. O trecho da obra de Chimamanda Adichie (2015, p; 38) faz uma reflexão importante:

Costumava observar a minha avó, uma mulher brilhante, e ficava imaginando o que ela poderia ter sido se durante a juventude tivesse tido as mesmas oportunidades que os homens. Hoje, diferente do que acontecia na sua época, há mais oportunidades para as mulheres, pois houve mudanças nas políticas e nas leis, que foram muito importantes. Mas o que importa é a nossa postura, a nossa mentalidade. E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar o Gênero?

Chimamanda Adichie, lança pistas de como as abordagens da interseccionalidade podem contribuir para uma pedagogia que valorize a territorialidade das sujeitas periféricas. Os campos de disputas de poder devem ser o ponto de partida dos debates, assim como ocorria nos círculos de diálogos, fazendo surgir como objeto de conhecimento os relatos sobre os diferentes tipos de violências apontadas em cada campo da interseccionalidade das sujeitas

periféricas. São através dos campos interseccionais que as dimensões surgem como tessitura de um tecido construído em histórias de vidas individuais, mas com um conteúdo que diz respeito a uma coletividade social, em particular, das sujeitas periféricas.

Nossas observações empíricas, ratificam as reflexões de Chimamanda Adichie sobre quantas mulheres que conhecemos como nossas mães, avós, tias, poderiam ter construído uma carreira, um cargo na política, concluído os estudos, se formado e conseguido um emprego que almejava se não fossem as desigualdades no tratamento dado aos campos interseccionais de gênero e que, por sua vez, afetam direta ou indiretamente as demais interseccionalidades das sujeitas periféricas.

Se não houvesse essa disparidade entre as dimensões abordadas aqui, como questão de gênero e como tal constituinte aos campos da interseccionalidade das sujeitas periféricas, quantas dessas mulheres poderiam estar na Universidade? Ou cursando a pós-graduação? Ou trabalhando não somente em casa, mas em diversos outros postos de trabalho? Michele Escoura, no artigo intitulado “Relações de gênero na perspectiva do currículo da EJA” (2017, p. 175) afirma que:

Gênero foi o nome dado para o conjunto de regras sociais que, ao longo da história de nossa sociedade, se sobrepôs informações sobre os corpos das pessoas com orientações sobre comportamentos, expectativas, desejos e identidades [...] Gênero “é um dispositivo cultural, construído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino” (Machado; Lins; Escoura, 2016) e assim, a palavra tem sido usada para enfatizar o caráter social das diferenciações. É claro também que falar em gênero não significa anular as nuances biológicas entre as pessoas, mas admitir que grande parte das diferenças que nos posicionam no mundo são produtos de um imenso investimento histórico. São normas inventadas pela sociedade e para organizar a sociedade.

A partir do que a autora conceitua sobre gênero, entendido como um conjunto de regras sociais que se desdobra em normas sobre comportamentos, expectativas, desejos e identidades, pode-se entender esse campo como um dispositivo cultural, que estabelece relações de poder em diversas dimensões da vida das mulheres, na escola, na família, no trabalho, nos espaços de convívio social, nas igrejas. Por isso, optei por trabalhar a questão das sujeitas periféricas na EJAI, considerando as suas interseccionalidades como pano de fundo das nossas análises.

Não estou anulando a luta dos homens, os homens periféricos, pobres, negros. Gênero, classe e raça são discussões distintas. Como afirma Chimamanda Adichie: “um homem pobre

ainda tem os privilégios de ser homem, mesmo que não tenha o privilégio da riqueza” (2015, p. 45).

Isso quer dizer que falar sobre a questão de gênero a partir das sujeitas periféricas é de fundamental importância para analisar como as relações de poder atravessam a vida das sujeitas periféricas em seus diversos âmbitos da vida, inclusive em seu processo de escolarização pela modalidade da EJAI.

As diferenciações de gênero e suas relações de poder tem como consequências as desigualdades, discriminações e diversos tipos de violência contra essas mulheres. Sobre as violências causadas pela desigualdade de gênero e que nos serve de referência analítica nos campos interseccionais das sujeitas periféricas, Escoura (2017, p. 183) nos faz a seguinte análise interpretativa:

Outra forma bastante comum de as desigualdades de gênero impactarem na relação das pessoas com a escola vem da forma como a sociedade atribui diferentes papéis para homens e mulheres na organização da família. Grande parte das estudantes mulheres que estão na modalidade de ensino estão em faixa etária mais velhas e seus relatos sempre giram em torno da experiência de se tornarem mães ainda na adolescência. Principais responsáveis pelo cuidado das crianças, elas abrem mão da escola para dedicarem-se à rotina da maternidade e, assim, é somente com seus filhos crescidos e mais independentes que elas conseguem retornar à escola e concluir a educação básica.

Trazer esse debate sobre o trabalho no âmbito da EJAI, evidencia uma denúncia a fim de desconstruir o imaginário de que o trabalho do saber cuidar das crianças, idosos e pessoas com deficiência, somado ao trabalho doméstico como atributo exclusivamente das mulheres.

A importância desta questão ganha holofotes ao ser escolhida como temática da redação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) no ano de 2023. O tema da redação trazia a seguinte questão: “*Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*”.

Ao consultar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, para ter acesso a prova do ENEM-2023, tive a grata surpresa de ler os textos bases e ver que eles têm relação direta com a nossa discussão nesta tese, pois trata das questões de gênero e de suas interseccionalidades.

O texto de orientação para a redação do ENEM, nos ajuda a ratificar a emergente importância que o debate exige para o campo escolar, uma vez que as sujeitas periféricas da pesquisa têm um lugar específico de fala e uma identidade territorial que amplia o debate, visto que estamos considerando as relações de poder através das dimensões interseccionais.

A seguir, trago os três textos motivadores da prova, que foram utilizados para dar suporte às reflexões a serem realizadas pelos estudantes, a fim de orientar na elaboração da redação.

O primeiro texto motivador é um trecho de um documento informativo da Oxfam International, que é uma confederação que busca soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, intitulado: “*O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade*”:

Figura 28: Texto motivador I do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM - 2023

TEXTO I

O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade

O trabalho de cuidado é essencial para nossas sociedades e para a economia. Ele inclui o trabalho de cuidar de crianças, idosos e pessoas com doenças e deficiências físicas e mentais, bem como o trabalho doméstico diário que inclui cozinhar, limpar, lavar, consertar coisas e buscar água e lenha. Se ninguém investisse tempo, esforços e recursos nessas tarefas diárias essenciais, comunidades, locais de trabalho e economias inteiras ficariam estagnados. Em todo o mundo, o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago é desproporcionalmente assumido por mulheres e meninas em situação de pobreza, especialmente por aquelas que pertencem a grupos que, além da discriminação de gênero, sofrem preconceito em decorrência de sua raça, etnia, nacionalidade e sexualidade. As mulheres são responsáveis por mais de três quartos do cuidado não remunerado e compõem dois terços da força de trabalho envolvida em atividades de cuidado remuneradas.

Documento informativo – Tempo de Cuidar. Disponível em:
<https://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 18 de jul. de 2023 (adaptado).

Fonte: INEP, 2023

O segundo texto motivador da redação do Enem 2023 é uma tabela da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Figura 29: Texto motivador II do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM - 2023**TEXTO II****Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas, por sexo**

Brasil - 2019	
Sexo	Horas Semanais
Homens	11,0
Mulheres	21,4

Fonte: IBGE - Pnad contínua anual

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>.
Acesso em: 18 de jul. 2023 (adaptado).

Fonte: INEP, 2023

O terceiro, é um trecho de um texto publicado no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que é vinculado ao Ministério do Planejamento e Orçamento:

Figura 30: Texto motivador III do Exame Nacional de Ensino Médio -ENEM – 2023**TEXTO III**

A sociedade brasileira tem passado por inúmeras transformações sociais ao longo das últimas décadas. Entre elas, as percepções sociais a respeito dos valores e das convenções de gênero e a forma como mulheres têm se inserido na sociedade. Algumas permanências, porém, chamam a atenção, como a delegação quase que exclusiva às famílias – e, nestas, às mulheres – de atividades relacionadas à reprodução da vida e da sociedade, usualmente nominadas trabalho de cuidado.

Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br>.
Acesso em: 24 maio 2023 (adaptado).

Fonte: INEP, 2023

Os textos motivadores da prova de redação do ENEM chamam atenção para uma questão histórica em nossa sociedade: a invisibilidade do trabalho de cuidado não remunerado realizado pelas mulheres.

Pode-se dizer que o primeiro texto faz uma discussão dessa desigualdade de gênero à luz da interseccionalidade, pois aborda a questão do trabalho não remunerado das mulheres que cuidam de crianças, idosos e pessoas com deficiência, além dos trabalhos domésticos, trazendo para o centro dos debates também a questão de classe, raça, etnia, pois o texto afirma que em todo o mundo, o trabalho de cuidado não remunerado é realizado por mulheres e meninas em situação de pobreza, principalmente por aquelas que sofrem preconceitos por causa da sua raça, etnia, sexualidade e nacionalidade.

O segundo texto aponta que, a média de horas dedicadas pelas mulheres de quatorze anos ou mais aos afazeres domésticos ou cuidado com pessoas é de 21,4 e dos homens 11,0, ou seja, as mulheres se dedicam a esse trabalho de cuidado não remunerado quase o dobro de horas dos homens.

E o terceiro texto afirma que, apesar da sociedade brasileira ter passado por grandes transformações ao longo de décadas, existem relações de poder que se perpetuam até hoje, como acontece com as questões de gênero, em que a mulher fica sobrecarregada ao ter que conciliar trabalho, estudo, maternidade, serviços domésticos e trabalhos de cuidado não remunerado.

Diante disso, a pergunta que fica é: como trabalhar as questões de gênero, classe, raça, sexualidade, religião, territorialidade, intergeracionalidade, corporalidade, culturalidade, trabalho, relações familiares, educação nas turmas de EJAI? Mas uma vez as reflexões de Escoura (2017, p. 187) nos aponta para a construção de uma pedagogia outra que leve em consideração a interseccionalidade, mas que para além dos muros das escolas, seja um compromisso de desconstruirmos as perspectivas hegemônica de gênero, para que não seja um atributo exclusivo da escola, mas que possa nascer nos currículos e expandir para os demais campos interseccionais: da família, das igrejas, do trabalho e dos espaços de convívio:

A escola não deve ser apenas um espaço de reprodução de práticas vigentes, mas também de criação de novos aprendizados, novas convivências, novos conhecimentos e valores. Desde modo, por mais que muitos dos valores sociais sejam reproduzidos na escola, cabe a este espaço, em contrapartida, também questioná-lo. Falar em levar para a escola o tema da diversidade e do enfrentamento às discriminações sejam elas de gênero, raça, sexualidade, religião ou classe, é assumir esse compromisso inovador da escola: é nela que novos valores podem ser criados.

De acordo com a autora citada, a escola tem esse papel fundamental de questionar os paradigmas da cultura hegemônica, problematizar o ciclo de discriminações contra as mulheres, fazer com que as estudantes comecem a refletir sobre sua condição de mulher na sociedade: como as relações de poder referentes às questões de gênero vem se perpetuando ao longo de nossa história? O que podemos fazer para mudar essa realidade?

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, esse olhar para as diferenças e as desigualdades precisa estar ainda mais aguçado. Atendendo às populações mais vulneráveis, que tiveram sua formação escolar interrompida ao longo da vida, cabe a EJA um importante lugar social de inclusão e compensação histórica à grupos excluídos da escola regular. Um currículo voltado ao sujeito, com o objetivo de garantir o seu direito à educação e preocupado com a formação integral desse indivíduo, nesse sentido, significa também uma educação voltada aos direitos humanos. Uma educação para pessoas jovens e adultas, afinal, comprometida em desfazer as teias de desigualdade onde esses sujeitos foram historicamente enredados (Escoura, 2017, p. 187-188).

Cabe a EJAI um importante lugar social de inclusão não como compensação ou amenização de um problema estrutural, mas para fazer justiça social a grupos que foram excluídos historicamente do direito à educação. O currículo desta modalidade está obsoleto, não faz sentido para as/os sujeitas/os, a sociedade mudou, os sonhos das pessoas mudam e com elas o interesse pelos objetos de conhecimento.

A organização curricular oficial adotada pelas escolas do município de Belém, estão com lacunas, onde os interesses sobre a garantia de direitos sociais, políticos, de gênero, ambientais e territoriais não encontram espaços. É preciso repensar a modalidade em todos os campos formativos. A formação deve ser integral de mulheres e homens, respeitando a pluriversidade, em particular, das sujeitas periféricas em suas interseccionalidade de gênero, raça, classe, religião, etnia, sexualidade e que combata toda forma de discriminação e desigualdades.

Nossas análises corroboram para uma práxis de Educação Popular inspirada em Paulo Freire, visando ressignificar o trabalho pedagógico na e da EJAI. De acordo com artigo de Mota Neto intitulado “*A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na educação de jovens e adultos*”: “Paulo Freire (2011) compreendia a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação científica, técnica e política das classes populares, visando à transformação e inclusão social” (2017, p. 151).

A Educação Popular vai de encontro a educação tradicional, denominada por Paulo Freire de Educação Bancária, questiona a reprodução de conhecimentos dados como certos e

inquestionáveis. Pelo contrário, Freire defende uma educação que tenha como referencial a realidade social das sujeitas/os, seus saberes, suas vivências não para a reprodução da cultura hegemônica, mas para incentivar o pensamento crítico sobre a condição de oprimido, a reflexão sobre a realidade social, a problematização das relações de poder. Segundo Mota Neto:

A educação popular, em face deste discurso pedagógico tradicional, opera um conjunto de rupturas: a) no plano epistemológico, rejeita as dicotomias saber erudito e saber popular, teoria e prática, razão e experiência; b) no plano político, busca desatrelar o processo pedagógico dos interesses do mercado e da reprodução da exclusão social; c) no plano pedagógico, subverte as metodologias passivas, decorativas e autoritárias, estimulando a participação dos alunos e a consideração de seus saberes prévios, além de reconhecer diversos ambientes sociais de aprendizagem, para além da escola (2017, p. 152).

A educação popular nos move, no sentido de realizar rupturas nas estruturas epistemológicas, no campo político e pedagógico como afirma Mota Neto. A educação popular rompe com a ideia de que os conteúdos a serem ensinados já estão previamente estabelecidos, pelo contrário, a defesa de Paulo Freire é que o ponto de partida deve ser os saberes dos estudantes, suas histórias de vida, as problematizações da sua realidade social, suas dificuldades de produção da vida, os processos de resistência os quais enfrentam. Mota Neto (2017, p. 152-153) assevera que:

Em suma, a educação popular compreende: a) que a educação é prática sociocultural e não se reduz à escola, embora a considere seriamente; b) que a educação é um fenômeno ético político, e que deve estar comprometida com a transformação da sociedade a partir da perspectiva dos grupos subalternos; c) que construir uma educação democrática implica valorizar as culturas, os saberes e as experiências sociais destes mesmos grupos; d) que as metodologias da educação tradicional devem ser superadas por processos pedagógicos ativos, que estimulem a curiosidade, o diálogo e a participação; e) que a educação não pode se divorciar da investigação, considerando-se a importância do conhecimento permanente sobre a realidade social e ambiental.

Mota Neto afirma que a educação, enquanto um fenômeno ético político precisa estar comprometida com a transformação da sociedade, a partir da perspectiva dos grupos subalternos. Que grupos são esses? As sujeitas periféricas da EJAI estão inseridas como grupo que foi subalternizado devido às relações de poder geridas no âmbito das questões de gênero?

Os sujeitos da educação de jovens e adultos são marcados pela exclusão, decorrente de muitos fatores: classe, gênero, raça, etnia, fator etário, orientação sexual, opção religiosa, situação de privação de liberdade, migração, entre outros. Os professores precisam desenvolver propostas pedagógicas que conduzam seus educandos a

problematizarem a realidade em que vivem, contribuindo, deste modo, para um processo de conscientização forjada na luta pela justiça social, pela igualdade de direitos e pelo respeito às diferenças (Mota Neto, 2017, p. 157-158).

Mota Neto nos faz uma importante reflexão sobre as/os docentes que buscam referenciais de pedagogias outras pautadas na perspectiva da educação popular, de pedagogias críticas que denunciem os sistemas que precarizam a vida, de tal maneira que os processos de resistências e re-existências das educandas tenham suas territorialidades garantidas sejam elas nas periferias, nas escolas, no trabalho, nas igrejas, na família e nos espaços de convívio.

Um exemplo prático de participação política das sujeitas periféricas ocorreu nas plenárias da Educação, no fórum permanente de participação cidadã, intitulado pelo governo municipal de “Tá Selado”. Essas reuniões ocorreram na região continental e insular de Belém, de forma presencial e virtual, com a finalidade de escutar as demandas sociais da população belenense de pautas importantes como educação, saúde, segurança pública, transporte, saneamento básico, entre outras.

As sujeitas periféricas da EJAI participaram de uma dessas plenárias sobre educação, que aconteceu na escola em que elas estudavam, no bairro da Pedreira e era aberta a comunidade do bairro para participação nesse fórum de discussão. A estudante Juliete Marques, uma das entrevistadas nesta pesquisa foi eleita delegada nessa plenária para dialogar sobre as demandas educacionais e representar o bairro da Pedreira. A figura 31 mostra o registro dessa ação:

Figura 31: Plenária da Educação do “Tá selado”, em uma escola municipal de Belém, com a participação da comunidade do bairro da Pedreira



Fonte: Acervo da SEMEC, 2021.

Uma das pautas importantes reivindicadas pelas sujeitas/os da EJAI nessa plenária da Educação, diz respeito à necessidade de fomento às políticas de EJAI e ações de alfabetização, conforme relatado no Plano Municipal de Alfabetização de Belém:

André Luiz, servidor da Escola Municipal Josino Viana, resgata “a necessidade da busca dos Jovens, em situação de vulnerabilidade, garantindo projetos”, o que segundo ele, auxiliará na melhoria do bairro da Pedreira, o qual já esteve na lista dos mais perigosos do Município. Outra fala que dialoga com a necessidade do movimento de alfabetização foi da professora Maíra Cordeiro, educadora popular da Rede Emancipa. Ela enfatizou, o momento em que vivemos que é de ataques à ciência, destacou também a necessidade de “olhar a educação nos diferentes setores, olhar com prioridade não apenas os espaços formais, como os não formais, a exemplo da educação popular”. A diretora da Escola Municipal Professor Paulo Freire, Nádia Brito, em meio às suas solicitações, pede “apoio para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, por meio de suporte pedagógico e político, que garantam a permanência destes alunos na escola” (2021, p. 52-53).

É preciso que a participação política das sujeitas periféricas em defesa da EJAI, que reconheça as suas territorialidades levem em consideração sua realidade existencial, enquanto mulher, mãe, estudante, periférica, negra, jovem, adulta, idosa, pessoa com deficiência, respeitando sua sexualidade, condição social, religiosidade, sua corporalidade,

intergeracionalidade, seu fazer, sentir, pensar, resistir, re-existir, transgredir diante das opressões que lhe são impostas.

A construção de um processo analítico realizado até aqui sobre as práticas educativas e formativas impostas por um sistema imperativo, autoritário, sexista, machista às sujeitas periféricas, apontam para a necessidade de transformar o currículo de EJA anacrônico em uma proposta para além dos interesses do sistema de mercado, onde a meritocracia continua sendo o pano de fundo das propostas curriculares. Repensar pedagogias outras que levem em consideração as interseccionalidades das sujeitas periféricas é o que pretendo realizar na próxima sessão.

3.2.2 Pedagogias outras a partir das interseccionalidades de sujeitas periféricas egressas da EJA

Quando afirmo que as práticas educativas na EJA precisam ser organizadas a partir de pedagogias outras estou me referindo a educação contra hegemônica, que supere a educação bancária e dê condições para que as sujeitas periféricas possam participar de uma educação problematizadora, que estabeleça relações com suas interseccionalidades, por meio da realidade sociopolítica econômica e cultural, para que tenham conscientização de suas condições situacionais de opressão e que possam lutar, resistir, re-existir e transgredir aos diversos tipos de violências as quais são submetidas.

Pensar as sujeitas periféricas como centro de análise desta pesquisa não foi fácil devido à complexidade que a questão exigia, pois as categorias analíticas que melhor definiriam elas como parte de uma trama construída pelas lutas de classe não seria suficiente para ilustrar as situações de violência simbólicas, que mesmo sendo fruto de um sistema econômico capitalista, onde a exploração e competição entre os indivíduos demarcam a lógica da lei de mercado e da mais-valia, não dão conta da questão de gênero na perspectiva das políticas identitárias que esta pesquisa se propõe a elucidar para valorizar o seguimento da identidade social das sujeitas periféricas no campo da EJA.

Collins e Bilge (2020) concordam que é possível uma análise crítica para além das lutas de classe, nesse caso que seja por via da interseccionalidade, e ao afirmar esta compreensão, elas fazem referências a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, como base teórica para pensar as dimensões socioculturais de grupos subalternizados nos campos da interseccionalidade. Assim elas defendem que a:

Pedagogia do oprimido é um texto fundamental para a interseccionalidade. Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe, defendendo a linguagem mais robusta e carregada de poder dos “oprimidos”. Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social (2020, p. 238).

Além disso, elas justificam que Paulo Freire denunciava em suas obras um certo epistemicídio, ou seja, a existência de uma negação aos notórios saberes próprios de sujeitas e sujeitos, através do qual eram estabelecidas formas de comunicação no processo de aprendizagem, onde o privilégio da fala era “professorado” numa via de mão única, pelo detentor do conhecimento “oficializado”, não cabendo a escuta de outros saberes, anulando os conhecimentos pré-existentes das educandas e educandos. Sobre essa ótica, Collins e Bilge (2020), usando das reflexões de Freire, afirmam:

Paulo Freire considerava que as pedagogias que limitam o entendimento da justiça social eram regidas pelo que chamou de “concepção bancária da educação”. Essa concepção se refere a práticas pedagógicas pelas quais estudantes dominam o conhecimento “pronto”, os fatos e os modos de pensar que os fazem se encaixar em um status quo desigual. Uma abordagem bancária da educação pode reforçar as desigualdades sociais existentes, fazendo com que alguns estudantes tenham mais oportunidades que outros. Por exemplo, em sociedades que veem as meninas no futuro apenas como cuidadoras, esposas e mães, não faz tanto sentido lhes dar uma escolaridade formal. O recurso escolar é “desperdiçado” com elas, porque são depositadas nelas habilidades que nunca usarão. Mas o processo de educação bancária pode ser mais pernicioso que excluir as pessoas das escolas. Para Paulo Freire, a concepção bancária exige que os alunos aceitem acriticamente e, assim, reproduzam o lugar que lhes foi atribuído na hierarquia social. Seguindo essa lógica, não apenas as escolas ensinam aos homens brancos de elite que eles são melhores que todas as outras pessoas, como as escolas enquanto instituição são criadas para fornecer um capital cultural a esse grupo, para que possam cumprir esse objetivo. Os grupos oprimidos enfrentam uma realidade oposta – os princípios da educação bancária os ensinam a respeitar as práticas que produzem sua subordinação (Collins, Bilge, 2020, p. 238-239).

Nossas análises sobre os saberes das sujeitas periféricas, inicialmente ganham dimensões sociais, políticas e culturais que vão nortear as suas práticas em diferentes campos de forças nas quais elas estão envolvidas. O meio pelo qual as histórias de vida foram ouvidas e registradas para a identificação das violências simbólicas, para tanto, utilizou-se de entrevistas realizadas com quatro sujeitas periféricas egressas da EJAI.

As entrevistas são consideradas recursos importantes numa pesquisa de campo, pois através delas constatou-se que não se pode compreender as relações de poder que interseccionam a vida dessas mulheres inter-relacionando somente as categorias de gênero, classe e raça com os processos de escolarização no campo da EJAI. Este fato se explica pelas vivências delas em diferentes contextos sociopolíticos, onde a territorialidade, as relações familiares, trabalho, educação, intergeracionalidade, culturalidade, corporalidade, entre outros mapeiam dimensões que apontamos como fundamentais para trabalhar as categorias de gênero, classe e raça e suas inter-relações.

Nossos objetivos foram atendidos na medida em que nossas questões eram respondidas sobre a formação do perfil das entrevistadas a cada informação dada sobre a atuação das sujeitas periféricas face à escolarização delas como egressas da EJAI, no entanto, outras questões eram levantadas para dar consistência a pesquisa, tais como o porquê de não trabalhar apenas com o território da escola? Porque ao utilizar a interseccionalidade como ferramenta de análise percebeu-se que essas mulheres também sofrem constrangimentos, negação de direitos em diferentes relações de poder fora do território da escola, sendo elas fruto de suas relações de força impetrada pela família, pelo trabalho, pela igreja, pelo convívio social e isso tendo como pano de fundo o fato de serem periféricas, mulheres, trabalhadoras e estudantes da EJAI.

Assim, trabalhei com a interseccionalidade para analisar os dados das entrevistas, que me instrumentalizou de meios para compreender a sobreposição das opressões, das desigualdades, dos preconceitos, das discriminações, que atravessam as vivências das sujeitas periféricas, fazendo com que suas identidades interseccionais sejam invisibilizadas na EJAI.

Nossas análises ganharam consistências com a contribuições teóricas dadas pela obra “Vidas ameaçadas” de Miguel Arroyo (2019), onde ele afirma que os “corpos precarizados que interpelam nossa ética profissional”, ou seja, a questão da corporalidade, como estes corpos que chegam à EJAI são vistos em seus aspectos sociopolítico e culturais. Para Arroyo, há muitas questões que impedem os corpos de obterem autonomia:

Que interpelações éticas vêm desses corpos em vidas ameaçadas? Ignorá-los? Condená-los? Reprová-los como indisciplinados, violentos como o Estado os condena? Trazem nos seus corpos as marcas do seu tempo, de sua cor, de seus sofrimentos, desesperos, a fome, a pobreza, o trabalho precoce por sobreviver [...] (Arroyo, 2020, p. 162-163).

Essa questão da corporalidade, considerando o legado de Paulo Freire e o processo de humanização versus a desumanização, ou seja quem é considerado humano e quem é considerado inumano em nossa sociedade, quem merece estudar e quem não merece está intimamente relacionado à questão da corporalidade, corpos de mulheres, pessoas negras, jovens, adultas e idosas periféricas, mães, trabalhadoras, pobres com seus corpos marcados por diversos tipos de violências e que historicamente passaram por processos desumanizantes.

Chegamos à compreensão de que é necessário entender as sujeitas da EJAI em suas totalidades corpóreas, como sujeitas de direitos humanos, produtoras de conhecimentos ausentes dos currículos, sujeitas fazedoras de cultura, valores, identidades, com direito à memória e à pluriversidade resistente.

Akotirene, uma das estudiosas feministas que trabalha com a interseccionalidade, nos faz uma defesa que ratifica os caminhos traçados por nossas análises:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e do cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça, classe modernos aparatos coloniais (2020, p. 19).

Apesar das sujeitas periféricas terem demonstrado uma certa consciência de seus direitos historicamente negados, ocasionado pela naturalização de uma colonialidade eurocêntrica, pois elas ainda não se sentem seguras sobre o seu sentimento de pertencimento aos aspectos que as orientam como sujeitas, levando-as a se sentirem impedidas de se identificar como mulheres negras. Sabemos que a questão do racismo é estrutural e que muitas sujeitas periféricas que estão na EJAI ou são egressas dessa modalidade de educação são negras, periféricas, pobres, não alfabetizadas e que sofrem diversos tipos de preconceitos, racismo, discriminações e em alguns casos, mesmo sendo mulheres negras não se reconhecem como tais, devido os campos em que foram sujeitadas de opressões, pelos quais vivenciam desde a infância.

Além disso, o sistema econômico, ou seja, o capitalismo pode ser compreendido como estrutura convergente de jogos de poder, onde elas apresentaram demandas educacionais e sonhos reivindicados em meio as lutas de classe, desejando o fim das desigualdades sociais entre grupos étnico-raciais, de classes, de gênero. Elas também acreditam que como elas, a mulher, pobre, periférica, preta que não teve seu direito à educação garantido, à medida que tomam pé de suas condições sociais precarizadas e passam a esperar, elas voltam a se

matricular na EJAI, superando o sentimento que as culpabilizava por não ter terminado os estudos na “idade certa”.

Outra constatação observada nas entrevistas é o estigma preconceituoso implementado pelo sistema social de educação de que as pessoas que estão fora da escola, não alfabetizadas, periféricas, pobres, pretas, mulheres são inferiores, sem cultura, sem saberes e que por tempos em suas trajetórias de sujeitas periféricas lhes causaram uma sensação de medo e de incapacidade, de estar em uma sala de aula com pessoas de diferentes idades e de níveis de conhecimentos. Assim nos afirmou uma das entrevistadas da pesquisa:

Eu tinha medo por causa da idade, pensei que ia ter pessoas que iam discriminar a gente por ser mulher, pela idade, por ser analfabeta. Tinha aquele medo de ser rejeitada, porque tinha jovem, adolescente, fiquei com aquele receio, mas quando cheguei na escola parece que era uma família, não teve falta de respeito, graças a Deus. As pessoas da faxina, do lanche, os alunos, os professores, era uma família. (trecho da entrevista com Rosângela).

Esse medo de ser discriminada, excluída, por não estar alfabetizada é um aspecto recorrente, que impede o fortalecimento do protagonismo dessas sujeitas periféricas, tornando um desejo delas de quebrar esse medo que ainda é muito presente nas diferentes dimensões que constituem os campos da interseccionalidades de gênero, raça, classe, territorialidade, culturalidade. O desejo delas se soma em desconstruir o sentimento de culpabilização nas sujeitas periféricas como se elas tivessem o controle na relação de poder estabelecido historicamente na sociedade misógena, verdadeira produtora de desigualdade e exclusão. Arroyo (2013, p. 141-142) denuncia esta via reprodutiva de sujeitas oprimidas:

Uma forma antipedagógica de perpetuar identidades coletivas negativas, inferiorizadas, é inculcar-lhes: vocês sem saberes, sem cultura venham aprender dos sábios e cultos. Ignorantes venham à escola, aprendem. Esse é o sentido de tantas políticas distributivas, compensatórias, inclusivas e moralizadoras destinadas aos pobres, aos trabalhadores, aos povos indígenas, aos quilombolas, negros, das periferias e dos campos. Que continuem introjetando a imagem de meros receptores da riqueza, da ciência, das letras, da cultura, que uns poucos produzem.

Essa antipedagogia que perpetua identidades coletivas negativas está intimamente relacionada ao que Paulo Freire denominou de educação “bancária”, em que as/os estudantes não são reconhecidos como sujeitos de sua própria educação, pelo contrário, são vistos como meros reprodutores dos saberes ensinados. Conforme o professor Arroyo (2013, p. 141):

Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de

história. É negar às crianças e aos adolescentes direito a saberem-se sujeitos de história. É reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem como sujeitos. Reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, a produção da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiários da história, da riqueza e da cultura dos conhecimentos que os outros produzem.

Foi observado que no processo de reconstrução das práticas educativas escolares das sujeitas periféricas há pistas em que se afirmam elementos para pedagogias outras. A partir de concepções sobre pedagogias, que delineiam resistências, re-existências e transgressões evidenciam um protagonismo tácito ou público das sujeitas periféricas na EJAI, pois há uma resistência nas falas (reclamações) sobre a forma como os currículos superficializam ou ocultam o saber, sentir, pensar, resistir, re-existir e transgredir das sujeitas periféricas, ou mesmo, inviabilizando as dimensões que (re)produzem essas sujeitas periféricas em suas interseccionalidades, uma vez que “os coletivos populares também produzem ciência, tecnologias na construção de moradias, no trabalho, na sobrevivência...” (Arroyo, 2013, p. 145). O autor ainda complementa dizendo que:

Quando os sujeitos da ação educativa não têm vez nos currículos fica difícil entender os conhecimentos como algo sucedido, produzido, histórico. Se perde a oportunidade que desde crianças construam uma identidade política, de sujeitos, produtores, não passivos, nem meros receptores. No aprender também há sujeitos de autorias, os (as) alunos (as) [...] as consequências dessas lacunas na formação são gravíssimas. As identidades docentes ficam difusas, confusas, genéricas. Sem rostos de sujeitos concretos, sociais, raciais, de gênero, de geração, de diversidade cultural. Por sua vez, a complexa diversidade de infâncias, adolescências, jovens ou adultos aprendizes ficará oculta sob uma genérica identidade escolar, alunos (Arroyo, 2013, p. 146).

A partir de uma análise sobre as percepções das sujeitas periféricas egressas da EJAI, surgem indicativos de que elas querem pautar nas políticas públicas de educação as suas necessidades, e para tanto trazem aspectos importantes sobre as suas interseccionalidades de sujeitas periféricas para dentro do currículo escolar.

É a partir da realidade existencial delas enquanto mulheres, mães, trabalhadoras, estudantes, pessoas jovens, adultas, idosas, pessoa com deficiência, de diferentes etnias, credos religiosos que devem compor a modalidade de educação, para que elas se reconheçam nesse currículo, até então dado como excludente e alheio aos seus interesses. E assim, implementar uma pedagogia que garanta realmente a humanização, conscientização e transformação de sua realidade social.

Os relatos das sujeitas periféricas, submetidas a metodologia de análise elaborada exclusivamente para esta pesquisa, deixam em evidência que no decorrer de seu processo formativo, as sujeitas periféricas criaram estratégias com narrativas próprias de resistências, re-existências e transgressões para sobreviver e se posicionar frente aos diversos contextos adversos e hostis, por apresentarem situações de desumanização, opressões desde a infância, adolescência, violências simbólicas, negação de direitos enquanto moradoras da periferia de Belém, trabalhadoras informais e estudantes da EJAI. Para o professor Arroyo (2023, p. 82):

As resistências às desumanizações carregam, expõem essas radicalidades políticas, éticas, pedagógicas de revelar, desocultar que as desumanizações na história, em nossa história, foram e continuam sendo classistas, etnicistas, racistas, sexistas. Foram e continuam sendo desumanizações somatórias interseccionais, que ao reforçar-se conferem uma radicalidade política desumanizante extrema. A coragem de resistir, denunciar essas desumanizações confere também às resistências humanizadoras uma radicalidade humanizante somatória, interseccional, por serem resistências de coletivos de etnia, raça, gênero, classe, que se reforçam conferindo uma radicalidade política humanizante extrema às resistências. Desde a infância os educandos aprendem essa radicalidade somatória das desumanizações que sofrem como coletivos, mas também desde crianças, adolescentes aprendem a radicalidade humanizadora somatória intersetorial das resistências de seus coletivos. Chegam à EJA, às escolas vivenciando essas radicalidades interseccionais, somatórias, reforçadas de desumanizações e de resistências humanizantes.

O fato das quatro sujeitas entrevistadas na pesquisa terem se formado no ensino fundamental já é em si, um ato de resistência, de transgressão diante de todas as opressões, violências, negação de direitos, discriminações, preconceitos e vulnerabilidades que essas sujeitas vivenciaram ao longo de suas vidas. De acordo com a fala de Rosângela:

Antes eu me sentia derrotada, porque às vezes eu não sabia nem escrever meu nome, parece que eu não existia, era só cuidar da casa, filho e pronto, aquela rotina, era só aquele mundinho, depois que eu entrei na sala de aula que eu vi que eu era poderosa viu. Eu já botei na minha cabeça que eu vou até me formar, não sou mais aquela Rosângela de antes não, que abaixava a cabeça enquanto os outros humilhavam, meu marido me falava coisas que eu até acreditava, que eu era uma derrotada.

Essa fala de Rosângela dizendo que ela se sentia derrotada, inferiorizada, incapaz, inexistente nos revela as relações de poder interseccionais e as desumanizações que ela viveu ao longo de sua vida por ser mulher, trabalhadora, mãe, pobre, periférica, não alfabetizada. Ela precisou re-existir a essa condição de inferioridade, de não lugar, de não saber, de não existir. Nas palavras de Arroyo:

Para entender vidas re-existentes se exige reconhecer que re-existem a ter sido decretados não existentes. Não sendo humanos. Têm consciência de carregar

identidades não apenas segregadas, inferiorizadas, mas carregar identidades históricas da negatividade de decretados não sendo gente, humanos. Chegam às escolas, à EJA, à educação superior, com essa consciência de carregarem identidades históricas da negatividade tão radical de não reconhecidos sendo. Decretados não sendo humanos. As vivências dessa negatividade marcam seus percursos inumanos e de resistências por humanização (Arroyo, 2023, p. 53).

É preciso compreender essas vivências históricas de desumanizações, as identidades segregadas das sujeitas periféricas e seus processos de re-existência como pedagógicos, formativos. “Entender essas vivências históricas que os educandos carregam exige currículos de pedagogia e de licenciaturas que priorizem pesquisas, teorias sobre as desumanizações vivenciadas como realidade” (Arroyo, 2023, p. 53).

Através do relato de Rosângela, que representa um coletivo de sujeitas periféricas que vivenciam situações semelhantes, compreende-se que os processos de resistência, re-existência e transgressão, os quais essas sujeitas vivenciaram são construtores de processos educativos, que demandam outros paradigmas pedagógicos de pedagogias humanizadoras. Segundo Freire, em *Pedagogia do oprimido*:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens [e das mulheres] empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos (2005, p.45).

As análises sobre as práticas cotidianas de educandas egressas da EJAI apontam para pedagogias outras das sujeitas periféricas oprimidas, que estão se empenhando na luta por sua libertação, por sua humanização, por uma vida justa, que devemos lutar e construir junto com elas caminhos para a transformação de sua realidade social.

Uma das estratégias criadas por elas e que se afirmam como tais, foi a forma organizativa de resistência às desumanizações vivenciadas e de transgressão das sujeitas periféricas enquanto estudantes da EJAI, elas se mantiveram unidas e com o propósito de levar até a terminalidade de suas escolaridades durante todo o ensino fundamental, unindo forças na realização de seus trabalhos escolares de forma coletiva, empática e com sororidade nos diferentes campos das suas interseccionalidades.

Vale ressaltar que elas não só entraram juntas na primeira totalidade da EJAI, como também construíram uma relação de amizade e se formaram juntas na quarta totalidade do ensino fundamental e continuaram cursando a EJAI no ensino médio. De acordo com a fala de Conceição na entrevista: “foi o trabalho coletivo que ajudou a gente a terminar o ensino fundamental juntas, o trabalho solidário, uma ajudando a outra”.

Conceição resgatou uma ação de transgressão compartilhada com as docentes da escola onde estudava, em que ocorria todo início de ano, quando a Secretaria Municipal de Educação ameaçava fechar as turmas de EJAI por causa do quantitativo reduzido de estudantes matriculados nas turmas. “Eu lembro até hoje disso, da gente ir na casa das pessoas matricular elas. A gente saía para matricular dando força para as pessoas que queriam aprender porque nunca é tarde, isso foi muito legal” (trecho da entrevista de Conceição).

As/os docentes mobilizavam as/os estudantes a realizar busca ativa nas ruas que ficavam próximas à escola, ou seja, íamos de casa em casa perguntar se naquela residência tinha alguém interessado em iniciar ou concluir o ensino fundamental e matriculávamos a pessoa na porta de casa.

Desde que entraram na escola até a sua formatura no ensino fundamental, as quatro sujeitas desta pesquisa participaram de mobilizações para matricular estudantes e garantir o funcionamento das turmas, trabalharam de forma coletiva e solidária em todas as ações da escola antes, durante e depois do período de pandemia sendo empáticas umas com as outras, ajudando, acolhendo, dialogando e trocando saberes.

De acordo com o relato de Juliete:

Eu me considero como uma vitoriosa, pra chegar até aqui onde eu já cheguei, por tudo que a gente já passou, teve a pandemia, com a pandemia a gente poderia ter desistido, mas desistir não é o nosso objetivo, nosso objetivo é lutar e ir mais à frente, porque se você desistir o mundo vai se enchendo de ideias, vai se enchendo de novidades, daqui a pouco o que você aprendeu hoje para amanhã já não serve mais.

Juliete reforça a nossa tese, de que o fato de chegar até a EJAI já é em si um ato de resistência, re-existência e transgressão das sujeitas periféricas diante de todas as injustiças e dificuldades vivenciadas ao longo de suas histórias de vida. Para Rosângela:

A escola, os estudos não é só para os novinhos, é para os idosos também, como meu pai que vai fazer 72 anos e está na escola. Não desista dos seus sonhos, não é porque você tem uma idade que tudo acabou, volta a estudar, pode ter a idade que for, a escola tá ali pra abrir os braços pra gente ser alguém na vida.

Portanto, a tese que afirmamos nesta pesquisa é que os processos de resistências, re-existências e transgressões vivenciados pelas sujeitas periféricas, no território da Amazônia paraense, são materializados de modo coletivo e solidário e o conjunto dos elementos que compõem as identidades dessas sujeitas podem denunciar diversos tipos de violências simbólicas nas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, pelas quais são oprimidas

na sociedade racista, machista, misógina, capacitista, homofóbica e, a partir da denúncia dessas violências, sinalizam para constituição de políticas e práticas educativas, que visem pedagogias outras voltadas para a valorização dessas sujeitas, uma vez que o saber, fazer, sentir, pensar, resistir, re-existir, transgredir das sujeitas periféricas são educativos e suas identidades interseccionais precisam ser contempladas efetivamente nas políticas públicas específicas da educação pluriversal, na organização curricular da EJAI e, conseqüentemente, na formação de professoras e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa, num contexto de pandemia de COVID-19 e de um governo ultraconservador foi o maior desafio acadêmico enquanto pesquisadora, pois o medo da morte era constante, a possibilidade de perder pessoas queridas e a angústia de esperar pela vacina tardia no Brasil, devido ao descaso do governo federal que era negacionista e fazia campanha contra a vacina e o uso de máscaras.

O desafio aumentou ainda mais, por ser estudante de pós-graduação sem bolsa de estudos, sem autorização da licença pela SEMEC para cursar o doutorado e tendo que dividir o tempo entre a construção da tese e os cuidados com a filha, que nasceu durante o processo de doutorado. Como disse a professora Conceição Costa, no dia da qualificação da tese: “As mães pesquisadoras sem rede de apoio não fazem teses”.

Foi um processo árduo, de construção e reconstrução da tese. Não foi fácil conciliar pesquisa, trabalho, militância, maternidade, casamento, vida social. Dizem que o processo de doutorado é solitário, mas no meu caso fui acompanhada desde o início por uma rede de apoio, por um coletivo que não soltou as minhas mãos em nenhum momento, o qual eu serei eternamente grata. Coletivo esse que me conduziu até a finalização dessa tese fazendo jus ao lema: “Ninguém solta as mãos de ninguém”.

Realizar a pesquisa com sujeitas periféricas egressas da EJAI, dos bairros da Sacramento e Pedreira representou para mim um compromisso ético-político, no sentido de visibilizar o protagonismo compartilhado dessas mulheres a partir de suas lutas, resistências, re-existências e transgressões e o protagonismo docente na luta pelo fortalecimento da EJAI na RMEB.

Voltar aos bairros da Sacramento e Pedreira e reencontrar educandas que compartilharam vivências enquanto estive como professora na EJAI, em uma escola Municipal, no Bairro da Pedreira me trouxe memórias afetivas, recordações de um período de quase dez anos em que mais aprendi do que ensinei, onde eu me sentia em casa, respeitada, acolhida, como se fosse a minha família.

A construção da tese significou o encontro com minhas raízes, onde nasci e me criei, no território da periferia, espaço social em que morei e trabalhei. Esse contexto resgatou memórias da infância, adolescência e fase adulta em que vivi no bairro da Sacramento, em uma passagem perto de onde duas sujeitas da pesquisa moram. Trouxe recordações do meu pai, falecido em 2019, ano em que entrei no doutorado. Ele tinha um pequeno comércio nesse bairro e era conhecido como pai da professora Francy. O seu sonho era ver a filha doutora, dizia que a educação era o maior bem que podia me deixar.

Eu tinha muitos sonhos enquanto sujeita periférica, um deles era entrar na universidade, me formar e trabalhar para ajudar a minha família e ser professora de Jovens, Adultos e Idosos, para ajudar a mudar a realidade social das/os estudantes.

Cresci em palafitas no bairro da Sacramento, em uma casa de madeira. Dividia um quarto pequeno com minhas duas irmãs. Não tinha espaço com cadeira e mesa para estudar e só tive acesso a computador quando entrei na universidade, no curso de Pedagogia.

Minhas grandes referências de vida foram mulheres, minha mãe, que foi estudante na modalidade da EJAI, porque sua infância foi marcada por uma vida difícil no Marajó, tendo que cuidar de seus irmãos pequenos e ajudar nos afazeres domésticos. Minhas avós não tiveram oportunidade de estudar, casaram cedo. A avó materna engravidou quatorze vezes e a avó paterna teve sete filhos.

Então, a realização dessa pesquisa é um grito de liberdade, para fazer fissuras no sistema elitista, opressor, desigual, excludente, machista, capacitista, racista, que nega direitos às mulheres, sobretudo às mulheres periféricas como minha mãe, minhas avós, tias, vizinhas, as sujeitas dessa pesquisa e tantas outras mulheres que estão cursando a EJAI ou que tem o sonho de estudar, mas estão fora das escolas ou de outros espaços formativos.

Nossos estudos apresentaram elementos teóricos e metodológicos com categorias conceituais e analíticas, que mostram que a EJAI tem condições de organizar estruturas propositivas necessárias para reconhecer e visibilizar, em seus processos formativos as identidades das sujeitas periféricas, tornando essa modalidade mais inclusiva e, sobretudo, fazendo com que haja mais estudantes com sentimento de pertencimento quando a

representatividade demandar uma educação que denuncia as diversas formas de precarização da vida, além de criarem espaços de empoderamento e de protagonismo de pessoas menos favorecidas.

No aspecto da organização curricular, é preciso que haja mudanças nos objetos de conhecimento articulados com os objetivos de aprendizagem voltados para as/os sujeitas/os e específicos sobre a elaboração mediada por debates em círculos de diálogos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Garantir o direito a participação efetiva das interessadas é permitir que a democracia representativa aconteça nos campos interseccionais de resistências, re-existências e transgressões, pelos quais as sujeitas vem lutando reconhecimento ao longo de suas vidas, onde suas narrativas se entrelaçam aos recortes de raça, classe, gênero e as dimensões sociais como território, intergeracionalidade, corporalidade, trabalho, família, escola, religião, entre outros que possam surgir.

Além disso, é preciso que as sujeitas periféricas ocupem espaço nos Fóruns de EJA de todo o Brasil, nos encontros regionais e nacionais de EJA, nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação para debater suas pautas e apresentar suas demandas. Somado a isso, é necessário que as escolas que ofertam essa modalidade no município de Belém garantam espaços nos conselhos escolares e nos conselhos de totalidade que dialoguem com as educandas e respeitem suas singularidades enquanto mulheres, mães, trabalhadoras, estudantes, periféricas.

Os cursos de formação inicial e permanente de professores, os trabalhos acadêmicos, pesquisas precisam pautar as identidades interseccionais das sujeitas periféricas, o contexto social de periferia, as questões de gênero, raça, classe e suas dimensões.

Os materiais pedagógicos seja os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD EJA ou os materiais pedagógicos elaborados pelas secretarias de educação, precisam problematizar as questões de gênero, classe e raça de maneira transversal, dando espaço a discussão sobre o patriarcado, o machismo, o lugar da mulher no mercado de trabalho, as formas de preconceitos, discriminações e as diversas formas de violências sofridas pelas mulheres.

É de fundamental importância que os tempos e espaços das sujeitas periféricas sejam respeitados nas escolas, com flexibilização de horários de entrada, horário de merenda estendido levando em consideração as sujeitas trabalhadoras, horário de saída flexível devido as vulnerabilidades que as mulheres estão expostas. Além disso, é preciso respeitar as

singularidades das sujeitas, sua opção sexual, política, religiosa, pessoas com deficiência, sejam elas jovens, adultas ou idosas.

Faz-se necessário políticas de ações afirmativas para esta modalidade que “são utilizadas no enfrentamento de desigualdades que ultrapassam o recorte de renda, chamando atenção para outras discriminações que hierarquizam diferenças e comprometem o acesso e a garantia de direitos de grupos humanos” (Carreira [et al.], 2014, p. 213-214), tendo por base a educação de jovens, adultos e idosos como direito ao longo da vida em uma perspectiva crítica, criativa e emancipatória.

É preciso que haja uma articulação entre as secretarias de educação com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça, diversidade sexual, superação da pobreza e da miséria. Além disso, é urgente ações integradas entre os setores da educação, saúde, assistência social, trabalho para que seja garantido o acesso, permanência, conclusão dos estudos com qualidade e que as mulheres tenham seus direitos à educação, saúde, moradia, trabalho, creches para seus filhos, transporte e lazer assegurados.

Mesmo sem essa articulação entre os setores da educação, saúde, assistência social e trabalho as sujeitas periféricas desta pesquisa resistiram às relações de poder e violências, as quais são vítimas, re-existiram a uma crise sanitária sociopolítica e econômica de proporções globais com a pandemia de COVID-19, que assolou o país e o mundo com um número elevado de mortes em 2020 e 2021, período em que estava sendo construída essa pesquisa e momento em que as sujeitas estavam cursando o ensino fundamental na modalidade da EJAI, em uma escola municipal, na periferia de Belém.

Essas sujeitas tiveram um protagonismo compartilhado junto com as/os docentes da EJAI, pela defesa dessa modalidade, contra o seu desmonte e fechamento de turmas. A luta foi árdua para que as bibliotecas fossem mantidas no turno da noite, para que o Atendimento Educacional Especializado continuasse sendo garantido no turno da noite, para aumentar o número de matrículas e garantir o funcionamento da EJAI.

Isso se deve ao trabalho coletivo e humanizado que foi realizado, por meio de uma relação mútua de troca de saberes e afetos entre as sujeitas e as professoras. É consequência também da sororidade, empatia, trabalho coletivo e solidário que as sujeitas dessa pesquisa tiveram desde quando começaram a estudar na modalidade da EJAI. Elas assumiram o compromisso de não desistir e lutar contra as dificuldades apresentadas.

Por isso é preciso que as/os educadores estejam atentos a esses contextos, as histórias de vida, corpos, saberes, fazeres, sentimentos, pensamentos, sujeitas que chegam até as

turmas da EJAI, com suas pedagogias de resistências, re-existências e transgressões e exigem da/do educadora/or, dos currículos, das políticas públicas, da formação de educadores outras pedagogias, outras práticas educativas, pedagogias em movimento que articulem os saberes curriculares com os saberes das/dos educandas/os, pedagogias de humanização, de conscientização e de libertação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

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

_____. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2019.

_____. **Vidas Re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2023.

ABREU, Waldir Ferreira de.; MOTA NETO, João Colares da.; DIAS, Alder de Sousa.; BARBOSA, S. **Pedagogia Decolonial**. Entrevista à rádio web UFPA, 5. Jun. 2019. Disponível em: <http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/pedagogia-decolonial/>. Acesso em: 13/02/2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. (NZINGA, Mbandi). **Interseccionalidades**. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2023.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana**, 2003.

_____. **Plano Municipal de Alfabetização**, de 19 de setembro de 2021.

BELÉM, Conselho Municipal de Educação. **Estabelece diretrizes para a oferta de Educação de jovens e Adultos, em nível de ensino fundamental, na rede de escolas públicas municipais de Belém/PA**. Resolução n. 020/2011- CME, 25 de maio de 2011.

_____. **Aprova a inclusão do Idoso (I) na nomenclatura e sigla na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Resolução n. 14/2023- CME, 20 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, INEP, 2015.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da, **“Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”**: biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013) – Dissertação de Mestrado, PPGED/UFGA, 2014.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Trabalho e Formação Docente em Educação Física na Educação De Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ, Maria Isabel da. **A mulher na igreja e na política**. São Paulo: outras expressões, 2013.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM. **Estabelece a composição e as finalidades do Grupo de Trabalho “Centenário de Paulo Freire: Belém, cidade alfabetizada e educadora”**. Portaria conjunta n. 001/2021 – GAB.P/PMB

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. **Por uma Didática Decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PR, v. 19, n. 62, jul./set. 2019.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. **40 ideias de periferia**: história, conjuntura e pós-pandemia. 1ed. São Paulo: Editora Dandara, 2020.

_____. **A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 1ed. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

ESCOURA, Michele. **Relações de gênero na perspectiva do currículo da EJA**. In: CATELLI JR, Roberto (Org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. 1ed. São Paulo: Ação educativa, 2017.

FARIAS, William Gaia; MACHADO, Deyvisson Cardoso. **DOS IGAPÓS AO ASFALTO**: memórias e experiências do bairro da Sacramento- a macrodrenagem como marco temporal. In: MOURA, Daniella de Almeida; SILVA, Anderson Rodrigo Tavares (Orgs). Belém sob o olhar da Sacramento. Curitiba: CRV, 2023.

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

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Conscientização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FÓRUMS EJA BRASIL, **Carta aberta pela revogação imediata da resolução CNE/CEB 1/2021**, 2023.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

MALHEIRO, Bruno. **Geografias do Bolsonarismo**: entre a expansão das commodities, do negacionismo e da fé evangélica no Brasil. Rio de Janeiro: Amazônia Latitude Press, 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor [et al.]. **Etnografias urbanas**: quando o campo é a cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MENDES, Luiz Augusto Soares; CHAGAS, Hugo Marlon dos Santos. **DAS PALAFITAS AOS CONDOMÍNIOS, DAS INFORMALIDADES AO SHOPPING CENTER**: a inserção do bairro da Sacramento na reestruturação urbano-metropolitana de Belém. In:

MOURA, Daniella de Almeida; SILVA, Anderson Rodrigo Tavares (Orgs). Belém sob o olhar da Sacramenta. Curitiba: CRV, 2023.

MOTA NETO, João Colares da. **A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. In: CATELLI JR, Roberto (Org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. 1ed. São Paulo: Ação educativa, 2017.

_____. **Pedagogia Decolonial**. Entrevista à rádio web UFPA, 5. Jun. 2019. Disponível em: <http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/pedagogia-decolonial/>. Acesso em: 13/02/2020.

_____. **Live: A educação de jovens, adultos e idosos em tempos de pandemia na educação bragantina**, 2020.

Movimento pela base. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**, setembro de 2022.

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. **Educação de Jovens e Adultos, processos formativos e marcos legais – da lógica de compensação à perspectivas emancipatórias**: um estudo a partir das vozes dos sujeitos do campo no Estado do Pará. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **A Educação de Jovens e Adultos em contextos de exclusão**: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Soul, 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 14/02/2020.

SOUZA, M. L. de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E. de *et al.* (org.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Walsh, C. **Gritos, gretas, sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do decolonial**, 2017.

Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 14/02/2020.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Se presente, fale seu nome completo, sua idade, estado civil, sua religião, se tem filhos e onde nasceu.
- 2) Como você chega na Sacramenta/Pedreira e como é morar aqui?
- 3) Você considera o seu bairro como centro ou periferia de Belém? E por que?
- 4) A que classe social você pertence? A que categoria de trabalho? Como vocês se organizam?
- 5) O que a motivou a se matricular na educação de jovens, adultos e idosos? Atendeu suas expectativas?
- 6) E como foi essa experiência de ser estudante da EJAI? Teve alguma atividade, evento ou assunto trabalhado na escola que fez a diferença para você?
- 7) Quais as dificuldades encontradas por ser mulher, mãe, trabalhadora e estudante da EJAI? Quem apoiava seus estudos? Quem não apoiava?
- 8) Enquanto mulher, mãe, esposa, filha como você se vê hoje? Quais os seus sonhos?
- 9) Se tivesse que fazer a EJAI novamente, o que você faria melhor? E por quê?
- 10) Qual a sua opinião sobre o novo governo federal? Você acha que o governo faz alguma diferença para os estudantes da EJAI?
- 11) Você quer deixar uma mensagem sobre o que precisa melhorar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada, esta pesquisa versa sobre **AS PEDAGOGIAS DE SUJEITAS PERIFÉRICAS EGRESSAS DA EJAI NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE** e está sendo desenvolvida pelos pesquisadores, Profa. Ma. Francy Taissa Nunes Barbosa - doutoranda (contato: 91981588921), Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – orientador (contato: 9181007577) e Prof. Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima - co-orientador (contato: 91981367349). Este estudo é referente ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/ICED/UFGPA.

A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), especialmente de mulheres periféricas egressas da EJAI e servir de consulta para elaboração de futuras políticas públicas educacionais para esta modalidade de educação na Amazônia Paraense.

Convidamos a participar da entrevista em prol do desenvolvimento desta pesquisa, e para tanto pedimos sua autorização assinada em duas vias, uma cópia fica com você e outra via com os pesquisadores. Antes de publicar o conteúdo e as análises da entrevista, encaminharemos para submeter a sua anuência. Após aprovação, os resultados deste estudo de tese de doutorado poderão ser apresentados em eventos da área de educação e publicados em revistas científicas de âmbito nacional e/ou internacional.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária. Os pesquisadores estarão à disposição para dirimir dúvidas em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto. Eu, _____, contato: _____ declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo a publicação do meu nome neste estudo. Afirmo que também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins

científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Belém, ____ de _____ de 2023.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da professora doutoranda
Ma. Francy Taissa Nunes Barbosa



Assinatura do professor orientador

Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage



Assinatura do professor co-orientador

Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, eu, _____, contato: _____, autorizo o uso de minha imagem na pesquisa: **AS PEDAGOGIAS DE SUJEITAS PERIFÉRICAS EGRESSAS DA EJAI NO TERRITÓRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE** que está sendo desenvolvida pelos pesquisadores: Profa. Ma. Francly Taissa Nunes Barbosa - doutoranda (contato: 91981588921), Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – orientador (contato: 9181007577) e Prof. Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima - co-orientador (contato: 91981367349), que tem como objetivo contribuir para os estudos no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), especialmente de mulheres periféricas egressas da EJAI e servir de consulta para elaboração de futuras políticas públicas educacionais para esta modalidade de educação na Amazônia Paraense.

Antes de publicar as imagens, elas serão encaminhadas para a sua anuência. Após aprovação, os resultados da pesquisa bem como as imagens podem ser apresentadas em eventos da área de educação e publicados em revista científica nacional e/ou internacional.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens realizadas durante as entrevistas ou solicitadas pela pesquisadora, que posteriormente poderão ser publicadas em tese de doutorado e artigos científicos. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Belém, ____ de _____ de 2023.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da professora doutoranda
Ma. Francy Taissa Nunes Barbosa



Assinatura do professor orientador

Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage



Assinatura do professor co-orientador

Dr. Marcos Vinícius da Costa Lima